



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

**İLKOKULLARDA DUYGUSAL OKURYAZARLIK EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYİNE ETKİSİ**

Hazırlayan:

Kerem COŞKUN

Danışman:

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Doktora Tezi

SAMSUN-2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

**İLKOKULLARDA DUYGUSAL OKURYAZARLIK EğİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Kerem COŞKUN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

Doktora Tezi

SAMSUN – 2015

KABUL VE ONAY

Kerem COŞKUN tarafından hazırlanan İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Performansına Etkisi başlıklı bu çalışma, 20/08/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

__ / 08 /2015

Prof. Dr. Mehmet AYDIN

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Doktora tezinde çalışmasında, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

27/08/2015

Öğrencinin Adı-Soyadı

Ve imzası

Kerem COŞKUN

TÜRKÇE ÖZET

Öğrencinin Adı- Soyadı	Kerem COŞKUN
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği
Danışmanın Adı	Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ
Tezin Adı	İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi

ÖZET

Bu çalışma, duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desende tasarlanmıştır. 16 öğrenci deney grubuna atanırken, kontrol grubu 12 öğrenciden oluşmuştur.

Öğrencilerin duygusal zeka performansı bu araştırma kapsamında geliştirilen On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) ile ölçülmüştür. Duygusal okuryazarlık eğitimi, Goleman'ın duygusal zeka modelinde yer alan özellikleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan etkinlikleri içermektedir. Duygusal okuryazarlık eğitimi, haftada 4 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca 31 ders saati sürmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, deneysel işlemin başlamasından bir hafta önce ön-test olarak; deneysel işlemden sonra son-test olarak; son-test ölçümünden iki ay sonra deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırma verilerinin normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiş ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik test tekniklerinden bağımsız ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performans düzeyini anlamlı olarak artırdığını ve kalıcılık testinde bu anlamlı farkın devam ettiğini; kontrol grubu öğrencilerinin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı

farkın olmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, ilgili literatür doğrultusunda yorumlanarak duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul sürecindeki önemi açısından yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Duygusal Zeka, Duygusal Okuryazarlık, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisi

İNGİLİZCE ÖZET

Student's Name and Surname	Kerem COŞKUN
Department's Name	Elementary Education
Name of the Supervisor	Assoc. Prof.Dr.. Yücel ÖKSÜZ
Name of the Thesis	Impact of Emotional Literacy Training on Student's Emotional Intelligence Level in Primary Schools

ABSTRACT

This study was conducted to investigate impact of Emotional Literacy Training Activities on emotional intelligence level of fourth grade students in primary schools. It was designed in quasi-experimental with control group. 16 students were assigned to the treatment group; the control group included 12 students. Emotional intelligence level was assessed through Ten Years Emotional Intelligence Scale (TYEIS) developed within this study. Emotional literacy training includes activities aiming to develop the characteristics in Goleman's emotional intelligence model. The Emotional Literacy Training Activities were conducted for 4 course hours in a week, and totally 31 course hours during 8 weeks. The TYEIS was applied one week before the experimental process as pre-test, after the experimental process as post-test, as permanency test after two months. Normality tests of the data from the study were carried out and the data were observed to distribute normally. Therefore independent t-test and paired t-test was employed in analysing the data. Findings from the study revealed that the Emotional Literacy Training Activities increased significantly experimental group students' emotional intelligence performance level and this significant difference continued to exist in the permanency test; there was no significant difference mean of control group students' emotional intelligence performance in pre-test, post-test, and permanency test.

Findings about the gender variable indicated that impact of the Emotional Literacy Training Activities did not vary according to gender. Results of the study were discussed in terms of Emotional Literacy Training importance for primary school period in accordance with literature and suggestions were made.

KEY WORDS

Emotional Literacy, Emotional Intelligence, Fourth Grade Student.

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretim süreci, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan gelişmesini sağlayarak toplumsallaşma ve bireyselleşme olgularını dengeli şekilde gerçekleşmesini sağlar. Okullar, öğrencilerin bilişsel becerilerine ek olarak duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirmelidir. Böylece öğrencilerin duygusal açıdan yetkin ve sosyal becerileri gelişkin olmaları sağlanabilir. İlkokuldan itibaren öğretim programlarına duygusal okuryazarlığın girmesi sonucunda böylesine önemli becerilerin planlı ve sistematik şekilde öğretilmesi sağlanabilir.

Akademik hayatımda her türlü yardımı ve fedakarlığı esirgemeyen, iyi bir araştırmacı nasıl olunur konusunda gerekli hassasiyeti gösteren, akademik kimliğini ve şahsiyetini örnek aldığım, hocam ve aynı zamanda danışmanım sayın Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ'e teşekkürü borç bilirim. Tez çalışmam sürecinde değerli katkılarından dolayı sayın Yrd.Doç.Dr. Hacı Bayram YILMAZ'a ve sayın Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN'a teşekkür ederim. Tez çalışmamı inceleyerek bilimsel niteliğinin artırılmasına değerli katkılarından ötürü sayın Prof.Dr. Hayati AKYOL ve sayın Prof.Dr. İsa KORKMAZ'a teşekkür ederim. Veri toplama ve uygulama ve analiz sürecinde yardımlarından ötürü Arş. Gör. Dr. Ceren Çevik KANSU, Arş. Gör. Özkan ÇIKRIKÇI, Arş. Gör. Melek BABA, Arş. Gör. Elif GÜVEN, Arş. Gör. Ayça KARTAL, Arş. Gör. Hüseyin ÖZTÜRK, Arş. Gör. Osman TAŞKIN, Adem İCİ, Cennet KARAKUŞ, Şükrü EYİGÜNLÜ, Tezcan UYUR, Halil TAŞ, Hüseyin AKÇA, Selami SONAY, Betül YILDIRIM, Deniz YILDIRIM, İlker TÜRKER, Yılmaz TAŞDEMİR, Melek DOĞAN, Sanih KÖSA, Mesut YILMAZ, Hatice Çağlayan YILMAZ, Ercan TAŞTAN, Osman Uğur BAYRAKTAR'a teşekkürü borç bilirim. Danışmanım ile mesai saati süresini aşan çalışma sürecinde evini açarak çalışmamızın devamını sağlayan sayın Asiye Betül ÖKSÜZ'e teşekkür ederim. Doktora sürecinde motivasyonumu artırıcı ve destekleyici davranışlarından ötürü eşim Meral COŞKUN'a müteşekkirim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TÜRKÇE ÖZET	iii
İNGİLİZCE ÖZET	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem	16
1.2. Alt Problemler	17
1.3. Denenceler.....	17
1.4. Sayıtlar	17
1.5. Sınırlılıklar	17
1.6. Tanımlar	18
1.7. Araştırmanın Gerekçesi.....	18
2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	21
2.1. Duygusal Zekaya Yönelik Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar:.....	21
2.2. Duygusal Zekaya Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	23
2.3. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	35
2.4. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	40
3.1. Epistemolojik Yaklaşım.....	40
3.2. Araştırma Deseni	40

3.3. Veri Toplama Aracı:	41
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	46
3.5. Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Hazırlanması	48
3.6. Ders Notları	50
3.7. Verilerin Analizi	66
4. BÖLÜM: BULGULAR	67
5. BÖLÜM: TARTIşMA VE YORUM	73
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	83
6.1. Sonuç.....	83
6.2. Öneriler	83
7. KAYNAKÇA	86
8.EKLER	108
9.ÖZGEÇMİş	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni

Tablo 2: On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grupları

Tablo 4: Deney ve kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarının Normallik Analizi

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Tablo 7: Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Tablo 8: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Ölçümlerine İlişkin Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Tablo 9: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Tablo 10: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Formül 1: Lawshe İçerik Geçerlilik Oranı

KISALTMALAR

N	Kişi Sayısı
X	Aritmetik Ortalama
SS	Standart Sapma
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
X ²	Ki-Kare
S-W	Shapiro-Wilk Değeri
RMSEA	Tahminin Ortalama Karakök Hatası
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
SRMR	Standardize Edilmiş Kök Ortalamasının Karesi
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
NFI	Normlanmış Uyum İndeksi
RFI	Benzerlik Uyum İndeksi
IFI	Artan Uyum İndeksi
OYDZÖ	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği
SEAL	Öğrenmenin Sosyal Duygusal Yönü (Social Emotional Aspect of Learning)
PATHS	Alternatif Düşünce Stratejilerini Geliştirme (Promoting Alternative Thinking Strategies)
CASEL	Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment)

TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Çalışma Trendi (Trends in International Mathematics and Science Study)
PIRLS	Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışma Süreci (Progress in International Reading Literacy Study)

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Birey, daima çevresi ile uyum çabasıdır. Bunu yapmak için doğuştan getirdiği becerileri kullanır. Bu beceriler, öğrenme yolu ile giderek amaçlı bir şekilde organize edilir ve kişi, istenilen nitelikleri elde etmeye çalışarak uyum sağlama çabasını sürdürür. Bu süreçte rastlantılara bağlı değişimleri ortadan kaldırmak ve planlı kazanımlar elde edebilmek için yaşantıların amaca uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Planlı süreç boyunca kişi, hem kendine has özellikler kazanarak bir birey olur hem de toplumla ilişkiler kurarak sosyalleşir. Sonuçta bireysel özellikleri ile toplumdan ayrışırken aynı zamanda dengeli, sağlıklı ve uyumlu ilişkiler geliştirerek çevresi ile bütünleşir.

Bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerden bir tanesi de zekadır. Zeka akıl yürütme, plan, yapma, problem çözme, soyut düşünebilme, karmaşık fikirleri anlayabilme, hızlı öğrenebilme gibi genel zihinsel yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir (Gottfredson, 1997). Zeka, gerçek problem karşısında bireyin gerçek performansını yordayabilecek en önemli göstergedir. Fakat bireyin doğuştan getirdiği potansiyelinden yeterince yararlanabilmesinde pek çok değişken söz konusudur. Bu değişkenlerin sosyal ve duyuşsal boyutlara sahip olduğu söylenebilir.

Duyguların bilişi etkilediği görüşü çok eskiye dayanmaktadır. Örneğin Plato'ya göre bütün öğrenmeler, duyuşsal temele sahiptir. Vygotsky (1986) geliştirmiş olduğu öğrenme kuramında duyguların öğrenme ve gelişim sürecinde, bilişsel becerilerin etkin ve verimli şekilde kullanılmasında çok önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Çocuğun topluma uyumunu sağlayan öğrenme, her ne kadar bilişsel bir edim olarak kabul edilse de duyuşsal ve sosyal faktörlerden etkilenir. Buna ek olarak öğrenmenin getirisi şeklinde değerlendirilebilecek topluma uyum becerisi, çocuğun kendisi ve toplum hakkında düşünebilmesini, kendisinden çok farklı özelliklere sahip diğer çocuklar ile iletişim kurmasını, problem çözebilmesini, hoşgörülü olmasını gerektirir. Bu gereklilik, bireyde duygusal ve sosyal becerileri ön plana çıkarır. Buradan hareketle bireyin topluma uyumunu sağlayacak öğrenmenin duygusal ve sosyal temele sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Planlı öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıf ortamında, etkileşime dayalı olarak öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisi kurulur ve bu etkileşimler, duygusal ve sosyal yaşantılar ile yüklüdür. Bu yaşantıların etkisi test

kaygısından, başarı kaygısına, öğrenme motivasyonundan hayat başarısına kadar çok geniş bir alanda hissedilir. Bu etki öğrencinin kendini öğrenmeye karşı motive etmesinde, önceden öğrendiği bilgi ve becerileri hatırlamasında, düşünebilmesinde kendini gösterir. Bir başka anlatımla duygusal ve sosyal beceriler, bilişsel kapasite ve zekanın etkin şekilde kullanılabilmesinde belirleyicidir. Bu bilgiye dayalı olarak okullarda gerçekleştirilen planlı ve amaçlı öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında duygusal ve sosyal becerilerin çok önemli etkiye sahip olduğu ve bu nedenle öğrencilerin bu becerileri önceden kazanmış olmaları gerektiği yorumu yapılabilir (Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods,2007; Matthews, 2006; Park, 2003; Phye, Schutz ve Pekrun, 2011; Romasz, Kantor ve Elias, 2004; Sherwood, 2008; Zins, Bloodworth, Weissberg, Walberg, 2007).

Bütün bunlar bilinmesine rağmen 20. yy'da bilişsel beceriler, duygusal ve sosyal becerilerden üstün tutulmuş ve bilişsel becerilere öğretim programlarında daha fazla yer verilmiştir. Bunun sonucunda okullardan öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesi beklenmiştir. Duygusal ve sosyal becerilerin öğretilmesinde sorumluluğun aileye ait olduğu anlayışı, bu durumun bir başka nedenidir. Bununla birlikte uluslar arası sınavlarda (PISA, TIMSS, PIRLS) sadece öğrencilerin bilişsel becerilerinin ölçülmesi, bu becerilere ağırlık verildiğinin göstergesi olabilir (Allen ve Cohen, 2006; Zeidner, Matthews ve Roberts, 2009).

Yirminci yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sanayi toplumlarını bilgi toplumuna dönüştürmüştür. Bu dönüşüm sonucunda birey, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayamamış ve yabancılaşmıştır. Bu dönüşüm aynı zamanda gelecek nesilleri hayata hazırlayan okulları da derinden etkilemiştir. Okullarda akran zorbalığı ve şiddet yaygınlaştığı; sıradanlaştığı; öğrencilerde okula karşı olumsuz tutumlar ortaya çıktığı; öğrenciler arasında alkol, sigara ve uyuşturucu kullanma eğilimi arttığı gibi bu maddelere başlama yaşı da ilkokula kadar indiği gözlenmiştir (Aranson, 2000). Zihinsel becerilerin geliştirilmesine önem veren 20. yy eğitim anlayışının, toplumsal dönüşümün beraberinde getirdiği bu sorunlara yeterli çözüm üretmediği söylenebilir. Böylesi bir eğitim anlayışı öğrencileri duygu zenginliği bakımından eksik; duygusal zorlukları aşmak konusunda yetersiz; çevresi ile nitelikli ilişkiler kuramayan bireylere dönüştürmüştür. Bu sorunlar, belli bir ülke veya eğitim sistemine özgü olmayıp evrensel

nitelik arz etmektedirler (Espelage ve Swearer, 2003; Zeidner, Roberts ve Matthews, 2002).

Öğrencilerin duygusal ve sosyal açıdan desteklenecek olması, formel eğitim sürecinde kazandırılması gereken becerilerin sayısında ve niteliğinde artışı gerektirmiştir. Bu artış ise okulun yerine getirmesi gereken işlevleri daha da genişletmiştir. Okuldan toplum hayatını koruması ve geliştirmesi beklenmektedir. Buna ek olarak öğretmen ve idareciden, okul içerisinde meydana gelen sorunları çözmesi; öğrencinin gerekli kazanımları edinmesine destek vermesi ve toplumla uyumlu kendi duygularını tanıyan bir birey olması için yardımcı olması istenmektedir. Okulun yerine getirmesi gereken işlevlerdeki ve öğrencilere öğretilmesi gereken kazanımlardaki artış, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan bütünsel olarak ele alındığı bir eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, öğretim programlarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlara eşit şekilde önem verilmesini sağlamıştır. Duygusal ve sosyal becerilere ilişkin kazanımların öğretim programlarında yer alması ise değer ve anlamı dikkate alan öğretim stratejilerinden yararlanılması sonucunu doğurmuştur (Matthews, 2006; Park, 2003; Pring, 1984; Yorks ve Kasl, 2002).

Duygusal ve sosyal becerilerin çocuğa öğretilmesi sorumluluğunun aileye ait olduğu görüşü bugün tamamen değişmiştir. Artık okullar bu becerilerin öğretilmesinde çok önemli roller üstlenmektedirler. ABD ve İngiltere'nin eğitim sistemleri incelendiğinde duygusal ve sosyal becerilerin öğretilmesini amaçlayan duygusal okuryazarlık programlarının öğretim programlarına eklenmesi eğilimi görülür (Zeidner ve diğ., 2009). Bu ülkelerin öğretim programlarında duygusal ve sosyal becerilere ilişkin kazanımlar, "Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Social and Emotional Learning)" kavramı adı altında yapılandırılmıştır. Duygusal ve sosyal becerilere ilişkin kazanımlar, ABD'de, CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) Programı ve PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) ile kazandırılırken, İngiltere'de ise SEAL (Social, Emotional Aspects of Learning) Programı adı altında öğrencilere öğretilmektedir. Bu programlarda çocuklar, duygusal ve sosyal becerileri gözleyerek, modelleyerek, sanatsal aktiviteler gerçekleştirerek, örnek olay ve durumlara yönelik çıkarımlarda bulunarak öğrenmektedirler. (Jenson, Olympia, Farley ve Clark, 2004; Topping, 2000; Zins ve diğ., 2007).

Duyuşsal ve sosyal kazanımların öğretim müfredatlarına dahil edilmesi, okul ve sınıf ortamlarında bir takım düzenlemeler yapılmasını ve öğrenme ortamında insancıl anlayışın hakim kılınmasını, gerektirmiştir. Bunun sonucunda, öğrencilerin bilişsel becerilerinin olumlu etkilendiği; dersteki akademik başarının arttığı; öğretmenlerin zamanı disiplin sorunlarına harcamaktan ziyade öğretime harcadığı; ilkökul çocuklarının okuma ve heceleme becerilerinin daha iyi geliştiği; sınıf içindeki saldırgan davranışların ve öğrenciler arasında sigara ve alkol kullanma sıklığının azaldığı söylenebilir (Denham, 2006; Fesbach ve Fesbach, 1987; Fesbach ve Cohen, 1988; Jenson ve diğ.,2004; Malecki ve Elliott 2002; Olweus, 1994; Petrides, Sangareau, Furnham ve Frederickson, 2006; Wentzel, 1991; 1992;1993).

Yüksek düzeyli duygusal ve sosyal becerinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin kuramsal bir temeli olduğu söylenebilir. Duygusal ve sosyal becerileri gelişkin öğrenci, kaygı, stres gibi zor duygular ile etkili şekilde başa çıkabilir. Zor duygular ile başa çıkabilme becerisi, öğrencide öz-kontrol, öz-düzenleme becerilerini gelişmesini sağlar. Öğrencide kendi davranışlarını yönetebileceğine ve yapacağı davranıştan etkili sonuç alacağına ilişkin beklenti, beraberinde motivasyonu getirir. Yeterli düzeydeki motivasyon ise öğrencinin akademik performansını artırır (Greenhalgh; 2002; Hawkins, Smith, Catalano, 2004; Zins ve diğ., 2007).

Duygusal ve sosyal becerilerin, eğitim, hayat başarısı, iyi oluş düzeyi ve zihin sağlığı üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Bu etki nedeniyle duygusal ve sosyal beceriler, belli kavramlar altında bilimsel yollarla sistematize edilmeli ve yapılandırılmalıdır. Bu kavramlardan birisi duygusal zekadır. Duygusal zekanın kavramının geçmişi, çoklu zeka kuramını geliştiren Gardner'a kadar götürülebilir. Gardner (1983)'Frames of the Mind' adlı eserinde duyuşsal ve sosyal özellikleri eğitim sürecinde teorik temele oturtarak ele almıştır. Gardner (1983) zekanın, çevreye uyum sağlama, öğrenme hızı, akıl yürütebilme, soyut düşünebilme gibi bilişsel özellikler içeren tek boyutlu bir yapıdan ibaret olmadığını belirtmiş ve çoklu zeka teorisini geliştirmiştir. Bireyin sahip olduğu duyuşsal ve sosyal yeteneklerinin zeka kavramının içerisinde yer aldığını; öze dönük ve kişilerarası zeka olmak üzere duyuşsal ve sosyal yeteneklere ilişkin iki çeşit zeka türünün olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Gardner (1983), duyguya ilişkin

bilginin nasıl işlendiğini; duyguların nasıl yönetilebileceğini açıklamamıştır. Duygusal dünyanın işleyişine ilişkin olarak Salovey ve Mayer (1990), Mayer ve Salovey (1995), duygusal zeka kavramını geliştirmiştir. Goleman (1995) bu kavramını “Duygusal Zeka: Duygusal Zeka Neden Bilişsel Zekadan Daha Önemlidir (Emotional Intelligence: Why Emotional Intelligence is More Important Than IQ)” çalışması ile daha tanınır hale getirmiştir. Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı, duyguları doğru olarak algılama; bilişe yardımcı olacak şekilde düzenleme ve üretebilme şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım, duygular ile biliş arasındaki etkileşime odaklanmış ve bu nedenle duygusal zekayı bir zeka türü olarak ele almıştır.

Goleman (1995) duygusal zekayı, kendini harekete geçirebilme, zorluklara rağmen yola devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesini önleme, kendini başkasının yerine koyabilme ve iyimser düşünmeye dönük yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Goleman’ın tanımına göre duygusal zeka hem bilişsel hem kişisel hem de sosyal boyutlara sahiptir.

Bar-On (2006) duygusal zekayı, günlük yaşamda ortaya çıkan zorluklar ile başa çıkabilme, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme ve onları anlayabilme, kendi duygularımızı anlayabilme düzeyini belirleyen sosyal ve duygusal becerilerin kesişimi olarak tanımlamıştır. Bar-On (2006) tanımı, bireyin sosyal çevreye uyumunu ve diğer kişiler ile olan ilişkilerini ön plana çıkarmaktadır.

Weisinger (2006)’e göre duygusal açıdan zeki olma, duygunun akli olumlu ve başarılı sonuçlar alacak şekilde yönlendirmesini, duyguların yerinde, zamanında ifade edilmesini, yansıtılmasını içerir.

Bu tanımlara dayalı olarak duygusal zekaya ilişkin becerilerin geliştirilmesi sonucunda bireyin duygularını tanıyıp ifade edebileceği; öz-saygı düzeyinin yüksek olacağı; kendi potansiyelinden azami ölçüde yararlanabileceği; diğer kişilerin duygularını anlayabileceği; ilişkilerinde doyum düzeyinin yüksek olacağı; zor duygularla etkili şekilde başa çıkabileceği söylenebilir (Bar-On, 1997).

Duyguların insan hayatının her alanında önemli olduğunun anlaşılmasının ardından duygusal zeka ile ilgili çok fazla model geliştirilmiştir. Ancak kavramsal düzeyde modeller incelendiğinde, üç farklı kavramsal model görülmektedir. Bunlardan ilki Mayer ve Salovey (1997)'nin yetenek modeli, ikincisi karışık modeller üçüncüsü ise Petrides (2001) tarafından geliştirilen kişilik özelliği modelidir.

Yetenek modeli, Çoklu Zeka Kuramından etkilenmiş ve duygusal zekayı bir zeka türü olarak ele almıştır. Bu modelde duygusal zeka, duyguları düşünceye yardımcı olacak duyguları üretebilme ve onlara ulaşabilme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlayabilme ve düzenleyebilme yeteneklerini içeren bir yapı olarak değerlendirilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Yetenek Model'inde, duygusal zekanın, bilişsel ve duygusal sistemlerin kombinasyonundan oluşan bir yapı olduğunu öne sürülür. Bir başka anlatımla duygusal zeka, bilişsel ve duygusal yetenek ve özelliklerin birleşimidir. Yetenek modeline göre içsel duygusal süreçler, bir zeka türü olup kişilik ve davranış örüntüsünden ziyade bir mental performans çeşididir. Yetenek modelinde duygusal zekaya ilişkin yetenekler, hiyerarşik olarak birbirine bağlı dört alt boyuttan oluşur. Birinci boyut duyguları algılama boyutudur. Duyguları algılama, bireyin kendinde ve başkalarındaki duyguları tespit edebilme yeteneğini içerir. Duyguları algılama, yüz ifadesi, ses tonu gibi duygusal mesajların şifrelerini çözmeyi içerir. Duyguları algılama yeteneği bu modelde en alt düzeydeki duygusal zeka yeteneğidir. İkinci boyut duyguları kullanmadır. Duyguları kullanma, bilişsel işlevleri geliştirmek ve harekete geçirmek için duyguları kullanabilme yeteneğini içerir. Örneğin birey “şu anda üzgünüm “ diye düşünür. Bireyin üzgün olduğunu düşünmesi bilişsel öğeler, hissetmesi ise duygusal öğeler içerir. Bu boyut, duyguların bilişsel sistemi nasıl etkilediği üzerine odaklanır. Duyguları kullanma aynı zamanda bireyin bilişsel özelliklerinin duyguları tarafından olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini fark etme becerisini de içerir. Üçüncü boyut duyguları anlamadır. Duyguları anlama, duygusal bilgiyi ve duygular arasındaki karmaşık etkileşimi anlayabilmeye dönük yetenekleri kapsar. Son boyut olan duyguları düzenleyebilme ve yönetebilme boyutu, en üst düzey duygusal zekâ yeteneğidir. Duyguları düzenleme ve yönetme, kendinin ve başkalarının duygu durumlarını yönetebilmeye ve düzenleyebilmeye dönük yeteneklere vurgu yapar (Mayer ve Salovey, 1995; Mayer ve Salovey, 1997; Mayer ve diğ., 2004).

Yetenek modeline göre bebeklik döneminde gösterilen korku veya mutluluk duygularını içeren saf duygusal tepkiler, daha sonra bilişle ait bir takım özellikler ihtiva edebilirler. Birey geliştikçe, yaşadığı durumları anlamlandırmak ve üstesinden gelebilmek için duygu ile biliş birlikte kullanır ve böylece bireyin tepkileri daha karmaşık hal alır. Örneğin pişmanlık, suçluluk gibi duygular, bilişsel niteliklere de sahiptir (Mayer ve Salovey, 1995).

Bu modelde duygusal zekaya ait yeteneklerin hayat başarısına yansımaları ile bilişsel yeteneklerin akademik başarıya yansımaları arasında benzerlik kurulur. Bu nedenle yetenek modelinde duygusal zeka performansının belirlenmesi ile objektif kriterlere göre doğru-yanlış cevapların belirlendiği ve bireyin performansının doğru ve yanlış cevapların değerlendirilmesi ile belirlendiği standart zeka testleri arasında da benzerlik kurulabilir. Bu benzerliklerden hareket ederek bireylerin duyguları ele almada ve duygusal bilgiyi işlemede objektif kriterlere göre farklılık arz ettikleri söylenebilir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer ve diğ., 2004; Zeidner ve diğ., 2009)

Goleman (1995) ve Bar-On (2006) duygusal zeka modelleri, karışık (mixed models) olarak da adlandırılmaktadır. Karışık modeller, duygusal zekanın sırf yetenekten oluşan bir yapı olmadığını; kişilik, motivasyon, beceri, duygusal yeterlilik gibi etmenler ile de ilişkili olduğunu savunur (Zeidner ve diğ., 2009).

Golemanın duygusal zeka modelinde duygusal zeka, bilişsel zeka dahil bireyin sahip olduğu diğer bütün yeteneklerin ne kadarından yararlanılabileceğinin belirleyicisidir. Bu nedenle Goleman modelinde duygusal yeterlilikler, çok önemlidir. Golemanın karışık modelinde duygusal yeterlilikler, duygusal zekaya dayalı olarak öğrenilmiş beceriler bütünüdür. Goleman'ın duygusal zeka modeli, öz-farkındalık, öz-yönetim (duyguları yönetme), kendini motive etme, başkalarının duygularını bilme (empati) ve ilişkileri yürütebilme olmak üzere beş alt boyuttan oluşur. Öz-farkındalık bireyin duygularını ortaya çıktığı haliyle tanıyabilmesi şeklinde tanımlanabilir. İkinci alt boyut olan öz-yönetim, bireyin duygularını uygun şekilde ele alabilmesini, yönetebilmesini ve güçlü duyguları ile etkili şekilde başa çıkabilme becerilerini içerir. Kendini motive etme, üçüncü alt boyuttur. Motive olma, bireyin hedefe odaklanmasını sağlar. Motivasyon, başarıya odaklı olmayı; azmi; inisiyatif alabilmeyi ve iyimser olmayı gerektirir. Dördüncü boyut olan empati, karşıdaki kişinin ne hissettiğini ve dünyayı

nasıl algıladığını anlama olarak tanımlanabilir. Empati insan ilişkileri açısından en temel becerilerden birisidir. Çocuk büyüdükçe, başkalarının kendinden farklı düşündüğünü ve hissettiğini fark eder. Bu anlamda empati farklılıklara saygının temel bir bileşeni olduğu söylenebilir. Goleman'ın duygusal zeka modelinin son alt boyutu, ilişkileri yürütebilme (sosyal beceriler)'dir. Empatinin ötesinde kaliteli ilişkiler kurmak için gerekli sosyal beceriler vardır. Bu beceriler etkileme, etkili iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, işbirliği ve birlikte çalışabilme, takım çalışması olarak sıralanabilir (Goleman, 1995;1998; Boyatzis, Goleman, Rhee, 1999).

Duygusal zekaya ilişkin geliştirilen bir başka model Bar-On modelidir. Goleman gibi Bar-On'un duygusal zeka modeli de karışık model olarak da bilinmektedir. Bu model göre duygusal zeka, bireylerin kendilerini anlama ve ifade edebilme; başka bireyler ile ilişki kurma ve dış talepler ile başa çıkabilmeden oluşan, birbiriyle bağlantılı duygusal ve sosyal yeterlilikler bütünüdür. Bu model duygusal zekayı, başkalarını ne kadar iyi anladığımızı ve onlarla iyi ilişki kurabildiğimizi; kendimizi ifade edebildiğimizi ve çevreden gelen talepler ile başa çıkabildiğimizi belirleyen duygusal-sosyal yeterlilik ve becerilerin bir kesişimi olarak görür. Bar-On modelinde duygusal zeka becerileri içsel, kişilerarası, stres yönetimi, uyum sağlama ve genel ruh durumu olmak üzere beş alt boyuttan oluşur. İçselbeceriler, kişinin güçlü ve zayıf yanını bilmesi, duygu ve düşüncelerini yıkıcı olmayacak şekilde ifade edebilmesine dönük yeterlilik ve becerilerden oluşur. Kişilerarası yani dışsal boyutta ise diğer kişilerin duygularının farkında olma, işbirliğine dayalı yapıcı ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri sürdürülebilmeye ilişkin yeterlilik ve becerilerden oluşur. Bu modele göre duygusal açıdan zeki olmak demek, çevrede meydana gelen değişikliklere esnek ve gerçekçi şekilde uyum sağlayabilme, ani gelişen durumlar ile başa çıkabilme, sorun çözebilme ve karar vermeye ilişkin yeterlilik ve becerilere sahip olma anlamını taşır (Bar-On, 1997; 2006). Bu alt boyutları ele alışı bakımından Bar-on duygusal zeka modelinin, Goleman'ın duygusal zeka modelinde farklı tarafı olduğu söylenebilir.

Goleman ve Bar-On duygusal zeka modellerinde duygusal zekaya ilişkin yeterlilikler, katılımcıların kendini samimi bir şekilde kendilerini değerlendirmesine (self-report) dayanır. Bu değerlendirme anlayışı, katılımcıların kendi duygularına ilişkin yeterli düzeyde kavrama becerisine sahip olduğu ve kendi bildirimlerinde doğru ve samimi olduğunu varsayar (Zeidner, ve diğ., 2009).

Duygusal zekada bir başka yaklaşım olan kişilik yaklaşımı (Trait Emotional Intelligence), Petrides (2001) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre duygusal zeka, bir zeka türünden daha ziyade kişilik özelliğidir. Kişilik özellikleri yaklaşımı, duygusal zekayı öz-bildirimler yolu ile ölçülebilen duygular ile ilgili özellikler ve öz-algılamalar (self-perceptions) olarak tanımlar. Bu tanımdan hareketle duygusal zekanın duygusal öz-yeterlilik olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda duygusal zekaya ilişkin özellikler bireyin kişiliği içerisinde yer alır. Ayrıca duygusal dünyaya ilişkin özelliklerin öznel doğaya sahip olması nedeniyle nesnel olarak ölçülebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle kişilik özellikleri yaklaşımı, duygusal zekaya ilişkin yeterliliklerin objektif olarak doğru ve yanlış cevapların belirlendiği yetenek testleri yoluyla değil ancak kişilik testlerinde olduğu gibi katılımcıların kendi kendilerini değerlendirdiği öz-bildirim (self-report) yolu ile ölçülebilir (Matthew, Zeidner ve Roberts, 2004; Perez, Petrides ve Furnham, 2003; Petrides ve Furnham, 2001; Petrides, Frerderickson ve Furnham, 2004; Petrides, ve diğ., 2006; Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007; Petrides, 2010).

Kişilik özellikleri yaklaşımı duygusal zekayı, 15 boyutlu bir yapı içerisinde ele alır. Bu boyutlar uyumluluk, kendine güven, kendindeki ve başkalarındaki duyguları anlama, duyguları ifade etme, duyguları yönetme, duyguları düzenleme, dürtüsellik (düşük düzeyde), ilişki becerileri, öz-saygı, öz-motivasyon, sosyal yeterlilik, stres yönetimi, empati, mutluluk ve iyimserlikten oluşur (Petrides ve Furnham, 2001; Petrides, 2001).

Duygusal zeka ile ilgili modellerin ortaya koyduğu faktörler, birbiri ile örtüşmektedir. Bütün modeller, kişiler arası ilişkilere, empatiye, duyguların doğru olarak hissedilip ifade edilmesine ve yönetimine vurgu yapmaktadır. Modellerdeki farklılığın duygusal zekaya ilişkin özelliklerin ölçme şekline ve duygusal zekanın biliş ve kişilik ile olan ilişkisinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir (Chernis, 2004).

Bireyin duygusal özelliklerini açıklamak için kullanılan bir başka kavram ise duygusal okuryazarlıktır. Kavramın geliştiricisi olan Steiner (1979) duygusal okuryazarlığı, duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma ve duyguları kendine ve başkasına uygun şekilde ifade edebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Yani Steiner (1979)'e göre duygusal okuryazarlık, duyguları tanıma, anlama, duygularla başa çıkma, onları kendine

ve başkasına yerinde, zamanında ve uygun şekilde ifade edebilme becerisidir. Park (1999)'a göre duygusal okuryazarlık, bireysel ve kollektif (toplu) olarak duygularımızın davranışlarımızı nasıl şekillendirdiğine ve duygusal anlayışımızın düşünme becerilerimizi zenginleştirecek şekilde kullanılmasına ilişkin uygulamaları içerir. Bu tanıma göre duygusal okuryazarlık, çevremiz ile kurmuş olduğumuz etkileşimler yoluyla duygularımızı yapılandırma ve duygu-davranış arasındaki ilişkinin idrakine varma becerisidir. Bu tanıma dayanarak duygusal okuryazarlığın bireyin duygularını kendinin ve etrafındaki diğer bireylerin hayat kalitesini geliştirecek şekilde ele alabilmesine dönük becerileri içerdiği yorumu yapılabilir. Duygusal okuryazarlık, duyguları doğru şekilde algılama, yorumlama ve açıklama, verimli ve etkili düşünebilmeyi sağlayan duyguları üretme, duygu ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleme becerilerinden oluşan bir yapıdır (Roffey, 2008). Orbach (1998) duygusal okuryazarlığı, duruma uygun şekilde duygusal tepkilere ve duygularımızın düşünce-davranışlarımızı nasıl etkilediğine yönelik farkındalığa sahip olma olarak tanımlamıştır. Weare (2004)'e göre ise duygusal okuryazarlık, bireyin kendisindeki ve başkasındaki duyguları anlama, bu duyguları yönetme becerisidir. Bu beceri ise duyguları anlama, ifade etme ve yönetme, diğer kişilerin duygularına uygun şekilde karşılık verme özelliklerinden oluşur. Flynn (2010) ise duygusal okuryazarlık, duyguları tanıma, anlama, kullanma ve yönetme becerilerini kapsayıp duyguları açıklama ve anlama arasındaki karmaşık etkileşim şekli olarak tanımlamıştır.

Duygusal okuryazarlık, duygularımızın lehimize çalışmasını; başkaları ile olan ilişkilerimizin gelişip derinleşmesini; bireyler arasında sevgi bağını oluşturmamızı ve korumamızı; işbirlikçi olmamızı ve birlikte çalışmamızı sağlar. Dolayısı ile duygusal okuryazarlık bireyde "biz" duygusunu ortaya çıkarır. Duygusal okuryazarlığın ortaya sağladığı bu özellikler, bireyin mental sağlığı ve iyi oluş düzeyi üzerinde, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, ebeveyn-çocuk ilişkisinin sağlıklı zeminde kurulup yürütülmesinde olumlu etkiye sahiptir (Spendlove, 2009; Steiner ve Perry, 1997; Weare, 2004).

Okuryazarlık kavramının kendisi incelendiğinde sözel-dilsel zekaya ait yeteneği kullanarak dilin dört bileşeni olan konuşma, okuma, yazma ve anlamaya ilişkin becerilerin geliştirilmesine vurgu yapıldığı anlaşılır. Bu becerilerin geliştirilmesi ise etkileşim ve iletişim olmadan sağlanamaz. Bireye okuryazarlık becerilerinin

kazandırılması, onun gramer ile ilgili yapıları derinden kavramasını ve kelime haznesini geliştirmesini sağlar. Böylece birey, okuryazarlık becerilerini işe koşarak toplum içinde var olabilir; diğer kişilerin ne demek istediğini anlayabilir; sözlü ve yazılı materyallerden yararlanarak duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı yollardan ifade edebilir. Bunun sonucunda ise birey, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilir ve kendi yaşamını kontrol edebilir. Bu anlamda okuryazarlık, bireyin yaşamında karşılaştığı belirsizliklerin üstesinden gelecek becerilere sahip olmaya vurgu yapar. Okuryazar olma, dilin dört boyutu olan konuşma, yazma, okuma ve anlamaya ilişkin becerilere sahip olmak ve toplumsal yaşamda belirsizlik, zorluk ve problemlerin üstesinden gelecek dilsel becerileri işe koşabilmektir. Duygusal okuryazarlık ise duyguları tanıma, farkına varma, motive olabilme ve sosyal ilişki alanlarında karşılaşılan zorluk ve problemleri gidermeye dönük becerilere sahip olma ve bu becerilerin nasıl uygulamaya konulabileceğine dönük stratejiler geliştirme olarak ifade edilebilir (Roffey, 2008).

Duygusal okuryazarlığa ilişkin çok sayıda tanım yapılmış olsa da, bu tanımların, duygusal yaşantının sosyal ortam ve etkileşimler ile olan ilişkisine yoğunlaştığı görülür. Duygusal okuryazar olan bireyin en önemli özelliği, duyguları kendisinin ve başkalarının yaşam kalitesini geliştirecek şekilde ele almasıdır. Bu nedenle duygusal okuryazarlık, kişiler arası etkileşim ve iletişime dayanır. Bireyler arasındaki etkileşimin nitelikli olabilmesinde belli bir zamana ihtiyaç duyulmasından dolayı da duygusal okuryazarlığın bir süreç olduğu söylenebilir. Kişiler arası etkileşimin olabilmesi için ise iletişime ihtiyaç vardır. Her etkileşim duygusal okuryazarlığı geliştirmez. Bu nedenle etkileşimlerin nitelikli olması gerekir. Her sosyal ortam duygusal okuryazarlığı geliştirebilir fakat duygusal okuryazarlığı geliştirecek ortamlar, bireylerin gerçek duygularını maskeleymeden, samimi şekilde iletişime geçtiği ortamlardır (Park, 2003). Duygusal okuryazarlık, bireyden ziyade bireyin kurmuş olduğu etkileşim ve iletişime odaklanır. Bu sebeple birey belli bir sosyal ortama yerleştirilir. Bunun sonucu olarak duygusal okuryazarlık bireysel anlamda açıklanamaz ve bu nedenle duygusal okuryazarlığa uygun davranışın içinde bulunulan ortamdan etkileneyeceği söylenebilir. Diğer bir deyişle duygusal okuryazarlık tek ve doğru bir davranıştan ziyade ortama uygun davranışı ön planda tutar. Bu cümleye dayanarak duygusal okuryazarlık kavramına göre duygusal anlayışımız sosyal ortam ve ilişkilerde şekillendirilir. Örneğin öğrenciler, sınıf ortamında duygularını kelimelere döktükçe ne hissettiğinin farkına

vardıkça, diğer öğrenciler arasında nelerin ve hangi duyguların yaşandığını konuştuğça, birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya dönük diyalogları kurmak için hazır hale gelirler. Bu iletişim şekli, duygusal okuryazarlığı geliştiren ve duygusal öğrenmeye katkıda bulunan iletişimdir (Faupel, 2003; Matthews, 2006; Park, 1999).

Okul ve sınıf ortamı göz önünde bulundurulduğunda duygusal okuryazarlık, öğrencilerin hem kendi davranışlarını hem de başkalarının davranışlarını gerekçeleri ile birlikte anlamalarını ve bu sayede sağlıklı etkileşimler gerçekleştirebilmelerini sağlar. Duygusal okuryazarlık, öğrencilerin düşünmeden, sorgulamadan çevreye uyma anlamına gelmez. Duygusal okuryazarlık yaklaşımı, öğrencilerin kötü davranışlarını bile yeni bir öğrenme fırsatı olarak ele alır (Park, 2003).

Duygusal okuryazarlığa ilişkin olarak da farklı modeller söz konusudur. Stenier (1979)'e göre duygusal okuryazarlık beş alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar kendi duygularını bilme, empati becerisine sahip olma ve duyguları yönetme, duygusal hasarı giderme ve iyi ilişkiler kurabilmek için bu dört özelliği bütünleştirme becerisidir. Faupel (2003)'ün geliştirdiği duygusal okuryazarlık modelinde, öz-farkındalık, öz-düzenleme, motivasyon, empati, ve sosyal yeterlilikler olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Duygusal becerileri gruplama açısından, Faupel'in geliştirmiş olduğu duygusal okuryazarlık modeli, Goleman (1998)'in duygusal zeka modeli ile benzerlik gösterir. Bir başka duygusal okuryazarlık modeli ise Weare (2004) tarafından geliştirilmiştir. Weare (2004)'e göre duygusal okuryazarlık öz-anlayış (self-understanding), duyguları anlama ve yönetme, sosyal ortamları anlama ve ilişki kurma-geliştirme becerileri olmak üzere dört alt boyuttan oluşur.

Duygusal özellikleri tanımlamaya ilişkin geliştirilen duygusal okuryazarlık ve duygusal zekanın tanımlarına ve alt boyutlarına bakıldığında çok büyük oranda benzediği görülür. Her iki kavramın birbirlerinin yerlerine kullanıldığı görülse de öne çıkardığı noktalar birbirinden farklıdır. Duygusal okuryazarlık terimi duygusal zeka kavramına göre daha eski bir kavramdır. Duygusal okuryazarlık, Birleşik Krallık'ta yaygın olarak kullanılmakta iken duygusal zeka ise Amerika Birleşik Devletlerinde kullanılmaktadır (Burman, 2009; Gillum, 2010; Goleman, 1995; Flynn, 2010; Matthews, Zeidner ve

Roberts, 2004; Matthews, 2006; Park, 2003; Roffey, 2008; Spendlove, 2009; Steiner, 1997; Tew, 2007; Weare, 2004).

Duygusal zeka, daha çok duygusal bilgiyi işlemeye dönük yeteneklere vurgu yaparken duygusal okuryazarlık, duygusal yetenekleri geliştirecek uygulamalar ve sosyal ortamlara ağırlık verir. Bir başka anlatımla duygusal zeka, çoklu zeka kuramına ait bir yetenek iken duygusal okuryazarlık duygusal işleyişin sağlıklı olmasını sağlayacak becerilerin kazanımına ilişkin strateji ve anlayışlara vurgu yapar (Bocchino, 1999; Orbach, 1998; Tew, 2007; Pratt, 2009).

Salovey ve Mayer (1990), Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekanın, Gardner (1983)'in çoklu zeka kuramındaki bir zeka türü olduğunu ve dolayısıyla doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu belirtirken Goleman (1995) ve Bar-On (1997) duygusal zekanın doğuştan getirilen yetenekler ile kişilik özelliklerinin karışımından oluşan bir yapı olduğu görüşündedirler. Her iki görüşe karşıt olarak Petrides (2001) duygusal zekanın, kişilik özellikleri (mizaç) ile ilgili olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Salovey ve Mayer (1990) ve Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekanın ancak bilişsel zekada olduğu gibi objektif kriterlere göre doğru ve yanlışın belirlendiği performans testleri ile ölçülebileceğini belirtmektedirler. Duygusal zeka için geliştirilen bu üç model de duygusal özellikleri bireysel açıdanyani bireyin iç dünyasına dayalı olarak açıklarlar. Buna karşın duygusal okuryazarlık kavramı normatif-objektif olmaktan ziyade değer yüklü bir kavramdır. Bu bilgiye dayanarak duygusal zeka duygulara objektif mahiyet kazandırırken duygusal okuryazarlık ise subjektif nitelik kazandırır. Bu nedenle duygusal zeka duyguların rakamlaştırılmasının (quantification) bir yolu iken duygusal okuryazarlıkta böyle bir amaç görülmez (Flynn, 2010; Gillum, 2010; Park, 2003; Spendlove, 2009; Steiner, 1997).

Duygusal zekaya ilişkin tanımlama ve modeller duygusal nitelikleri bireysel çapta ele alırken duygusal okuryazarlık modelleri ise sosyal ortam ve bireyler arasındaki etkileşimi ön plana çıkarır (Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005). Duygusal okuryazarlığın bireyler arasındaki etkileşime odaklanması, kültürel ortam ve koşulları dikkate almasını gerçekleştirmektedir. Duygusal okuryazarlık, sahip olunan bütün duyguların kültürel inanç ve değerlere bağlı olarak yapılan değerlendirmeler olduğunu

ve bu nedenle duyguların sosyal ortamlara ilişkin ahlaki ve sosyal yargılar içerdiğini varsayar. Örneğin fok balığının avlanması, bir Eskimo için çok eğlenceli bir etkinlik iken bir Fransız için vahşettir. Buna karşın duygusal zeka, duygusal özellikleri sosyokültürel değişkenlerden ayrı olarak ele alır ve dolayısıyla bütün sosyal ve kültürel koşulların duygusal yetenekler üzerinde eşit şekilde ve aynı yönde etkiye sahip olduğunu varsayar. Bu durumun en somut göstergesi ise duygusal zeka testlerinin farklı dillere çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve uygulanmasıdır. Duygusal zeka ve duygusal okuryazarlık arasındaki bu farka dayanarak, duygusal zekanın sabit ve değişmez bir yapı arz ederken duygusal okuryazarlığın ise duygular ve duyguların ortaya çıktığı etkileşime ve sosyal ortama önem verdiği söylenebilir (Elfenbein ve Ambady, 2003; Lynch, 1990; Matthews, 2006; Park, 1999; Park, 2003; Tew, 2007).

Duygusal okuryazarlık bireysel özelliklerden ziyade sosyal ortamların önemine vurgu yaparken duygusal zekada duygusal nitelikler bireyseldir. Örneğin her iki kavram ilişkin literatüre bakıldığında duygusal okuryazar çocuk, duygusal okuryazar öğretmen, duygusal okuryazar okul, duygusal okuryazar etkileşim, duygusal açıdan zeki öğrenci, duygusal açıdan zeki birey gibi kavramsallaştırmalar varken duygusal açıdan zeki okul, duygusal açıdan zeki sınıf, duygusal açıdan zeki kurum gibi kavramsallaştırmalar ise yoktur (Carnwell ve Baker, 2007; Coppock, 2007; Haddon ve diğ., 2005; Kassem, 2002; Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Zembylas, 2004). Duygusal okuryazarlık, bireyi engelleyen ve rahatsız eden duyguları ortadan kaldırarak, çevre ile kurulan etkileşimler yoluyla bireyin iyi oluş düzeyini geliştirmeyi amaçlar. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık, bireyin ilişki ve etkileşim içinde bulunduğu ortamda duygusal sağlığı geliştirici strateji ve uygulamalar olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle duygusal okuryazarlık, duygusal becerilerin etkileşim ve iletişim yoluyla kazandırılmasını amaçlayan anlayış ve stratejiler bütünüdür. Duygusal okuryazarlığın duygusal becerileri geliştirmeye yönelik strateji ve anlayışlar bütünü olması, duygusal okuryazarlığın, duygusal becerilerin geliştirildiği eğitim süreci olduğunu da göstermektedir. Günümüzde İngiltere’de uygulanan SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) ve Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanmakta olan PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) ve CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan strateji ve uygulamalardan oluşan öğretim programlarıdır. Bu nedenle bu programlar duygusal okuryazarlık programları olarak da bilinmektedir (Burman, 2009; Flynn, 2010; Gillum, 2010; Goleman, 1995;

Hallam, 2009; Perry, Lennie ve Humphrey, 2008; Park, 1999; Pratt, 2009; Sharp, 2000; Tew, 2010).

Çağdaş eğitim sistemlerinde duyuşsal becerilere ilişkin kazanımlara hem öğretim programlarında daha fazla yer yerilirken hem de bu becerilerin öğretimine de daha fazla süre ayrılmaktadır. Okullarda uygulanan duygusal okuryazarlık programları, öğrencinin okulda yaşadığı duygusal deneyimleri keşfetmesini; akranları ile aktif-işbirlikçi ilişki kurmasını; çatışma-anlaşmazlık yaşadığı kişiler ile uygun şekilde konuşabilmesini sağlamayı, öğretimsel ve ilişkisel deneyimlerini öğretmenlere uygun şekilde ifade etme konusunda öğrenciyi cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır (Park, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de uygulanmakta olan duygusal okuryazarlık programları öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenci merkezli duygusal okuryazarlık, öğrenciler arasındaki diyaloglara dayanır. Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrenciler arasındaki diyalogların ortaya çıkması için işbirliğine dayalı grup çalışmasından yararlanır. Bu grup çalışmasında öğrenciler, başkaları ile olan ilişkileri üzerinde düşünmeleri sağlanarak duygularını ifade ederler. Öğrenci merkezli duygusal okuryazarlıkta, duygusal becerilerin erişim düzeyi objektif yollar ile ölçülmez (Matthews, 2006; Weare ve Gray, 2003).

Öğretmen merkezli duygusal okuryazarlıkta öğrenci öğretmen etkileşimi birincil konumdadır. Öğretim etkinlikleri küçük gruplardan ziyade sınıfın tümüne yöneliktir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen merkezli duygusal okuryazarlık yaklaşımındaki etkinlikler, öğretmen kontrolünde gerçekleştirilir. Duygusal becerilerin ulaşılma düzeyi objektif testler yolu ile de ölçülebilir. Bu yaklaşıma dönük öğretim etkinlikleri, Faupel (2003)’ün duygusal okuryazarlık modelindeki alt boyutlara dayalı olarak düzenlenir. Öz-farkındalık alt boyutunda, yüz resimleri kullanılarak duygular isimlendirilir ve duygu haznesi oluşturulur. Öz-düzenleme alt boyutunda öğrencilere sınırlı ve gergin olduğu durumlarda nasıl sakinleşebilecekleri ve zor duygular ile nasıl başa çıkabilecekleri öğretilir. Öğretmen-öğrenci diyalogu temel alınarak öğretmenden motive edici olumlu ifadeler kullanarak öğrencinin olumlu davranışını pekiştirmesi beklenir. Motivasyon alt boyutuna giren öğretim etkinliklerinin tamamı okul başarısına yönelik olup öğrencide başarıya yönelik istek oluşturmayı amaçlar. Empati alt boyutunda diğer kişilerin duygularını anlamaya yönelik etkinlikler yer alır. Genellikle öğretmen

yönlendirmesinin az olduğu grup çalışmasından ziyade öğretmen kontrolünün olduğu etkinlikler ile empatinin geliştirilmesi amaçlanır. Sosyal beceriler alt boyutunda problem ve çatışma çözme, ilişki kurma ve sürdürülebilmeye dönük beceriler öğretilir (Faupel, 2003; Matthews, 2006; Weare ve Gray, 2003).

Öğrencilerin duygusal zekaperformansının geliştirilmesinin öğrencinin motivasyonunu artırdığı, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, uyum becerilerini geliştirdiği, depresyon ve kaygı gibi olumsuz durumlarla daha kolay başa çıkmalarını sağladığı, öğrenciler arasındaki ilişkini niteliğini geliştirdiği, sosyal destek düzeyini artırdığı davranış sorunlarını azalttığı, bilinmektedir (Di Fabio ve Kenny, 2011; Ferrando, Prieto Almeida, Ferrandiz, Bermejo, Lopez-Pina, Hernandez, Sainz, Fernandez, 2010; Hallam, 2009; Jellesma, Rieffe, Terwogt ve Westenberg, 2011; Qualter, Whiteley, Hutchinson ve Pope, 2007; Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso ve Salovey, 2012). Duygusal okuryazarlık eğitimi, duygusal zeka performansını artırarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişimsel sürecine olumlu katkılar sunabilir. Goleman'ın duygusal zeka modeli ile Faupel'in duygusal okuryazarlık modeli duygusal ve sosyal özellikleri ele alış açısından birbirleri ile örtüşmektedirler. Goleman'ın duygusal zeka modeli öğrencilere nelerin kazandırılması gerektiğini ortaya koyarken, Faupel'in duygusal okuryazarlık modeli ise bu özelliklerin nasıl ve hangi stratejileri kullanılarak öğretileceğini belirler. Bu çalışmada Goleman'ın duygusal zeka modeli ile Faupel'in duygusal okuryazarlık modeli arasındaki benzerlikten yola çıkılarak etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.1. Problem

Bu çalışmada öğrencilerin duygusal zekaya ilişkin becerilerinin geliştirilmesinde duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisi incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Duygusal okuryazarlık eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka performansına etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

- Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duygusal zeka performansına etkisi nedir?
- Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde kalıcılık açısından anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka performanslarına etkisi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Denenceler

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibi geliştirilmiştir:

- Duygusal okuryazarlık eğitimi alan deney grubunun duygusal zeka performansı duygusal okuryazarlık eğitimi almayan gruba göre daha yüksektir.
- Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri, deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde kalıcılık açısından anlamlı bir fark oluşturmaktadır.
- Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri, kız öğrencilerin duygusal zeka performansını, erkek öğrencilerin duygusal zeka performansından daha fazla artırmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Deney grubunda uygulanan duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin duygusal zeka performanslarını geliştirmede yeterlidir.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinde yer alan soruları içten cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada kullanılan ölçme aracının ve çalışma grubunun özellikleri dikkate alındığında araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin duygusal zeka performansı, On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinden elde edilen puanlar ile sınırlı tutulacaktır.

- Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerin etkisi kontrol altına alınmamıştır.

1.6. Tanımlar

Duygusal okuryazarlık: Bireye içinde bulunduğu sosyokültürel ortamda kurmuş olduğu iletişim ve etkileşimler yoluyla sosyal ve duyuşsal becerilerin kazandırıldığı strateji ve uygulamalardır (Bocchino, 1999; Burman, 2009; Faupel, 2003; Flynn, 2010; Matthew, 2006; Park, 1999; Park, 2003; Sherwood, 2008; Tew, 2007; Weare, 2004; Weare ve Gray, 2003).

Duygusal Zeka: Duyguların farkında olabilme, zor duygularla başa çıkabilme, duygularını yerinde ve uygun şekilde ifade edebilme, zorluklara karşı motive olabilme, kendini başkasının yerine koyabilme, diğer kişilerle ilişki kurabilme ve sürdürülebilmeye ilişkin özelliklerden oluşan bir yapıdır (Bar-On, 2006; Chernis, 2004; Goleman, 1995; Mayer ve Salovey, 1995; Zeidner ve diğ.; 2009).

1.7. Araştırmanın Gerekçesi

Formel eğitim sürecinde bireye bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandırılarak ilkokul döneminde birey hayata hazırlanır. Bu becerilerden olan duyuşsal becerileri teorik olarak açıklayan kavramlardan biri de duygusal zekadır. Duygusal zekaya ilişkin becerilerin çocuğa öğretilmesi çocuğun, duygularını fark edebilmesini, yerinde ve uygun biçimde ifade edebilmesini; motive olabilmesini, zor duygular ile başa çıkabilmesini; olumsuz duyguların bilişi negatif yönde etkilemesini önlemeyi; kendini karşıdaki kişinin yerine koyabilmesini; başkaları ile nitelikli ilişkiler kurabilmesini ve bu ilişkileri sürdürübilmesini sağlar. Bir başka anlatımla yeterli düzeyde duygusal zeka performansına sahip olan çocuk, kolay ve etkili şekilde içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilir.

Duygusal zeka özelliklerinin kazandırılmasının, eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri olacaktır. Bu etkiler, arkadaşlar ve öğretmenle nitelikli ilişki, okula karşı olumlu tutum, daha yüksek akademik başarı, problem çözme, çatışma çözme ve karar verme becerilerine sahip olma şeklinde sıralanabilir. Duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi

ise bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine eşit düzeyde ağırlık veren bir eğitim anlayışı ile geliştirilebilir.

Duygusal zeka, duyuşsal becerileri teorik olarak açıklarken bu becerilerin nasıl öğretileceğine ilişkin bir açıklama ise getirmemiştir. Bu süreci duygusal okuryazarlık kavramı olarak ifade edebiliriz. İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle duygusal zeka özellikleri bireyin kurmuş olduğu ilişki ve içinden bulunduğu sosyokültürel ortamın özellikleri göz önüne alınarak geliştirilebilir. Duygusal okuryazarlık kavramı, duygusal ve sosyal özelliklerin, çocuğun sosyal ortamda kurmuş olduğu ilişkiler yolu ile geliştirilmesine dönük strateji ve uygulamaları içermektedir. Duygusal okuryazarlık programları, duygusal zeka özelliklerinin kazandırılmasında sistematik ve planlı bir yol sunmaktadır. Bu nedenle duygusal okuryazarlık programları öğretim müfredatlarına girmiştir. ABD ve Birleşik Krallık öğretim müfredatlarında duygusal okuryazarlık programlarına yer verilerek duygusal zeka becerileri öğrencilere sistematik ve planlı bir şekilde kazandırılmaktadır.

Ülkemiz eğitim uygulamaları incelendiğinde 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren program değişikliği yolu ile paradigma değişikliğine gidildiği söylenebilir. Bu paradigma değişikliği sonucunda Türk eğitim sisteminde pozitivist epistemolojinin yerine yapılandırmacı epistemoloji ikame edilmiştir. Yapılandırmacı epistemoloji ile birlikte bilgiye ilişkin yaklaşım değişmiş ve bilginin bireyin zihninde inşa edileceği ön görülmüştür. Bilgiye ilişkin yaklaşımın değişmesi ise öğretim programlarının planlama, öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarınınbütünüyle dönüştürülmesine neden olmuştur. İlkokul programlarının bütün boyutlarında gerçekleştirilen reformlar, işbirlikçi öğrenme, buluş yoluyla öğrenme gibi öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşime dayanan öğretim stratejilerini ön plana çıkarmıştır. Bu öğretim stratejileri ise sınıf içi etkileşimlerde insancıl psikoloji ilkelerinin uygulanmasını gerektirmiştir.

İnsancıl psikoloji ilkelerinin geçerli olduğu ilkökul öğretim programlarında duygusal zeka özelliklerine Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer verilmektedir. Duygusal zeka becerileri, Hayat Bilgisi dersinde “Okul Heyecanım” temasında ele alınırken, Sosyal Bilgiler dersinde “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde öğretilmektedir. Ancak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında duygusal zeka becerilerine

ilişkin öğrenme kazanımları duygusal zeka kavramı temel alınarak geliştirilmediğinden duygusal zekanın belli boyutlarına ağırlık verilirken bazı boyutları ihmal edilmiştir. Duygusal zeka özelliklerinin öğretildiği öğrenme etkinlikleri incelendiğinde ise öğretim stratejilerinin yetersizliği karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu kazanımların öğrencilere nasıl öğretileceğine ilişkin bir belirsizlik bulunmaktadır. Bu ders kapsamındaki öğretim etkinlikleri ve öğretim stratejilerinin, duygusal zeka becerilerinin öğrencilere öğretilmesinde duygusal okuryazarlığın sunmuş olduğu sistematik ve teorik bir temel sunmaktan uzak olduğu söylenebilir. İlkokul programlarında yer alan Serbest Etkinlikler dersinde de duygusal zeka becerilerinin öğretilmesine yer verilebilir.

Kazanımların belirlenmesinde ve uygulamada yaşanan bu belirsizlik, duygusal zeka becerilerinin değerlendirilmesinde de bir boşluk yaratmıştır. Bu nedenle duygusal zeka becerilerinin erişim düzeyinin belirlenmesinde objektif, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının eksik olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan duygusal okuryazarlık eğitiminin, serbest etkinlikler dersinde duygusal zeka özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasında sistematik ve teorik bir çerçeve sunacağı; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinin planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik model ortaya koyacağı öngörülmektedir. Böylece eğitim sistemimizdeki önemli bir eksikliği gidereceği beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında geliştirilmesi planlanan On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği'nin duygusal zekanın ölçülmesi için geçerli ve güvenilir ölçme aracının eksikliğini gidereceği düşünülmektedir.

2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygusal Zekaya Yönelik Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar:

Yaşarsoy (2006) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik duygusal zeka gelişim programı geliştirmiş ve bu programın davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, duygusal zeka gelişim programının, zihinsel engelli öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığının göstermiştir. Bu bulguya dayanarak duygusal zeka gelişim programının eğitilebilir düzeydeki zihin engelli öğrencilerin problemleri azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2009) 7-13 yaş öğrencilerinin duygusal zeka performanslarının yaş, cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelediği çalışmada 7-13 yaş Duygusal Zeka Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 500 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada kız öğrencilerin duygusal zeka performansının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin duygusal zeka performanslarının anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir.

Tufan (2011) lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik hazırladığı duygusal zeka eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın etkisini incelemiştir. Çalışma deneysel desende yürütülmüş, deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur. Her gruba 15 öğrenci atanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları ile deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında, deney grubu son-test puanları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda duygusal zeka eğitimi programının lise öğrencilerinin duygusal zeka performansını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırtıl (2009) altıncı, yedinci ve sekizinci Sınıf öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 293 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, yaşam doyum düzeyi ile duygusal zekaperformansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; kız öğrencilerin duygusal zeka performansının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; duygusal zeka performansının anne baba tutumuna göre anlamlı olarak değiştiği buna karşılık okul

öncesi eğitim alma, ebeveynin eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Akın ve Güven (2014) duygusal zeka becerilerinin 5. sınıf programlarında yer verilmesi ve 5. sınıf öğretim programlarının duygusal zeka becerilerini kazandırmasına ilişkin katkıları hakkında öğretmenlerini görüşlerini incelemiştir. 23 öğretmen ile yürütülen veriler görüşme yolu ile toplanmış ve nitel araştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 5. sınıf programlarının empati ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu, duygusal zeka becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamında değişiklikler yapılması gerektiği, duygusal zeka becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamında değişiklikler yapılmasının zorunlu olduğu, bu amaçla öğretmenlere hizmet içi eğitim kursu verilmesi ve sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öksüz, Kansu ve Coşkun (2014), duygusal zekanın alt boyutlarından olan empatik eğilimleri ile empatik yazım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada korelasyonel desende yürütülmüştür. Veriler Kaya ve Siyez (2010) KA-Si Empatik Eğitim Ölçeği ile ve araştırmacılar tarafından geliştirilen empatik yazım becerisi puanlama anahtarı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin empatik eğilimi arttıkça empatik yazım beceri düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulutaş (2005) 6 yaş çocukları için duygusal zeka eğitimi programı geliştirmiş ve etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel desende dizayn edilmiştir. Kontrol grubuna verilen duygusal zeka eğitimi altı hafta sürmüştür. Araştırma bulguları, duygusal zeka eğitimi programının deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansını olumlu yönde etkilediğini ve deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir. Araştırmada geliştirilen duygusal zeka eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öksüz (1997), duygularını tanıma, adlandırma ev sınıflandırma, bunun davranışlara nasıl yansıdığını fark etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan duyguları açma eğitim programı geliştirmiş ve etkisini üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyi üzerindeki

etkisini deneysel yöntem ile araştırmıştır. Araştırmada veriler, Worthington Özerklik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda duyguları açma eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini gözlemlenmiştir.

Bircan ve Bacanlı (2005) ergenlerin duygusal zeka performanslarını cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 808 lise öğrencisi oluşmaktadır. Veriler, Duygusal Zeka Ölçeği, Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Suç Davranışı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular, kız öğrenciler lehine fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı, sosyoekonomik düzeeye göre ise duygusal zeka ortalamalarının anlamlı olarak değişmediğini göstermiştir.

2.2. Duygusal Zekaya Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Van Dyke ve Elias (2008) 10-13 yaş aralığındaki çocuklarda bağışlama, amaç ve dindarlık eğilimi ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 89 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ile öğrencilerin dindarlık düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğunu; bağışlama eğilimi ile duygusal zeka arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu; benlik ile duygusal zeka değişkenleri arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir.

Vernon, Petrides, Bratko ve Schermer (2008), kişilik yaklaşımına dayalı duygusal zekaya genetik faktörlerin etkisini incelemiştir. Çalışmaya 133 lise öğrencisi, 122 anne ve 70 baba katılmış ve veri toplama aracı olarak 153 maddeden oluşan Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın birinci kısmı ebeveyn ve çocuklar ile yürütülürken çalışmanın ikinci kısmı ikiz çocuğa sahip olan aileler ile yürütülmüştür. Çalışmanın birinci kısmı, çocukların duygusal zeka puanları ile ebeveynlerin duygusal zeka puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, çalışmanın ikinci kısmı, tek yumurta ikizlerinin duygusal zeka puanları arasındaki ilişkinin çift yumurta ikizlerinin puanları arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Davis ve Humphrey (2014) yetenek modeli duygusal zekanın ve kişilik özelliğine dayalı duygusal zekanın 11-16 yaş aralığındaki ergenlerin psikolojik uyum düzeyi

üzerindeki etkisini incelediği çalışmasına 558 kız öğrenci, 612 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1170 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi Genç Formu, Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Anketi Ergen Kısa Formu, Çocukların Başa Çıkma Stratejileri Kontrol Listesi, McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği, Beck Duygusal ve Sosyal Zayıflık Envanteri Genç Versiyonu, ailenin Aile Varlık Ölçeği, Ergen Algılanan Olay Ölçeği Kısa Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kişilik özelliği ile yetenek duygusal zeka modellerinin, başa çıkma stratejilerinin belirlenmesinde ve kullanılmasına birlikte etki yaptığını ve depresif özelliğe sahip stres verici olaylar üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğunu; tek başına duygusal zeka becerilerine sahip olmanın, başarılı bir uyum sağlamaya yeterli olmadığını, yetersiz özgüvenin, stres anında duygusal zeka becerilerinin etkisini ortadan kaldırdığını; kaçınma savunma stratejisinin, düşük düzeyde kişilik özelliği yaklaşımına dayalı duygusal zeka becerilerine sahip ergenleri korumada yetersiz kaldığını; ailenin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmasının, uyum sağlamada duygusal zekanın olumlu etkisini zayıflattığını ortaya koymuştur.

Keefe, Holden ve Parker (2013), kişilik özelliği duygusal zeka modelinin, son çocukluktan ergenliğe kadar olan değişimini incelediği boylamsal çalışmasına, tabakalı örneklem yöntemiyle 23000 Kanadalı çocuk katılmıştır. Veriler Bar-On ve Parker (2006) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu kullanılarak toplanmıştır. Çocuklardan her iki yılda bir veri toplanmıştır. Çalışmada, son çocukluktan ergenliğe geçişteki gelişimsel özelliklerin duygusal zeka üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kişisel farklılıkların, giderek daha sabit bir hal aldığı; duygusal zekanın 11-13 yaş aralığında değişkenliği söz konusu iken bu değişkenliğin 16-17 yaş aralığına doğru giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Vaillant ve Davis (2000) 14 yaş ve 65 yaş aralığındaki bireylerde düşük IQ düzeyinin ve duygusal zeka arasındaki etkileşimini araştırdığı çalışmasına 456 kişi katılmıştır. Çalışma sonuçları, duygusal zekanın, düşük IQ düzeyinin bireyin uyum ve psikolojik açıdan kendini toplama üzerindeki olumsuz etkilerini azalttığını, bireyin IQ ve eğitim düzeyi farklılığından ziyade çocukluk ve yetişkinlikte edindiği duygusal zeka becerilerin hayat başarısını daha iyi yordadığını göstermiştir.

Brouzos, Misailidi ve Hadjimattheou (2014) duygusal zeka becerileri ile 8-13 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal uyumu ve akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasına 106 çocuk katılmıştır. Çalışmada veriler Bar-On (1997) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Envanteri Kısa Formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada kişilik özelliği duygusal zeka beceri düzeyi ile 10-13 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal işlevleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunurken 8-10 yaş çocuklarında aynı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir.

Ferrando, Prieto, Almeida, Ferrandiz, Bermejo, Pina, Hernandez, Sainz ve Fernandez (2010) 290 son çocukluk dönemindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi IQ, öz-saygı değişkenlerini kontrol ederek araştırmıştır. Çalışmada veriler, yetenek testi, Çocuk Kişiliği Anketi ve Çocukların Uyum Anketi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada duygusal zeka ile akademik performans arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Fabio ve Kenny (2010) Mayer ve Salovey (1990) duygusal zeka modeline dayalı program geliştirmiş ve bu programın hem lise öğrencilerinin meslek seçiminde kararlılığı üzerindeki etkisini yürütmüştür. Çalışma, kontrol gruplu ön-test son test deneysel desende yapılandırılmış ve 91 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler, Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi, Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem kişilik özelliği duygusal zeka modelindeki duygusal zeka becerilerinin hem de yetenek modelindeki duygusal zeka becerilerinin anlamlı olarak arttığını; meslek seçimindeki kararsızlığının da kontrol grubuna nazaran daha fazla azaldığını göstermiştir.

Di Fabio ve Kenny (2012) 206 lise öğrencisi ile birlikte yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin duygusal zeka becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Bar-On Duygusal Zeka Envanteri, Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi, Karar Verme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada hem karışık duygusal zeka modeli becerilerinin hem de yetenek modeline dayalı duygusal zeka becerilerinin karar verme biçimleri ile ilişkili olduğu; öz-farkındalık düzeyi düşük öğrencilerin, kaçınan karar verme biçimine sahip olduğu ve karar vermek için başkalarının yönlendirmelerine ihtiyaç duyduğu; öz-düzenleme becerisi düşük

öğrencilerin spontane ve ani şekilde karar verdiği; yüksek düzeyli duygusal zeka becerilerine sahip öğrencilerin, daha rasyonel karar verebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey (2004) yapmış olduğu çalışmaya 118 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Mayer-Salovey- Caruso (2002) tarafından geliştirilen Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi, Beş Büyük Kişilik Özelliği Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, İlişki Ağı Envanteri, Ergen Kişilerarası Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularından duygusal zeka puanları yüksek öğrencilerin, daha yüksek olumlu algılarına etkileşim düzeyine sahip olduğu, Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testinin duyguları düzenleme alt boyutundan yüksek alan öğrencilerin arkadaşları ile daha kaliteli ilişkiye sahip olduğu; arkadaş kayıtlarından elde edilen etkileşim ve ilişki değerlendirmelerinin, yetenek modeline dayalı duygusal zeka becerileri ile daha fazla benzerlik gösterdiği; duygusal zeka becerisi yeterlilikleri ile kişilik özelliklerinin sosyal uyumla pozitif yönde güçlü ilişkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Russo, Mancini, Trombini, Baldaro, Mavrovelli ve Petrides (2012) 10 yaş çocuklarında kişilik yaklaşımında dayalı duygusal zeka becerileri ile beş büyük faktör ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 690 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Veriler Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Formu, Standart İlerleme Matrisi ve SAFA Depresyon ve Anksiyete Ölçeği (Scale Psichiatriche di Aotosomministrazione per Fanciuilli e Adolesecenti) kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular kişilik özelliğine dayalı duygusal zeka özelliklerinin depresyon ve kaygı düzeyindeki değişimleri anlamlı şekilde yordadığını; çocuklarda duygusal zeka puanları ile psikopatoloji düzeyleri arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğunu, duygusal zekanın bilişsel zekadan bağımsız ayrı bir yapı olduğunu göstermektedir.

Sung (2010) yapmış olduğu nitel araştırma metodunu kullandığı çalışmasında Doğu Asyalı ailelerin ebeveynlik uygulamalarının ergenlerin duygusal zekaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 20 16-19 yaş aralığındaki ergen ve ebeveynleri katılmıştır. Veriler görüşme yolu ile ve katılımcı öğrencilere Bar-On Duygusal Zeka Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, hiyerarşik, otoriter ebeveynlik uygulamalarına sahip olan ebeveynlerin çocukları düşük yetersiz duygusal zeka yeterliliklerine sahip iken, ebeveynleri ile olumlu etkileşime sahip

ergenlerin daha yüksek duygusal zeka performansına sahip olduğunu, aile içi yaşamda ebeveyn-çocuk etkileşiminin belli kalıpları tekrar etmesi nedeniyle ebeveynlerin öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinde tek başına etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Downey, Lomas, Billings, Hansen ve Stough (2013) 14 yaş öğrencilerinin kişilik özellikleri ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 244 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler, Swinburne Üniversitesi Duygusal Zeka Ölçeği Ergen Formu, Standart Progresif Matrisler, Uluslararası Kişilik Maddeleri Havuzu ve öğrencilerin İngilizce, matematik, din eğitimi, fen, beden eğitimi ve sağlık derslerindeki akademik başarı notları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın akademik başarıyı yordadığı ancak bu yordama gücünün bilişsel zekanın yordama gücünden daha düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Muyia ve Kacirek (2009) liderlik eğitimi programı tasarlamışlar ve bu programın duygusal zeka üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma ön-test son-test deneysel desende tasarlanmış ve veriler Bar-On (1997) tarafından geliştirilen Bar-On Duygusal Zeka Envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada ön testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık yokken son-testte de gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, geliştirilen liderlik programının katılımcıların duygusal zeka performansları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee ve Kubilius (2006) üstün yetenekli ergenlerin duygusal zeka performansları ile akademik, ahlaki yargılama ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişki ve geliştirilen vatandaşlık kursu ve Equinox programlarının duygusal zeka performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 143 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler Bar-On Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu ve Sorun Belirleme Testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada üstün yetenekli erkek öğrencilerin, duygusal zeka performanslarının üstün yetenekli kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, vatandaşlık kursuna katılan öğrencilerin duygusal zeka puanları ile Equinox programına katılan üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, üstün yetenekli öğrenciler ile heterojen olarak seçilen örneklemde elde edilen öğrencilerin duygusal zeka performansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın

heterojen gruptan elde edilen üstün yetenekli olmayan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bu bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin daha fazla egosantrik eğilimlere sahip olması ve işbirlikçi olmayan kişilik özelliklere sahip olması ile açıklanmıştır.

Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso ve Salovey (2012) yapmış olduğu çalışmada Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testinin Genç Formunu geliştirmiş ve duygusal zekanın psikososyal işlevsellik ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasına yaşları 9 ila 15 arasında değişen 775 çocuk ve ergen katılmıştır. 775 katılımcıdan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan faktör analizi sonucunda Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testinin Genç Formunun duygusal zekayı ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında yaş ortalaması 11 olan 137 çocuk katılmış ve katılımcı öğrencilerden Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testini, TerraNova Standart Başarı Testini, Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi Formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi Formundan alınan puanlar ve Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testinden elde edilen puanlar arasında ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak duygusal zeka performansı yüksek öğrencilerin, daha az uyum sorunu ve duygusal semptomlar yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Eniola ve Adebisi (2007) duygusal zeka ve amaç belirleme programı eğitiminin görsel engelli öğrencilerin motivasyon düzeyi üzerindeki etkisini deneysel çalışma yöntemi kullanarak incelemiştir. 16 görsel engelli öğrenciye altı hafta boyunca duygusal zeka eğitimi verilirken diğer 16 görsel engelli öğrenciye amaç belirleme eğitimi verilmiştir. Programdan önce öğrencilerden İş Değeri Envanterini doldurmaları istenmiştir. Programların uygulanmasından sonra yine öğrencilerden aynı envanteri doldurmaları istenerek son-test gerçekleştirilmiştir. Bulgular, duygusal zeka eğitimi alan görsel engelli öğrencilerin motivasyon düzeyinin amaç belirleme eğitimi alan gruba göre daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda duygusal zeka eğitiminin, görsel engelli öğrencilerin motivasyonunu artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nizielski, Hallum, Lopes ve Schütz (2012) öğretmenlerin duygusal zeka performansları ile öğrencilerin davranış bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya her

öğretim kademesinden 300 öğretmen katılmıştır. Veriler, Wong ve Law Duygusal Zeka Ölçeği, araştırmacılar tarafından geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek geliştirilen Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarlılık Anketi, Çocukların Davranış Kalıbı Ölçeği Kısa Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları, yüksek düzey duygusal zekaya sahip öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları, öğrencilerin davranış bozuklukları ile öğretmenlerin duygusal zeka performansları arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea ve Larcana (2014) psikolojik kontrol ile kişilik özellikleri modeline dayalı duygusal zeka beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaşları 13 ila 17 arasında değişen 260 ergen katılmıştır. Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Ergen Formu, Psikolojik Kontrol Ölçeği Genç Formu, Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ergenin anne-babasının psikolojik kontrolünü algılamasının, ergenin duygusal zeka performansını negatif yönde yordadığı ve daha fazla davranış sorunlarına neden olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Alegre (2012) annenin çocuğuyla birlikte harcadığı zamanın çocuğunun duygusal zeka performansına etkisini incelemiştir. Araştırma korelasyonel araştırma tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiş ve 159 anne ve 7-12 yaş aralığındaki çocuk katılmıştır. Veriler, Zaman Kategorileri Anketi, Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu kullanılarak toplanmıştır. Anne ve çocuğun birlikte vakit geçirme süresi ile duygusal zeka arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Çalışmada anne ve çocuğunun ortak aktiviteler yaparak birlikte zamana geçirmelerinin, çocuğun annesini model alarak duygularını kontrol etmeyi öğrendiği, sosyal açıdan işbirlikçi bir tutuma sahip olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Santesso, Raker, Schmidt ve Segalowitz (2006) 10 yaş çocuklarında ön beyin elektrik aktivitesi ile duygusal zeka performansı ve olumsuz davranış sergileme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 40 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Baron Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu, Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Bulgular, erkek ve kız çocuklarının duygusal zeka performansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocuklar lehine olduğunu, düşük duygusal zeka performansı ile saldırgan davranış sergileme arasında negatif yönde bir

ilişki olduğunu ancak duygusal zeka performansı ile ön beyin elektrik aktivitesi arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Mavrovelli, Petrides, Shove ve Whitehead (2008) Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Formunu geliştirmeyi ve kişilik özelliği duygusal zeka becerilerinin akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışma yürütmüştür. Çalışma iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Formunun geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir. Çalışmanın birinci kısmında elde edilen sonuçlar Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci kısmında bulgular, duygusal zeka ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmadığını, bu ilişkinin üniversite öğrencilerinde daha yüksek iken lise ve ilkökul öğrencilerinde ilişki düzeyi gittikçe düşmekte olduğunu göstermektedir.

Lim, You ve Ha (2014) ebeveynlerin duygusal desteğinin ergenlerin öz saygı, duygusal zeka ve mutluluk düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 278 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler, Erken Ebeveyn Destek Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği, Öz Saygı Ölçeği, Oxford Mutluluk Anketi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada anneden alınan duygusal desteğin, babadan alınan duygusal desteğe göre duygusal zekanın gelişimi üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kokkinos ve Kipritsi (2012) zorbalık, mağdur etme ve kişilik özelliği duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 206 yaşları 10 ila 13 arasında değişen öğrenci katılmıştır. Veriler, Zorbalık ve Mağduriyet Ölçeği, Çocuklara Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği, Petrides, Sangareau, Furnham ve Frederickson (2006) tarafından geliştirilen Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Ergen Formu, Duygu Düşünce Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek düzeyde zorbalık eğilimlerine sahip olduğu, zorbalık ve duygusal zeka arasında negatif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Lili ve Thammawjaya (2013) HIV virüsü kapan çocuklarda ebeveynlik stili ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 12-17 arasında değişen 205 çocuk katılmıştır. Araştırmada Duygusal Zeka Testi, Çocukların Ebeveynlik Stili Algısı Ölçeği, Öz-Saygı Ölçeği kullanılmıştır. İlgilenen, sevecen ebeveynlik

stilinin, çocukların duygusal zeka performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, aşırı korumacı ebeveynlik stilinin çocukların duygusal zeka performansı ve öz-sayıgı düzeyi üzerinde negatif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hen ve Sharabi-Nov (2014) geliştirdikleri 56-H Duygusal Zeka Eğitiminin etkisini öğretmenlerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini ön-test son-test yarı deneysel desende incelemiştir. 56-H Duygusal Zeka Eğitimi Programı 14 hafta sürmüştür. Çalışmaya 66 öğretmen katılmıştır. Schutte Duygusal Zeka Testi, Kişilerarası Tepki İndeksi kullanılarak veriler toplanmıştır. 56-H Duygusal Zeka Eğitimi Programının uygulanması sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka performansının bütün alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey (2001) duygusal üstün yeteneklilik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaşları 13 ile 17 yaş arasında değişen toplam 11 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veriler Mayer, Salovey ve Caruso (1997) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği Ergen formu, Peabody Resimli Kelime Dağarcığı Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, duygusal zeka performansı yüksek öğrencilerin, duygusal materyalleri ilişkilerinde daha etkili kullandığını, yüksek duygusal zeka performansına sahip öğrencilerin, düşük duygusal zeka performansına sahip öğrencilere göre daha yüksek sözel zekaya sahip olduğunu, standart zeka ile duygusal zekanın birlikte çalışarak öğrencilerin performansını artırdığını göstermektedir.

Jellesma, Rieffe, Terwogt ve Westenberg (2011) uyum algısı, duygusal zeka ve somatik şikayetler arasındaki ilişkiyi gelişimsel açıdan boyutsal çalışma yöntemini kullanarak incelemiştir. Çalışma Hollanda'da 11 ilkokulda öğrenim gören yaş ortalaması 10 olan 717 çocuk katılmıştır. Katılımcı öğrencilere 6 ayda bir dört defa veri toplama araçları uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmada Uyumluluk Algısı Anketi, Petrides, Sangareau, Furnham ve Frederickson (2006) tarafından geliştirilen Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği, Somatik Şikayetler Listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uyumluluk algısı ve duygusal zeka arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, yüksek duygusal zeka performansına sahip olan öğrencilerin daha az sayıda somatik şikayete sahip olduğu tespit edilmiştir.

Rodeiro, Emery ve Bell (2011) kişilik özelliğine dayalı duygusal zeka modelinde yer alan duygusal zeka becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaş ortalaması 16 olan 874 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada katılımcı öğrencilerin duygusal performansı Petrides (2001) tarafından geliştirilen Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Anketi ile ölçülürken akademik başarı ise Ortaöğretim Genel Başarı Sınav sonuçları ile belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda eğitimsel başarının sadece standart bilişsel zeka performansının yüksekliği ile değil aynı zamanda duygusal zeka ile de açıklanabileceği, duygusal zeka performansının akademik başarı üzerinde düşük düzeyde etkili olmasına rağmen kişilik özelliğine dayalı duygusal zeka modelinin bileşenleri olan motivasyon, öz-saygı alt boyutlarının akademik başarı üzerinde diğer alt boyutlara nazaran daha güçlü etkiye sahip olduğu, sosyallik ve duygusallıkla ilgili duygusal zeka alt boyutlarının eğitimsel başarı üzerinde düşük etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Shao, Yu ve Ji (2012) edebiyat temelli aktivitelerin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini ve öğrencilerin yazım becerileri ile duygusal zeka performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 68 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazım becerileri araştırmacılar tarafından geliştirilen test ile ölçülürken duygusal zeka yeterlilikleri ise Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere edebiyat temelli duygusal zeka eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda edebiyat temelli duygusal zeka eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken deney grubunun son-test duygusal zeka puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Poulou (2014) genel kişilik özellikleri ile sosyal ve sosyal becerileri incelemiştir. Çalışmaya 12-14 yaşa aralığındaki 559 katılmıştır. Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Ölçeği Ergen Formu, Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Formu, Güçlülük ve Zayıflık Anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kişilik özelliğine dayalı duygusal zeka becerilerinin, sosyal becerilere sahip olma düzeyini ve davranışsal ve duygusal problemlerin ortaya çıkışını etkilediği; duygusal zekanın,

sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği buna karşın duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkışı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chantrell (2009) psikoanalitik psikoterapi sürecinin sekiz yaşında öğrenme güçlüğü yaşayan kızın duygusal zeka ve öğrenme performansı üzerindeki etkisini nitel olarak gözlemlemiştir. Terapi süreci dört ay sürmüştür. Terapi sonucunda katılımcı sekiz yaş çocuğunun duygusal farkındalığı ve duygularını ifade etmede kullandığı kelime dağarcığının geliştiği, duygularını daha uygun şekilde ifade ettiği ve olayları hatırlama ve tekrar etme becerisine dayalı öğrenme becerisinin geliştiği gözlenmiştir.

Chan (2007) liderlik yeterliliğinin duygusal zeka ve standart zeka ile ilişkisini üstün yetenekli öğrenciler üzerinde araştırmıştır. Araştırmaya yaş ortalaması 12 olan 499 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Roet Liderlik Ölçeği, Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, Başarı Zeka Anketi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin sosyal beceriler, duyguları olumlu kullanma alt boyutlarından duyguları yönetme ve empati alt boyutlarına göre daha yüksek puan aldıkları, duygusal zekanın liderlik becerilerini ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Woitaszewski ve Aalsma (2004) üstün yetenekli ergenlerde duygusal zekanın sosyal ve akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 39 üstün yetenekli ergen katılmıştır. Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği, Davranış Değerlendirme Sistemi Ölçeği, Bilişsel Beceri Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, üstün yetenekli ergenlerde sosyal ve akademik başarının duygusal zekadan bağımsız olduğunu tespit etmiştir.

Jordan, McRorie ve Ewing (2009) 11 ve 12 yaş öğrencilerinin duygusal zeka performanslarının matematik, İngilizce ve fen dersleri üzerindeki ilkokuldan ortaokula geçiş sürecindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 86 öğrenci katılmıştır. Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, Duygusal Zeka Envanterinin uyum alt boyutunda erkek öğrencilerin puanı ile kız öğrencilerin puanı arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu buna karşın kişiler arası ve içsellik alt boyutlarında kız öğrencilerinin puanlarının erkek öğrencilerin

puanına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu; uyum alt boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ancak ölçeğin toplam puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Qualter, Whiteley, Hutchinson ve Pope (2007) duygusal zeka eğitimi programı geliştirmişler ve bu eğitimin 10-12 yaş çocuklarının duygusal zeka performansı, öz-saygı ve ilkokuldan ortaokuldan geçiş sürecindeki yaşadıkları uyum sorunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 11-12 yaş aralığındaki 189 öğrenci katılmıştır. Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu, Öz-Algılama Anketi, Raven Standart İlerleme Matrisi veri toplama aracı olarak kullanılırken buna ek olarak öğretmenlerden öğrencilerinin akademik performanslarını, sınıf içi davranışlarını değerlendirmeleri sağlanarak veri elde edilmiştir. Program başlamadan önce öğretmenlere duygusal zeka eğitimi programı hakkında eğitim ve bu programı tanıtıcı kitapçık verilmiştir. Duygusal zeka programı bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka performansı yüksek öğrencilerin, ilkokuldan orta okula geçiş sürecinde daha yüksek devam ve öz-saygı düzeyine sahip olduğu, bu geçişte yaşadığı sorunlar ile daha etkili başa çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları duygusal zeka eğitimi programının düşük duygusal zeka performansına sahip öğrencilerin, duygusal zeka puanlarını anlamlı olarak artırdığını göstermiştir.

Opper, Maree, Fletcher ve Sommerville (2014) dış mekan macera programının 10. sınıf lise öğrencilerinin duygusal zeka performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma tek gruplu ön-test son-test deneysel çalışma şeklinde dizayn edilmiştir. Çalışmaya 76 öğrenci katılmıştır. Bar-On Duygusal Zeka Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen programın, lise öğrencilerinin duygusal zeka performanslarını anlamlı olarak artırdığını tespit edilmiştir.

Brown (2003) duygusal zeka beceri eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın duygu ve davranış uyumunu geliştirip geliştirmediğini nitel olarak incelemiştir. Program üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı oturumun en sonunda katılımcılardan öz-disiplin ve hazzı erteleme, duygusal farkındalık ve öz-kontrol, iyimserlik, empati becerileri açısından kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Katılımcılardan alınan dönütler sonucunda katılımcıların grupta işbirliği içinde çalışma, kişisel deneyimlerini

açıklama, güven oluşturma açısından geliştiklerini, duyguların davranışlar üzerindeki etkisini daha fazla farkına vardıkları ve duygusal zekaya uygun davranışlar sergilemede daha yetkin oldukları sonucuna varılmıştır.

Dolev (2012) lise öğretmenlerine yönelik olarak grup temelli duygusal zeka koçluğu eğitimi programı hazırlamış ve bu programın etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya farklı okullarda görev yapan 21 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgular, grup temelli duygusal zeka koçluğu eğitiminin katılımcı öğretmenlerin duygusal zeka performanslarını geliştirdiğini göstermiştir.

2.3. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Saltalı (2010), duyu eğitimi programı hazırlamış ve etkisini okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencileri üzerinde sınamıştır. Çalışmaya 64 6 yaş çocuğu katılmıştır. Deney ve kontrol grupları 32 öğrenciden oluşmuştur. Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında sosyal ve duygusal beceriler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir tespit edilmiştir.

Arda ve Ocak (2012) PATHS Programını, Türkçeye uyarlamış ve etkisini okul öncesi çocukları üzerinde test etmiştir. Çalışmaya 95 5-6 yaş çocuğu ve 7 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. PATHS Programı 9 hafta sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, PATHS Programının, öğrencilerin motivasyon ve dikkat ile sosyal duygusal yeterlilikleri, uyum, birlikte çalışma, problem çözme becerilerini anlamlı olarak artırdığını ortaya koymuştur.

2.4. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hagelskamp, Brackett, Rivers ve Salovey (2013) Yale Üniversitesi Duygusal Zeka Merkezi tarafından geliştirilen RULER Duygusal Okuryazarlık Programının sınıf ortamındaki duygusal destek, sınıf organizasyonu, öğretimsel destek üzerindeki etkisini

iki yıl süren çalışmasında incelemiştir. RULER programı, 5. ve 6. sınıflarda 62 okulda uygulanmış, 164 sınıfta ve 90 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, RULER programının uygulandığı sınıflarda daha yüksek düzeyli duygusal destek, daha kaliteli sınıf organizasyonun ve öğretimsel desteğin sağlandığını ortaya koymuştur.

Coppock (2007) Kuzeydoğu İngiltere bölge okullarında uygulanan duygusal okuryazarlık programının öğrenciler üzerindeki etkisini nitel araştırma ile incelemiştir. Çalışmada veriler ilkökul öğrencileri, veliler, öğretmenler ve okul idarecilerinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin öz-saygı, öz-güven, empati becerileri ve arkadaşlık ilişkilerinde iyileşme sağladığını; velilere ilişkin bulgular, çocuğu ile ilişkilerinde öz-farkındalık, öz-yönetim becerilerine ilişkin farkındalık düzeyinin arttığını, çocuğu ile paylaşımın önemini daha iyi kavradıklarını; öğretmen ve idarecilere ait bulgular, duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin davranışlarında somut iyileşme sağladığını, çocukların ilişkilerinde önemli gelişmeler sağladığını, duygusal okuryazarlık programının öğretmenlerde duygusal okuryazarlık etkinliklerini yürütmeye ilişkin öz-güven sağladığını göstermektedir.

Cornwell ve Baker (2007) İngiltere'nin Wrexham eğitim bölgesinde uygulanan Öğrenci Destek Programının etkilerini incelemiştir. Çalışmada veriler, 21 idareci, 7 öğretmen ve 64 öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Öğrenci Destek Programının problemlili öğrenci davranışları üzerinde kısa süreli iyileşme yarattığını ancak bu etkinin uzun vadeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Haddon, Goodman, Park ve Crick (2005) okul çapında uygulanan duygusal okuryazarlık programının kişilerarası etkileşimler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma yöntemi ile yürütülmüş, veriler katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme sürecinde ortaya çıkan etkileşimlerin duygusal destek gerektirdiğini; nitelikli okul içi öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde açıklık ve samimiyetin önemli rollere sahip olduğunu ve bunun her zaman mümkün olmadığını; empati ve karşdakini dinlemenin okul içi ilişkilerin temel unsuru olduğunu olduğunu

ancak dışsal talep ve baskılar sonucu bunun istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Knowler ve Frederickson (2013) Zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlayan küçük grup duygusal okuryazarlık programının etkisini incelemiştir. 12 hafta süren uygulamaya 50 ğrenci katılmıştır. Uygulama sonucunda duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin zorbalık davranışlarını anlamlı olarak azalttığını ve öğrencilerin duygusal zeka performanslarını artırdığı tespit edilmiştir.

Gillum (2010) duygusal okuryazarlık programının etkililiği ile ilgili ğretmen görüşlerini ve okul çapındaki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin duygusal okuryazarlık kavramını duygusal zeka, sosyal duygusal beceriler gibi kavramlar ile karıştırdıkları; öğretmenlerin duygusal okuryazarlık programlarını nasıl uyguladıkları konusunda ğrenci ve diğer öğretmenler ile olan etkileşimlerini ön plana çıkardıklarını, SEAL Programı, ğle yemeği projesi, ğrenci meclisi ve öğretmenler arası işbirliği gibi duygusal okuryazarlığı geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar ile okul ikliminde olumlu değişimler yaşandığını göstermiştir.

Hallam (2009) SEAL duygusal okuryazarlık programının etkisini 172 okulda görev yapan ğretmen, yardımcı ğretmen (teaching assistant) ve okul idarecileri ve bu okullarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden elde ettiği ön-test son-test deneysel desende tespit etmiştir. Araştırma bulguları, SEAL duygusal okuryazarlık programının genelde başarılı olduğunu, öğrencilerin duygusal iyi oluş düzeylerini artırdığını ve olumsuz duyguları kontrol etme becerilerini geliştirdiğini, ğretmen-ğrenci ilişkisinin kalitesini artırdığını ve her iki tarafın etkileşim sürecinde daha öz-güvenli olmalarını sağladığını göstermiştir.

Humphrey, Kalambouka, Bolton, Lendrum, Wigelsworth, Lennie ve Farrell (2008) SEAL Duygusal Okuryazarlık Programına dayalı olarak geliştirilen kk grup müdahale programlarının, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde özel ve ayrı desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler üzerindeki etkisini, 37 ilkokulda ve 624 ğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırma bulguları, bu müdahale programlarının etkili şekilde uygulanması sonucunda öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesini sağladığı ve

öğrencilerin duygusal yaşantılarını ifade etmede olumlu gelişmeler ortaya çıkardığını göstermektedir.

Gunter, Caldarella ve Korth (2012) Sosyal Duygusal Öğrenme Programının okulöncesi dönem çocuklarının duygusal ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma yarı-deneysel desende yapılandırılmış olup 52 okul öncesi dönem çocuğu çalışmaya katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, Sosyal Duygusal Öğrenme Programının öğrencilerin duygularını içselleştirme düzeyini azalttığını ve duygularını öğretmenlerine açma becerisini geliştirdiğini ve bunun da çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesini artırdığını ortaya koymuştur.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) PATHS Programının anasınıfı öğrencilerinin çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışmaya 246 çocuk katılmıştır. 10 sınıftaki çocuklar deney grubuna atanırken diğer 10 sınıftaki öğrenciler kontrol grubuna atanmıştır. PATHS programı üç eğitim yılında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerilerinin anlamlı artış gösterdiği ve kontrol grubunda yer alan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha kalıcı şekilde gelişkin olduğu tespit edilmiştir.

Kelly, Longbottom, Potts ve Williamson (2004) Alternatif Düşünce Stratejilerini Geliştirme Duygusal Zeka Eğitimi Programının (Promoting Alternative Thinking Strategies-PATHS) etkisini eylem araştırması tekniği kullanarak araştırmıştır. Başlangıç düzeyini belirlemede okulda farklı sınıflardan duyuşsal ve davranışsal açıdan sorunlar yaşayan 2 kız ve 5 erkek öğrenci hedef bireysel değerlendirme ve gelişimi takip edebilmek için katılımcı olarak seçilmişlerdir. Öğrencilerin gelişimsel takibi Sosyal Beceri ve Duygusal Zeka Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okulun genel değerlendirmesi yapmak ve okulun genel gelişimini takip etmek amacıyla öğretmenlerden Problemler Durumlar Taksonomisi'ni cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca PATHS programı için Kush Duygusal Görüşme Formu öğrencilerle görüşme yapmak için kullanılmıştır. PATHS programının uygulanmasından sonra yapılan nitel ve nicel analizler sonucunda, PATHS gibi duygusal zekaokuryazarlık programlarının etkili yapılandırılması ve organize edilmesi durumunda öğrencilerin duygusal açıdan gelişimlerini olumlu etkilediği, PATHS programının 9-10 yaş çocuklarına bir akademik

yıl boyunca uygulanması sonucunda çocukların duygusal ve davranışsal sorunları erken atlatmalarını ve bu yönden iyileşmelerini sağladığı, öğretmenlerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerin sınıf içinde duygularını anlamalarında ve yönetebilmelerinde önemli ilerlemeler kaydettiği, PATHS programı kapsamında yapılan etkinliklerin diğer derslerdeki okuma, yazma becerilerini ve anlatım becerilerini daha zenginleştirdiğini göstermiştir.

Liau, Liau, Teoh ve Liau (2003) duygusal okuryazarlık programının problemleri davranışları yansıtılması üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 203 lise öğrencisi katılmıştır. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, Crystal, Problemleri Davranışları İçselleştirme Ölçeği, Problemleri Davranışlar Ölçeği, Ebeveyn Kontrol Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada yetersiz duygusal okuryazarlığın olumsuz duyguları ifade etme yerine içselleştirme ile ilişkili olduğu ve bunun da depresyon, stres gibi somatik şikayetlere neden olduğu, duygusal okuryazarlık becerilerinin eksikliğinin, suç işleme, agresiflik problemleri davranışlara yol açtığı tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, kontrol gruplu ön-test son-test modeline göre desenlenmiştir.

3.1. Epistemolojik Yaklaşım

Sosyal bilimlerde araştırmanın, a) anlama ve yorumlama, b) nedensellik ilişkisi kurarak kontrol etme ve tahmin etme, c) bireyi ve toplumu özgürleştirme olmak üzere üç temel amacının olduğu söylenebilir (Habermas, 1972). Bu amaçlara dayalı olarak sosyal bilimlerde, sosyal gerçekliklere ulaşmada üç farklı yöntemin olduğu görülebilir. Bu yöntemler, sosyal olguları anlama ve yorumlamayı amaçlayan nitel araştırma, kontrol etme ve yordamayı hedefleyen nicel araştırma (pozitivist), toplumu ve bireyi özgürleştirmeyi amaçlayan eleştirel teori yaklaşımlarıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu çalışmada duygusal okuryazarlık yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi sebebiyle kontrol etme ve nedensellik ilişkisi kurma amaçlanmıştır. Bu nedenle pozitivist nicel metodoloji benimsenmiştir.

3.2. Araştırma Deseni

Nicel (pozitivist) araştırma, sosyal olguların ortaya çıkış sıklığını ortaya koyan betimsel araştırmaları, sosyal olgular arasındaki ilişkiyi açıklayan ilişkisel araştırmayı ve değişkenlerin sosyal olgular üzerindeki etkilerini neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıklayan deneysel araştırmaları içerir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2011). Çalışmada, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisi incelendiğinden dolayı, deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir. Deneysel çalışmada araştırmacı, deney grubuna bağımsız değişkeni uygularken, kontrol grubuna ise müdahalede bulunmaz. Çalışmanın bağımsız değişkeni duygusal okuryazarlık eğitimi olurken bağımlı değişkeni ise ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka performanslarıdır. Deneysel araştırmalar, çalışmalar zayıf deneysel desen, yarı-deneysel desen ve tam deneysel desen olmak üzere üçe ayrılır. Zayıf deneysel desenlerde kontrol grubu yoktur. Tam deneysel desenlerde katılımcıların

deney ve kontrol gruplarına rastlantısal (randomization) olarak atanması söz konusu iken yarı-deneysel desenler ise rastlantısallığın sağlanamadığı durumlarda kullanılır (Cohen ve diğ., 2000; Frankel, ve diğ., 2011; Kerlinger, 1970; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2010). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması öğrencilerin grup olarak (sınıf) “On Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği”nden (OYDZÖ) aldıkları puanlara göre eşleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Çünkü duygusal okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin birbirleri ile kurmuş olduğu etkileşimlere dayanır. Bu nedenle öğrenciler arasında var olan ilişki ve etkileşimlerden hareket eder. Ayrıca duygusal okuryazarlık eğitimi, öğrencileri içinde bulunduğu sosyal ortamdan ayırmadan uygulanmasına dayanır. Bu nedenle çalışma, kontrol gruplu ön-test ve son-test yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın deseni ile ilgili işlemler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	Kalıcılık Testleri
Deney Grubu	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması	Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Uygulanması	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması
Kontrol Grubu	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması	Serbest Etkinlikler Dersi Etkinliklerinin Yapılması	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması	On Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin Uygulanması

Ön-testte deney ve kontrol gruplarına bu çalışma kapsamında geliştirilen On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) aynı zamanda uygulanmıştır. Ön-Test uygulamasından bir hafta sonra duygusal okuryazarlık eğitimi deney grubuna haftada dört saat olmak üzere 8 haftalık süreçte, 31 ders saatinde araştırmacı tarafından verilirken, aynı sürede araştırmacı, serbest etkinlikler dersi için sınıf öğretmeni tarafından daha önceden planlanan etkinlikleri kontrol grubuna uygulamıştır. OYDZÖ Duygusal Okuryazarlık Eğitimi sonunda her iki gruba tekrar verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekaperformanslarını ölçmede bu araştırma kapsamında geliştirilen On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) kullanılmıştır. OYDZÖ, teorik hazırlık, madde havuzunun oluşturulması, uzman

görüşünün alınması, taslak formun oluşturulması, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere altı basamakta geliştirilmiştir.

Teorik Hazırlık: Ölçekte yer alacak maddelere teorik çerçeve sağlanması ve duygusal zeka kavramının alt boyutları ve ilişkili olduğu diğer kavramları incelenmesi amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında Bar-On (2006), Goleman (1995), Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods (2007), Killick (2006), Mayer ve Salovey (1995), Mayer, Salovey ve Caruso (2004), Mayer, Salovey ve Caruso (2008), Petrides ve Furnham (2001), Perez, Petrides ve Furnham (2005), Warwick ve Nettlebeck (2004), Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka ve Lendrum (2010) tarafından yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca madde yazımında çocukların gelişim özelliklerini anlayabilmek için 8 ilkokul öğrencisinden çevrelerinde gördüğü iyi ve kötü kişileri yazılı olarak anlatmaları istenmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Literatür incelemesi ve öğrenci kompozisyonları sonucunda 43 maddeyi içeren madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması: Madde havuzundaki ifadeler, “uygun”, “düzeltilmeli” ve “uygun değil” olmak üzere üçlü derecelendirmeye yerleştirilerek uzman görüşünün alınmasına uygun hale getirilmiştir. Madde havuzunda yer alan 43 madde, dil ve anlatım açısından bir Türkçe uzmanı, maddelerin ayırt ediciliği açısından bir ölçme değerlendirme uzmanı ve duygusal zeka alanında çalışmaları bulunan 12 uzman olmak üzere toplam 14 uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşünün alınmasında standardizasyonu sağlamak amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen “İçerik Geçerlilik Oranı” (Content Validity Ratio) formülünden yararlanılmıştır. İçerik geçerlilik Oranı görüşü alınan uzman sayısına göre değişmektedir. 14 uzman için İçerik Geçerlilik Oranı .51 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Lawshe İçerik Geçerlilik Oranı analizi sonucunda 8 maddenin İçerik Geçerlilik Oranının .51’den düşük olması nedeniyle taslak formdan çıkarılmasına ve 35 maddenin açımlayıcı faktör analizi taslak formunda kalmasına karar verilmiştir.

Formül 1: Lawshe İçerik Geçerlilik Oranı Formülü

$$\text{İçerik Geçerlilik Oranı} = \frac{\text{Uygun Bulan Uzman Sayısı} - \frac{\text{Toplam Uzman Sayısı}}{2}}{\frac{\text{Toplam Uzman Sayısı}}{2}}$$

Taslak Formun Oluşturulması: Öğrencilerin madde havuzunda yer alan ifadeleri kolay ve objektif olarak değerlendirmelerini sağlamak amacıyla, ifadelerin üçlü derecelendirilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla, Lawshe İçerik Geçerlilik Analizi sonucu açımlayıcı faktör analizine girmesi uygun görülen 35 madde, ‘Doğru Değil (1)’’, ‘Kısmen Doğru (2)’ ve ‘Çok Doğru (3)’ olmak üzere üçlü şekilde derecelendirilerek taslak form oluşturulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizinde Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesindeki en az bir ile ulaşılmasına karar verilmiş ve bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli yasal izinler alınmıştır. Evreni temsil edebilecek örneklem grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile Batman, Diyarbakır, Erzurum, Artvin, Rize, Trabzon, Düzce, Bartın, Samsun, Sivas, Ankara, Manisa, Tokat, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Gümüşhane, Ordu, Amasya illerinde öğrenim görmekte olan 492 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi, gözlemlenen ve birbiriyle ilişkili olan değişkenleri, faktör adı verilen yapılar altında bir araya getirerek yapı oluşturmaya ve değişkenler arasındaki ilişkiye dayanarak yapı oluşturmaya dönük istatistik işlemidir (Field, 2009; Rummel, 1967). Faktör analizinden önce düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır (corrected item-total correlation). Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .30’un altında bulunan maddeler, diğer maddelerden ayrı özelliği ölçtüğü ve bu nedenle analizde ortaya çıkacak olan yapıyı bozacağından dolayı faktör analizine dahil edilmemiştir (Field; 2009; Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu nedenle 5., 8.,9.,10., 11., 14., 16.,17., 19., 21., 22., 23., 24., 25., 28., 29., 30., 31., 33., 34. ve 35. maddenin faktör analizi dışında tutulmasına karar verilmiş; buna karşın 1., 2., 3.,4., 6., 7., 12., 13., 15., 18., 20., 26., 27. ve 32. maddenin faktör analizine dahil edilmesine karar verilmiştir. Faktör analizinden önce faktör analizine girmesine karar verilen maddelerin güvenirlik katsayısına bakılmış ve 1., 6., 15. ve 26. maddelerin, güvenirliği düşürmesi nedeniyle, faktör analizinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 2., 3., 4., 7., 12., 13., 18., 20., 27. ve 32. maddeler faktör analizine sokulmuştur.

Öncelikle verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO,

verilerin faktör yapısı çıkarmak için uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan analizler sonucunda KMO katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Barlett Küresellik Testi değeri de anlamlı olarak bulunmuştur ($X^2 = 2056, 806; p \leq 0.001$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Henson, 2006; Thompson, 2004).

Faktör analizinde faktörlerin birbiri ile ilişkili olmadığı ve kaç faktörün ortaya çıkacağı tahmin edilememesi nedeni ile Varimax Döndürme Tekniği kullanılmıştır (Ölçeğin kaç faktörlü yapıdan oluşacağına karar vermede öz-değer (eigenvalues) baz alınmıştır. Öz-değeri birden büyük bir faktör olduğundan dolayı ölçeğin tek faktörlü yapıdan oluşmasına karar verilmiştir (Field, 2009). Ortaya çıkarılan tek faktörlü yapının toplam varyansın % 50'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Kline (2013)'a göre sosyal bilimlerde faktör analizinde elde edilen faktör yapısının toplam varyansın en az %50'sini açıklamalıdır. Bu nedenle tek faktörlü yapının toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı kabul edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizlerinde OYDZÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2:On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği Faktör Analizi (OYDZÖ) Sonuçları

	Madde	Faktör Yüğü
1	Madde 2	.514
2	Madde 3	.811
3	Madde 4	.785
4	Madde 7	.711
5	Madde 12	.595
6	Madde 13	.713
7	Madde 18	.818
8	Madde 20	.433
9	Madde 27	.725
10	Madde 32	.778

Açıklanan Toplam Varyans= % 50 KMO= .93
Barlett Küresellik Testi= $X^2 = 2056, 806; p \leq 0.001$

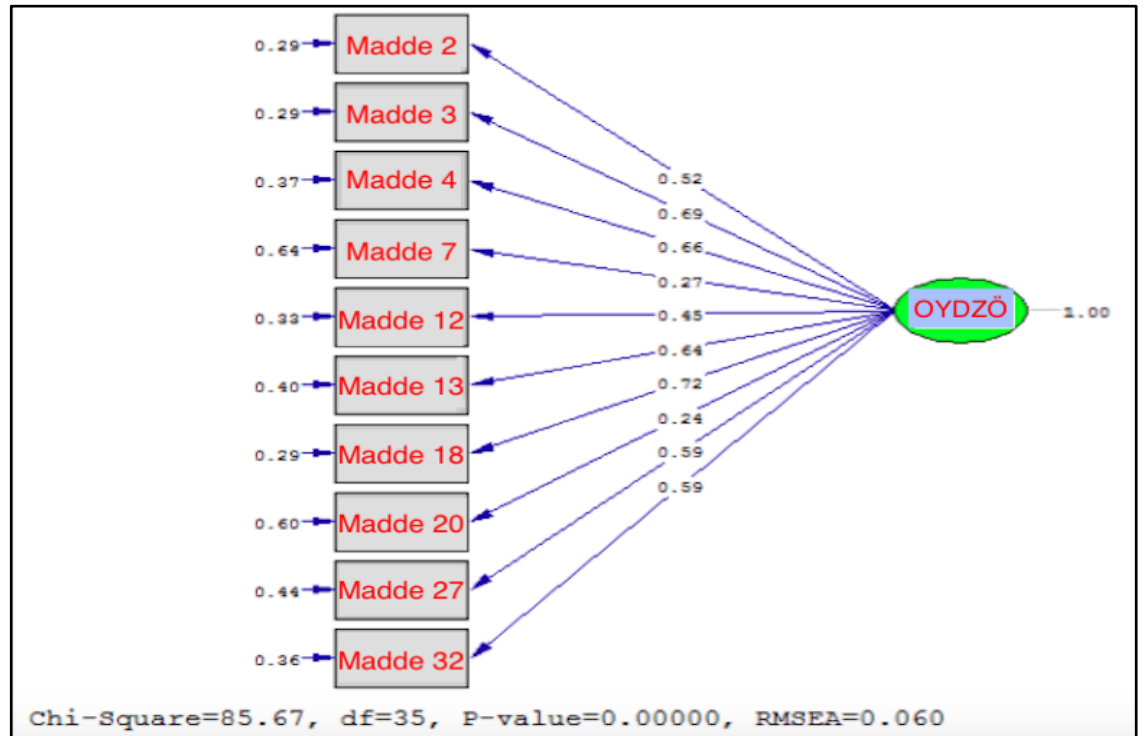
Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi, belirlenmiş ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının, faktörlerin birbiri ile

ilişkili olup olmadığının test edildiği bir faktör analiz çeşididir ve yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin doğrulanıp doğrulanmadığının tespit edilmesi amacıyla tek bir uyum indeksinden ziyade, birden fazla uyum indeksleri incelenir (Thompson, 2004). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda bir faktör ve 10 madden oluşmasına karar verilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi için 399 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA= .06 olarak bulunmuş ve tek faktörlü yapının iyi düzeyde uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer uyum indeksleri de incelenmiş ve $X^2(35) = 85.67$ CFI=.97, IFI=.97, RFI= .93, GFI=.95, AGFI=.94, NFI= .95, SRMR= .03 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tek faktörlü yapının iyi düzeyde model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Kline,2013; Thompson, 2004).

Madde sayısının azalmasına rağmen, modelde yer alan maddelerin, Golemanın duygusal zeka modelinde yer alan yeterlilikleri kapsayacak şekilde ölçebileceği uzman görüşü doğrultusunda karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ortaya çıkan model Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Sonuç: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ)'nün ilkökul dönemi çocuklarının duygusal zeka performanslarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçları, OYDZÖ'nün doktora tez kapsamında yapılacak deneysel çalışmada öğrencilerin ön-test son-test duygusal zekaperformansını ölçmede ve daha sonra yapılacak çalışmalar için geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği, ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin sınıfça İlkokul Dönemi Duygusal Zeka Ölçeğinden almış oldukları puanlara göre oluşturulmuştur. Buna göre Artvin İli Merkez İlçede iki ilkökulda çalışma yürütülmüştür. Bir okulda deney grubuna yönelik olarak geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Eğitimi uygulanırken, diğer okulda sınıf öğretmeni tarafından Serbest Etkinlikler dersine yönelik olarak hazırlanan sınıf içi aktiviteler yürütülmüştür.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grupları

Gruplar	n		
	Kız	Erkek	Toplam
Deney	7	9	16
Kontrol	6	6	12

Duygusal zeka performansı yönünden deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını tespit etmek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön-test ölçümleri ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle normallik varsayımı sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sayısı 30'dan az olduğu için normallik analizinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Shapiro-Wilk, 1965). Normallik analizi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Ölçümler	Gruplar	n	Shapiro-Wilk (S-W)	\bar{X}	Sd	Ss
OYDZÖ Toplam Puanı	Deney	16	.11	22.50	16	1.36
	Kontrol	12	.98	23.08	12	3.06

Shapiro- Wilk analizi .05 anlamlılık düzeyinde yapılmış ve normallik analizi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OYDZÖ ön test toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (S-W= .11 Sd= 16, $p > .05$; S-W= .98 Sd= 12, $p > 0.05$). Tablo 4’de gösterilen bulgular, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ölçümlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Field, 2009; Tabachnik ve Fidell, 2012). Bağımsız gruplar –testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve T-testi Değeri

Ölçüm	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
OYDZÖ Toplam Puanı	Deney	16	22.50	1.36	26	-.68	.49
	Kontrol	12	23.08	3.02			

* $p=0.05$

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının OYDZÖ’den almış oldukları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{(26)} = -.68$, $p > 0.05$). Bu sonuca dayalı olarak deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları açısından denk gruplar olduğu söylenebilir.

OYDZÖ’nün Puanlanması: OYDZÖ 10 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “Doğru Değil (1)”, “Biraz Doğru (2)” ve “Çok Doğru (3)” olmak üzere üçlü dereceleme üzerinde yazılmıştır. Olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 10 dur.

3.5. Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Hazırlanması

Çalışma, Goleman (1995)'in modelindeki duygusal zekâyâ ilişkin beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Duygusal dünyaya ilişkin yeterliliklerin beş alt faktörde toplamaları açısından Faupel (2003)'in duygusal okuryazarlık modeli, Goleman (1995)'in duygusal zekâ modeli ile benzerlik arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada tasarlanan duygusal okuryazarlık eğitiminde Faupel (2003)'in Duygusal Okuryazarlık Modeli temel alınmış; Goleman (1995)'in duygusal zeka modelinde yer alan duygusal ve sosyal özellikler incelenmiş ve buna dayalı olarak hangi özelliklerin öğrencilere kazandırılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Faupel (2003)'in duygusal okuryazarlık modeli incelenerek, belirlenen amaçlara nasıl ulaşılabileceğine ilişkin stratejiler belirlenmiştir. Bu işlemler sonucunda duygusal okuryazarlık eğitiminin 18 etkinlikten oluşmasına karar verilmiştir. Hazırlanan eğitim etkinliklerinin pilot uygulaması, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda aşağıdaki değişikliklerin yapılmasına karar verilmiştir:

- İki etkinlik ve buna bağlı olarak belirlenen amacın eğitim uygulamasından çıkarılmıştır.
- Etkinlik süreleri revize edilmiştir.
- Öğrencilere bireysel çalışma için verilen süreler azaltılmış, buna karşılık kendilerini ve geçirdikleri yaşantıları ifade etmek için belirlenen süre artırılmıştır.
- Resim 1'in içeriği azaltılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda son şekli verilen duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin hedefleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin araştırmacıya güvenmesini ve aralarındaki ilişkinin gelişmesini sağlayabilme.
2. Öğrencilerin duygularını tanımasını ve adlandırmasını sağlamak.
3. Duygularını fark edebilme
4. Geçmişte yaşadığı olumlu-olumsuz duyguların ve bu duygulara yönelik yaşantıların farkına varma.
5. Eleştiriler karşısında neler hissettiğinin farkına varma.
6. Yenilgi ve galibiyet karşısında hissedilen duyguları kontrol edebilme.

7. Öfke durumunda nasıl davranacağını fark etme.
8. Öfkeyi kontrol edebilmenin önemini fark edebilme.
9. Duygu-davranış ilişkisini fark edebilme.
10. Heyecan duygusunu motive olmayı sağlayacak şekilde kullanma.
11. Aşırı heyecanın olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığının farkında olma.
12. Karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme.
13. Karşıdaki kişinin duyguları ve davranışları arasındaki ilişkinin farkında olma.
14. Grup kurallarına uyma.
15. Sorumluluk alabilme.
16. Yeni arkadaşlar edinmenin önemini fark edebilme.
17. Paylaşmanın arkadaşlık ilişkilerindeki önemini fark edebilme.

Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi öğrencilerin şu beceri ve davranışları kazanmalarıyla sağlanabilecektir:

1. Duygusal okuryazarlık eğitimi hakkında bilgi sahibi olma.
2. Duyguların farkına varma.
3. Duyguları uyum şekilde ifade etme.
4. Öfke ve heyecan duygusal ile başa çıkma.
5. Duygularının davranışlarını etkilediğini fark etme.
6. Empati becerisine sahip olma.
7. Yeni arkadaşlar edinebilmeye ilişkin stratejilerin farkına varma.
8. Grup içinde sorumluluğunu yerine getirme.
9. Paylaşımın arkadaşlık ilişkisini güçlendirdiğini fark etme.

Oturumda Uyulacak Kurallar

1. Duygusal okuryazarlık eğitimi haftada dört ders saati olarak Serbest Etkinlikler dersi kapsamında yapılacaktır.
2. Öğrenciler, olabildiğince devamsızlık yapmamalıdır.
3. Duygusal okuryazarlık eğitimi kapsamındaki etkinliklerde her öğrenci dikkatli olmalı ve etkinliklere istekli bir şekilde katılmalıdır.
4. Oturum sonunda etkinlikler hakkında yöneltilecek soruları her öğrenci samimi olarak yanıtlamalıdır.

5. Duygusal okuryazarlık eğitimi sürecinde yapılan etkinliklerde öğrenciler, araştırmacıdan söz isteyerek konuşmalı ve diğer arkadaşları konuşurken onlara müdahale etmemelidir.
6. Oturumlarda yapılacak etkinliklere ilişkin yönergeler dinlendikten sonra etkinliklere başlanmalıdır.

3.6. Ders Notları

1.Ders:

Amaç: Öğrencilerin araştırmacıya güvenmesini ve aralarındaki ilişkinin gelişmesini sağlayabilme.

İşlem: Araştırmacı öğrencilere kendini tanıttikten sonra, haftalık ders saati dört saat olan Serbest Etkinlikler dersinde, duygularınızı tanımayı, öfke, sinir, heyecan gibi duyguları kontrol etmeyi, arkadaşlarınızın duygularını tanımayı, arkadaşlık kurma ve bu ilişkiyi geliştirmeyi sağlayacak etkinlikleri birlikte yapacaklarını söyledi. Ardından öğrenciler kendilerini sıra ile tanıttı. Araştırmacı tanışmaktan duyduğu memnuniyeti ifade etti. Araştırmacı, öğrencilere yeni tanıştıklarını söyledikten sonra kendisine güvenip güvenmediklerini sordu. Arda, Mert, Yağmur ve Berke güvendiklerini söylerken diğer öğrenciler, bu soruya yanıt vermedi. Daha sonra araştırmacı, yeni tanışılan birisine güvenilmesi için ortak çalışmalar, etkinlikler yapılması gerektiğini ve bu amaçla “Güven Yürüyüşü” adlı oyunu oynayacaklarını söyledi. Daha sonra bez bandı çıkardı, sınıfın ortasında sıra ve diğer bazı eşyaları dizerek engeller oluşturdu. Oyunun kuralları açıklandı. Her öğrenci ile “Güven Yürüyüşü” yapıldı. Araştırmacı, Güven Yürüyüşünde gözleri kapalı iken öğrencilere neler hissettiklerini, engelleri kendisinin yardımı ile başarı ile geçtikten sonra hangi duyguları hissettiklerini sordu. Araştırmacı birlikte çalışma ve başarılı olmanın, insanlar arasında karşılıklı güven duygusunu ortaya çıkarttığını belirterek dersi sonlandırdı.

2.Ders

Amaç: Öğrencilerin duygularını tanımasını ve adlandırmasını sağlamak.

İşlem: Araştırmacı, güven, utanma, heyecan, suçluluk, kaygı, neşe, öfke, üzüntü, kırılma-darılma, mutluluk, kıskanma, istekli gibi duyguların günlük hayatımızda yaşayabileceğimiz duygular olduğunu ifade etti. Araştırmacı, öğrencilere bu duygularla ilgili insan yüzlerini tahtaya yansıttı. Öğrenciler, bu duygulara hangi olayların üzerinde düşünmeye başladılar. Öğrenciler duyguları üzerinde düşündükçe ve adlandırmaya

başladıkça, hangi durumlarda hangi duyguyu hissedebilecekleri konusunda bir farkındalığa ulaştılar. Özellikle Buğra, Berke ve Pınar açıklanan duygularla ilgili geçmiş yaşantılarını dile getirmeye başladılar. Öğrencilere ilk önce gazete ve dergilerden kesilmiş, farklı duyguları yansıtan insan yüzleri verildi. Öğrenciler başlangıçta ne yapacaklarını anlayamadılar. Öğrencilerin hepsi birbirlerinin insan yüzlerine baktılar, hangi duygunun yansıtıldığını birlikte tartıştılar, Nisa ve Yağmur, tam karşı sırada oturan Baler Su ve Taylan hangi insan yüzlerinin çıktığını merak ettiler ve bu nedenle onların oturduğu sıraya gittiler. Baler Su, Taylan, Nisa ve Yağmur, verilen insan yüzlerindeki duyguyu birlikte tartışmaya başladılar. Özellikle Yağmur'a verilen bir insan yüzündeki duyguya ilişkin anlaşmazlık yaşadılar. Taylan ve Nisa, kişinin yüzünde şaşkınlık duygusunun yansıtıldığını savunurken, Baler Su ve Yağmur, resimdeki kişinin heyecanlı olduğunu söylediler. Öğrenciler, kendilerine verilen insan yüzlerinde hangi duygunun yansıtıldığını tartıştılar. Araştırmacı, verilen insan yüzü resimlerini sonraki derse getirmeyi unutmamalarını isteyerek dersi bitirdi.

3.Ders

Amaç: Öğrencilerin duygularını tanımasını ve adlandırmasını sağlama.

İşlem: Araştırmacı, 2. derste yapılan etkinlikleri açıklayarak öğrencilerin önceki dersi hatırlamasını sağladı. Araştırmacı öğrencilerden kendilerine dağıtılan insan yüzü resimlerini çıkartmalarını istedi. Araştırmacı, duyguları geçen derste açıklanan duyguları, olumlu ve olumsuz duygular olarak grupladı. Daha sonra öğrencilere yeşil ve kırmızı kartlar dağıtıldı. Araştırmacı duygu çemberini gösterdikten sonra, öğrencilerden insan yüzlerini olumlu ve olumsuz duygu özelliklerine göre dağıtılan kartlara yapıştırmalarını, duygunun adını yazmalarını ve bu kartları duygu çemberine yapıştırmalarını istedi. Öğrencilerin hepsi kendilerine verilen resimleri yansıtılan duyguya göre ilgili kartlara yapıştırdıktan sonra, bu kartları duygu çemberindeki ilgili yere astılar. Oturumun sonunda öğrencilere bu otumun en iyi ve en kötü taraflarının neler olduğu, geliştirmesi gereken davranışlarının neler olduğu sorularak ders sonlandırıldı.

4. Ders

Amaç: Duygularını fark edebilme

İşlem: Araştırmacı, öğrencilere bir önceki oturumda nelerin olduğunu ve hangi sonuçlara ulaşıldığına ilişkin sorular sordu, öğrencilerden alınan cevaplar

bütünleştirilerek bir önceki oturumun hatırlanması sağlandı. Ardından araştırmacı, öğrencilere Form 1'i dağıttı. Araştırmacı, öğrencilerden Form 1'de yer alan dairenin içine yerleştirilmiş duyguları, genellikle yaşamaları durumunda kırmızı renge, bazen yaşıyorlarsa sarı renge ve hiç yaşamıyor olmaları durumunda ise yeşil renge boyamalarını, sık yaşadıkları duygulara hangi olayların neden olduğunu yazmalarını istedi. Bunun için araştırmacı öğrencilere 15 dakika süre verdi. Araştırmacı her öğrenciden kırmızıya boyadıkları duygu çemberlerinin neler olduğunu incelemelerini ve bu duyguyu neden yaşıyor olabilecekleri üzerinde düşünmelerini istedi. Araştırmacı, verilen formu sonraki getirmelerini isteyerek dersi bitirdi.

5. Ders

Amaç: Duygularını fark edebilme

İşlem: Bir önceki derste yapılan etkinlikleri açıklayarak öğrencilerin hatırlamasını sağladı. Araştırmacı, her öğrenciden bireysel olarak, formdaki her dairede yer alan duyguyu hangi sıklıkta yaşadıklarını ve bu duyguyu hissetmelerine hangi olayların neden olduğunu sordu. Deniz, özellikle çok sık sinirli olduğunu söyledi. Araştırmacının neden sinirli olduğunu sorması üzerine Deniz, sabah uykuyu çok sevdiğini, annesinin okula hazırlanmak için uyandırmasının kendisini çok sinirlendirdiğini ifade etti. Doruk, sıra arkadaşı Taylan'dan ödünç aldığı kitabı kaybettiği için kendisini bugünlerde çok suçlu hissettiğini söyledi. Araştırmacı, ödünç aldığı kitabı kaybetmesinin onda suçluluk duygusunu hissetmesine yol açtığını ancak bu suçluluk duygusunun, Taylan'dan özür dilemesine engel olmaması gerektiğini söyledi. Araştırmacı, her öğrencinin sırayla kırmızı renge boyadıkları duyguları neden hissettiklerini açıklamasını istedi. Araştırmacı, okul içinde ve dışında bir takım olayların kendilerinde bazı duygular yaratacağını ve bunun da çok normal bir durum olduğunu söyledi. Oturumun sonunda öğrencilere bu oturumun en iyi ve en kötü taraflarının neler olduğu, geliştirmesi gereken davranışlarının neler olduğu sorularak ders sonlandırıldı.

6. Ders

Amaç: Geçmişte yaşadığı olumlu-olumsuz duyguların ve bu duygulara yönelik yaşantıların farkına varma.

İşlem: Araştırmacı sınıfa öğrencileri selamlayarak girdi. Öğrencilere bir önceki oturumda neler yapıldığını ve ulaşılan sonuçları sorarak öğrencilerin hatırlamaları sağlandı. Araştırmacı, yeşil ve kırmızı karton kutuları çantadan çıkararak masaya koydu

ve ardından öğrencilere iki boş kağıt dağıttı. Araştırmacı, öğrencilerden geçmişte yaşadıkları onları mutlu eden olayları yazmalarını istedi. Ardından öğrencilerden geçmişte onları üzen bir olayı hatırlamalarını ve bu olayları detaylı olarak yazmalarını istedi. Araştırmacı her öğrenciye, kendilerinin mutlu eden ve üzen olayları yazmaları için 20 dakika süre verdi. Öğrenciler mutlu eden olayın anlatıldığı kağıdı yeşil kutuya, üzen olayı yazdığı kağıdı kırmızı kutuya attılar. Araştırmacı, kırmızı kutudan bir kağıt seçti ve okudu. Kayra, araştırmacının kağıtta anlattığı olayı yaşayan kişi olduğunu söyledi. Kayra, en sevdiği sıra arkadaşı Doruk’ın ondan küsmesinin onu çok üzdüğünü söyledi. Araştırmacı bu sırada Doruk’a dönerek neden Kayra’dan küstüğünü sordu. Doruk, maç oynarken Kayra’nın penaltı atmasına izin vermediği için ondan küstüğünü söyledi. Araştırmacı, Doruk’a Kayranın en çok üzüldüğü olayın senin ona darılman olduğunu ve bu durumun ona ne kadar çok değer verdiğini gösterdiğini söyledi. Doruk ise artık dargın olmadıklarını ve yine birlikte oyunlar oynadıklarını söyledi. Kayra da artık küs olmadıklarını ve yine birlikte okul dışında futbol oynadıklarını belirtti. Araştırmacı daha sonra kırmızı kutudaki kağıtları rastgele çekerek öğrenciler ile bu olaylar hakkında konuşarak dersi bitirdi.

7.Ders

Amaç: Geçmişte yaşadığı olumlu-olumsuz duyguların ve bu duygulara yönelik yaşantıların farkına varma.

İşlem: Bir önceki derste yapılan etkinlikler öğrencilere hatırlatıldı.. Araştırmacı daha sonra ilk önce yeşil kutudan rastgele kağıtları seçti ve okudu. Rastgele seçilen ilk kağıt Arda’ya aitti. Arda’nın kağıdında sıra arkadaşı Mert ile birlikte yer aldığı folklor ekibinin yarışmada birinci ilan edildiği an kendini çok mutlu hissettiği yazıyordu. Araştırmacı Arda’ya bu olayın onu neden mutlu ettiğini, birinci ilan edildiği zaman ne yaptığını sordu. Arda, folklor ekibinde çok çalıştıklarını, birinci ilan edilmelerinin ve tüm salonun onları alkışlamasının onu çok mutlu ettiğini, mutluluk duygusunun vermiş olduğu coşku ile “oleyyyy” diye bağırdığını, ekip arkadaşlarına sarıldığını söyledi. Araştırmacı, daha sonra diğer öğrencilerin kartlarını yeşil kutudan rastgele seçti, okudu ve okunan olayla ilgili sorular yöneltti. Araştırmacı, olumlu duyguları hissedildiğine yapılan davranışlar ile olumsuz duygular hissedildiğine yapılan davranışlar arasındaki farkı vurguladı. Bu nedenle duygularımızı tanıyıp kontrol etmenin çok önemli olduğunu vurgulayarak oturumu sonlandırdı. Oturumun sonunda öğrencilere bu oturumun en iyi

ve en kötü taraflarının neler olduğu, geliştirmesi gereken davranışlarının neler olduğu sorularak sonlandırıldı.

8. Ders

Amaç: Eleştiriler karşısında neler hissettiğinin farkına varma.

İşlem: Araştırmacı, bir önceki oturumda neler yapıldığını özetleyerek tekrar etti. Öğrencilere birazdan kulaklıkla bilgisayardan bir ses kaydı dinleteceğini söyledi. Öğrencilere sıra ile ses kaydı dinletildi. Özellikle Berke, Arda, Mert ve Deniz, ses kaydındaki eleştirileri dayanamayarak kulaklığı çıkarttı. Mert ‘bu kadarı da fazla’ dedi, kulaklığı çıkararak ayağa kalktı. Bütün öğrenciler, ses kaydını dinledi. Araştırmacı öğrencilere, kendilerini nasıl hissettiklerini sordu. Doruk, kendisini haksızlığa uğramış gibi hissettiğini söyledi. Berke, ses kaydını dinlediği kişiye saldırmak istediğini ifade etti. Arda ise çok öfkelenildiğini belirtti. Öğrencilerin sıra ile ses kaydında dinledikleri kişiye karşı hissettikleri duygularını ifade etmeleri sağlandı ve ders bitirildi.

9. Ders

Amaç: Eleştiriler karşısında neler hissettiğinin farkına varma.

İşlem: Araştırmacı geçen derste yapılan etkinlikler hakkında sorular sorarak öğrencilerin hatırlamasını sağladı. Daha sonra öğrencilerden boş bir kağıt çıkarmalarını istedi ve bu kâğıda geçen derste ses kaydını dinledikleri kişiye karşı neler hissettiklerini yazmalarını istedi. Öğrenciler çıkarttıkları kağıtlara yöneltilen eleştirilere karşı neler hissettiklerini yazdılar ve sıra ile okudular. Taylan “seni tanımıyorum ama gördüğüm yerde sana bir yumruk atmak istiyorum” cümlesini yazmıştı. Mertcan da ‘Söylediklerini sonuna kadar dinledim ama söylediklerinin hiçbirisi doğru değil. Sana bunu anlatmak isterdim’ ifadelerini yazmıştı. Araştırmacı, eleştirildiğimizde sinir, kızgınlık, kıskançlık, üzüntü duygularını hissetmenin doğal olduğunu ama eleştirilere karşı söz ve davranışla saldırmanın bizi haksız yapacağını söyledi. Bu sözlerden sonra öğrencilerden Taylan Mertcan’ın ifadelerini düşünmeleri ve karşılaştırmaları istendi. Yağmur, Nisa, Mert, Zehra, Kayra, Taylan’ın bu ifadelerinin çok yanlış olduğunu söylediler. Oturumun sonunda öğrencilere bu oturun en iyi ve en kötü taraflarının neler olduğu, geliştirmesi gereken davranışlarının neler olduğu sorularak ders bitirildi.

10. Ders

Amaç: Yenilgi ve galibiyet karşısında hissedilen duyguları kontrol edebilme.

İşlem: Araştırmacı, öğrencilere önceki yapılan oturumda hangi etkinliklerin yapıldığını ve ulaşılan sonuçları öğrencilere sordu. Nisa, söz aldı ses kaydındaki eleştirilere karşı kendi savunmalarını yazdıklarını ifade etti. Araştırmacı, daha sonra bu oturumda bilgi yarışması yapılacağını söyleyerek öğrencilerden en az üç kişiden oluşan gruplar oluşturmalarını istedi. Gruplar belirlendikten sonra grup masaları karşılık olacak şekilde sınıf içinde düzenlendi. Araştırmacı toplam on soru soracağını; her sorunun 10 puan değerinde olduğunu ve cevap süresinin bir dakika olduğunu söyledi. Betül, Doruk , Taylan'dan oluşan grup ile Yağmur, Azra, Mert'in olduğu grup 90 puan alarak yarışmayı birinci tamamladılar. Her iki grup üyeleri birbirini tebrik ederken, Nisa, Azra ve Buğra olduğu grupta üyeler kendi aralarında tartıştılar ve yenilgiden birbirlerini suçladılar. Yarışmadan sonra ders bitirildi.

11. Ders

Amaç: Yenilgi ve galibiyet karşısında hissedilen duyguları kontrol edebilme.

İşlem: Araştırmacı geçen derste bilgi yarışması yapıldığını ve yarışmada iki tane birincinin olduğunu söyledi. Birinci gelen gruplara galibiyet karşısında neler hissettikleri soruldu. Betül, bu soruyu “Öğretmenim birincilik beni çok mutlu etti fakat keşke birinci tek bizim grup olsaydı” diyerek yanıtladı. Her iki grup da galibiyet sevincini abartılı şekilde yaşamadı. Araştırmacı her iki grubu galibiyet sevincini diğer grupları incitmeden yaşadıkları için tebrik etti. Ardından yenilen diğer gruplara mağlubiyet karşısında neler hissettiklerini sordu. Nisa “Öğretmenim Buğra hiç yardım etmedi, bu nedenle ona çok kızgınım” dedi. Azra “Keşke bu yarışmaya hiç katılmasaydık, en sonuncu biz olduk!” dedi. Bu sözler üzerine araştırmacı önemli olanın yarışmak olduğunu ve her yarışmada bir kazananın bir de kaybedenin olacağını söyledi. Araştırmacı tebrik etmenin, rakibini küçültmeden üzmeden galibiyet sevincini yaşamamanın diğer arkadaşlarımızı kırmayacağını vurguladı. Mert, “Galip geldiğim oyunlarda hiçbir zaman rakip arkadaşımı üzmeyeceğim” dedi. Yağmur ise yenilgiyi kabullenmeyi ve karşı takımı tebrik etmenin önemli olduğunu öğrendiğini söyledi. Araştırmacı oyunlarda rakibi incitmeden galibiyet sevincini yaşamaları ve yenildiklerinde ise üzüntü ve kızgınlık yaşamalarının doğal olduğunu ancak rakiplerini tebrik etmeleri gerektiğini söyledi. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi yanın ve

en kötü yanlarının neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiğine ilişkin sorular yönelterek dersi bitirdi.

12. Ders

Amaç: Öfke durumunda nasıl davranacağını fark etme.

İşlem: Araştırmacı geçen derste neler yapıldığını tekrar ederek neler öğrenildiğini öğrencilere hatırlattıktan sonra öğrencilerden arkalarına yaslanıp gözlerini kapatıp anlatacağı örnek durumda hangi duyguları hissedeceklerini ve nasıl davranacakları üzerinde düşünmelerini istedi. Araştırmacı örnek olayı anlatmasından sonra öğrencilerden gözlerini açmalarını istedi. Öğrencilerden örnek olay karşısında hangi duyguları hissedeceklerini ve nasıl davranacaklarını yazmaları istendi. Bunun için öğrencilere 10 dakika süre verildi. 10 dakika sonra her öğrencinin neler yazdığını okuması ve anlatması istendi. Arda, kendisini hayal kırıklığına uğrayacağını ve öğretmenden küseceğini söyledi. Bunun tam aksi olarak Doruk hiç yılmayıp sürekli parmak kaldıracağını, bu durumda engellenmişlik duygusunu hissedeceğini ifade etti. Yağmur, eğer öğretmenin parmağını hiç görmeyip sürekli diğer arkadaşları ile ilgilenmesini durumunda hem kıskançlık hem de öfke duygusunu hissedeceğini, bir daha hiç parmak kaldırmayacağını ve ödevlerini yapmayacağını, onu mutsuz edecek ne varsa onu yapacağını ifade etti. Buğra ise böyle bir durumda öfke duygusunu yaşayacağını ve öğretmenden küseceğini belirtti. Araştırmacı, kendisinin öğretmenin ona söz vermemesi, görmezden gelmesi halinde öfke duygusunu yaşayacağını ancak, öğretmenden küsmek, derste yaramazlık yapmak, ödev yapmamak, kızmak gibi davranışlar sergilemek yerine, teneffüste öğretmenler odasına gidip, öğretmene, bu davranışının kendisini üzdüğünü uygun şekilde ifade edeceğini söyledi. Araştırmacı örnek olaydan yola çıkarak okul içinde veya dışında bizi öfkelendirecek olaylar karşılaşılabileceğimiz, bu olaylar nedeniyle öfke duygusunu hissetmemizin normal olduğunu ancak öfke duygusuna kapılıp karşımızdaki kişilere bağırıp kırıcı ve saldırgan davranmanın bizi daha zor durumlara düşüreceğini belirterek dersi bitirdi.

13. Ders

Amaç: Öfke durumunda nasıl davranacağını fark etme.

İşlem: Geçen derste yapılan etkinlikler kısaca hatırlattıktan sonra araştırmacı, daha sonra tahtaya, öfkeli insan yüzlerini yansıttı ve öğrenciler de bu öfkeli insan yüzlerinin özelliklerini anlattılar. Ardından araştırmacı, öfke duygusunu yaşadığımızda kalbimizin

hızlı hızlı attığını, yüzümüzün kızardığını, sesimizin kısıldığını, vücudumuzun titrediğini, bu değişikliklerin farkına vardığımızda, ani, kırıncı ve saldırgan davranmamamız gerektiği, başka şeyler düşünmeye çalışıp öfkemizi geçirebileceğimizi ifade etti. Arda, artık öfkenin daha kolay farkına varabileceğini, öfke anında neler yapması gerektiğini daha iyi öğrendiğini. Berke ise öfke duygusunu sık sık hissettiğini ve bu nedenle çok bağırdığının farkına vardığını ifade etti. Araştırmacı öfke duygusunu hissetmenin kötü bir şey olmadığını kötü olanın ise öfkeye kapılıp kırıncı ve saldırgan davranmak olduğunu tekrar ifade etti. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi yanın ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

14. Ders

Amaç: Öfkeyi kontrol edebilmenin önemini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı bir önceki oturumda yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları, hakkında sorular sorarak önceki oturumun hatırlanmasını sağladı. Araştırmacı, öğrencilere sıra arkadaşının kitabını yanlışlıkla yere düşürdüğünüzde, arkadaşınızın size bağırıp kırıncı sözler söylediğinde arkadaşlık ilişkilerinin nasıl etkileneceğini sordu. Arda, aynı şekilde karşılık vereceğini, Berke öğretmenden sırasını değiştirmesini isteyeceğini, Yağmur, sıra arkadaşı olan Zehra'dan küseceğini, Mert, kendisinin de arkadaşının kitabına zarar vereceğini söyledi. Araştırmacı, bu durumda öfkenin arkadaşlık ilişkilerine zarar vereceğini söyledi. Araştırmacı, önceki oturumda öfke belirtilerini (yüzün kızarması, kalbin çarpması vs.) hissettiğimizde, içimizden derin bir nefes almamız gerektiğini, öfke anında karşımızdaki kişiyi kırmayı ve ona zarar vermeyi mi yoksa rahatsız olduğumuzu ifade etmeyi mi isteyeceğimizi öğrencilere sordu. Daha sonra, öfke anında arkadaşımızı kırmak veya zarar vermek yerine rahatsızlığımızı ifade etmemiz durumunda hem arkadaşımızı üzmeyeceğimizi hem de rahatsız eden davranışın bir daha tekrar etmemesini sağlayabileceğimizi açıklayarak dersi bitirdi.

15. Ders

Amaç: Öfkeyi kontrol edebilmenin önemini fark edebilme.

İşlem: Geçen derste yapılan etkinli ve ulaşılan sonucu kısaca açıkladıktan sonra kısaca tekrar edildikten sonra araştırmacı, öğrencilerden arkalarına yaslanıp gözlerini kapatmalarını ve en son kime nez zaman öfkelenediklerini düşünmelerini istedi.

Ardından Araştırmacı, Baler Su'yu tahtaya kaldırdı, en son kime ne zaman öfkelenildiğini sordu. Baler Su, geçen hafta Mertcan'a öfkelenildiğini söyledi. Araştırmacı Baler Su'ya Mertcan'ın hangi davranışının kendisini öfkelenirdiğini sordu. Baler Su geçen hafta teneffüste koridorda yürürken Mertcan'ın hızla karşıdan hızla üzerine doğru koştuğunu, ayağına bastığını, ve bu nedenle öfkelenildiğini söyledi. Araştırmacı, Baler Su'ya öfkelenildiği zaman ne yaptığını sordu. Baler Su "Dikkat etsene! Ne yapıyorsun" diye bağırdığını söyledi. Araştırmacı, Mertcan'ın tahtaya çağırıldı ve Baler Su'nun bu davranışı karşısında neler hissettiğini ve ne yaptığını sordu. Mertcan, mahalleden arkadaşı Selim'i yakalamaya çalışırken hızlı koştuğunu, istemeden Baler Su'nun ayağına bastığını ve onun da çok sinirlendiğini ve bu nedenle cesaret edip özür dileyemediğini ifade etti. Araştırmacı, Baler Su'ya Mertcan'ın aslında senden özür dilemeyi çok istediğini ancak senin aşırı öfkeli olmandan ötürü bunu yapmadığını söyledi. Mertcan'da konuşmaya müdahale ederek Baler Su'dan özür diledi. Baler Su canın çok yandığını hem de babasının yeni aldığı ayakkabıya zarar verdiği için çok öfkelenildiğini söyledi. Araştırmacı Baler Su'ya öfkelenmesinin normal bir durum olduğunu ancak öfke ve sinirini kontrol edemeyip devam ettirmen Mertcan'ın senden özür dileyememesine neden olduğunu belirtti. Araştırmacı, Mertcan'a Baler Su eğer öfkesini kontrol edip yatıştırmış olması durumunda ne yapacağını sordu. Mertcan ise istemeden ayağına bastığı için hem ondan özür dileyeceğini söyledi. Araştırmacı, öfkelenmenin ve öfkeyi devam ettirmenin sorunları çözmediğini tam tersine arkadaşlar ile olan ilişkileri bozacağını, sadece rahatsız eden olayı uygun şekilde ifade etmenin yararlı olacağını vurguladıktan sonra bu oturumdaki en iyi yanın ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yöneltti, öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra dersi bitirdi.

16.Ders

Amaç: Duygu-davranış ilişkisini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı, bir önceki oturumda yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları tekrar ederek öğrencilerin hatırlamasını sağladı. Araştırmacı, Form 2'yi dağıttı ve öğrencilerden incelemesini istedi. Araştırmacı, formda yer verilen insan yüzlerinde yansıtılan duyguları neden yaşadıkları, ve bu duyguları hissettiklerinde nasıl davrandıklarını yazmalarını istedi. Öğrencilere Form 2'yi cevaplamaları için 10 dakika süre verildi. Araştırmacı, Buğra, Betül, Baler Su, Yağmur, Kayra, Azra, Mertcan ve Arda'nın Form 2'de verdikleri cevapları birlikte tartıştı ve dersi bitirdi.

17.Ders

Amaç: Duygu-davranış ilişkisini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı geçen derste yapılan etkinlikleri kısaca hatırlattıktan sonra Sude Naz, Nisa, Doruk, Zehra, Mert, Berke, Taylan ve Deniz'in Form 2'de vermiş oldukları cevapları birlikte tartıştı. Kızgınlık, yalnızlık, kıskançlık, korku, şaşkınlık duygularına karşı farklı davranışlar gösterildiğini, bu duygular hissedildiğinde ani davranmanın onları daha zor durumda bırakacağını söyledi. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi yanın ve en kötü yanın ne olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiğini, hangi davranışları değiştirmeleri gerektiği sorularını yöneltti. Her öğrencinin cevapları alındıktan sonra ders bitirildi.

18. Ders

Amaç: Heyecan duygusunu motive olmayı sağlayacak şekilde kullanma.

İşlem:Araştırmacı önceki oturumda neler yapıldığını tekrar ederek öğrencilerin hatırlamasını sağladıktan sonra bu oturumda heyecan duygusunun ele alınacağını söyledi. Araştırmacı öğrencilere ne son ne zaman ve neden heyecanlandıklarını sordu. Buğra sınıf öğretmeninin yaptığı satranç yarışmasında Zehra ile birlikte finale kaldığını ve finalde çok heyecanlandığını söyledi. Araştırmacı Zehra'ya finalde heyecanlanıp heyecanlanmadığını sordu. Zehra kendisinin az heyecanlandığını söyledi. Araştırmacı heyecanımızı kontrol edemediğimizde telaş ve kaygı duygularının ortaya çıktığını söyledi. Araştırmacı kelime bulmacası oyununu dağıttı ve öğrencilerden listede verilen kelimelerin eş anlamlısını bulmacanın içinden bulmalarını istedi. Ardından pakete sarılı hediye 20 dakika içinde en fazla kelime bulan öğrenciye vereceğini söyledi. Kayra, Nisa, Yağmur, Arda, Berke, Sude Naz yarışmayı da hediye de kendilerinin kazanacağını söylediler. 20 dakika sonrasında Araştırmacı her öğrencinin belirtilen süre içinde kaç kelime bulduğunu bulduklarını tespit etti ve her öğrencinin performansını tahtaya yazdı. Taylan ve Zehra 14 kelime bulduklarını ve bundan dolayı gelecek derste bu iki öğrenci arasında yeni bir final yarışması yapılacağını söyledi ve dersi bitirdi.

19.Ders

Amaç: Heyecan duygusunu motive olmayı sağlayacak şekilde kullanma.

İşlem:Araştırmacı geçen derste yapılan etkinliği hatırlattı ve Taylan ve Zehra arasında yeni bir final yarışması yapılacağını belirtti. Final karşılaşmasında Taylan ve Zehra'dan

5 dakika içerisinde bulmacada kalan diğer kelimeleri bulmaları söylendi. 5 dakika sonunda Zehra daha fazla kelime buldu ve birinci ilan edildi. Araştırmacı diğer öğrencilerden Zehra'yı alkışlamalarını istedi ve hediyesini takdim etti. Zehra ve diğer öğrenciler çok heyecanlandı. Zehra hediye paketini elleri titreyerek biraz mücadele ederek açtı ve hediye kitabı olduğunu görünce çok mutlu oldu. Araştırmacı kaybeden öğrencilere neden kaybettiklerini sordu. Arda, Mert ve Kayra, kelime bulmacasının çok zor olduğundan dolayı telaşlandıklarını ve kelimeleri bulamadıklarını ifade ettiler. Mertcan, Betül, Nisa, sürenin giderek azalmasının çok fazla heyecandırıp telaşlandırdığını belirttiler. Araştırmacı öğrencilere yarışma anında "Eyvah yapamayacağım... Kaybedeceğim!" şeklinde düşünüp düşünmediklerini sordu. Öğrencilerin çoğunluğu, evet şeklinde yanıtladılar. Araştırmacı, Zehra'ya yarışma anında neler hissettiğini sordu. Zehra, kelimeleri bulmacanın içinde buldukça başaracağına olan inancının arttığını ve sanki kelime buldukça yarışmanın daha kolaylaştığını söyledi. Araştırmacı, heyecan duygusunun kontrol edilmesi gereken bir duygu olduğunu, sadece yaptıkları iş ve görev üzerinde odaklanmaları gerektiğini belirtti. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi yanın ve en kötü yanın ne olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiğini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

20. Ders

Amaç: Aşırı heyecanın olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığının farkında olma.

İşlem: Araştırmacı, öğrencilerden önceki oturumda neler yapıldığını öğrencilere sordu. Kayra söz aldı ve önceki oturumu özetledi. Araştırmacı heyecanın kontrol edilmesi gereken bir duygu olduğunu vurguladı, heyecan anında vücudumuzda meydana gelen değişimlerin neler olduğunu örnekler vererek açıkladı. Araştırmacı öğrencilere Form 3'ü dağıttı. Araştırmacı öğrencilerden gözlerini kapatarak heyecanlandıkları bir anı ve daha önce anlatılan değişimlerden hangilerinin meydana geldiğini hatırlamalarını ve hatırladıklarını formda verilen ilgili boşluklara 15 dakika içinde yazmalarını istedi. Öğrencilerin 15 dakika sonra formu doldurmasını müteakip ders bitirildi.

21. Ders

Amaç: Aşırı heyecanın olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığının farkında olma.

İşlem: Geçen derste yapılan etkinlikler açıklandı ve öğrencilerin hatırlaması sağlandı. Araştırmacı öğrencilerden Form 3'e yazmış oldukları yanıtları okumalarını istedi.

Araştırmacı, öğrencilerin cevaplarını bireysel olarak aldı ve üzerinde birlikte konuştu. Arda heyecanlandığı zaman hareketlerinde tutukluk yaşadığını; geçen gün beden eğitimi dersinde sınıf içi oyun oynarken heyecandan hızlı şekilde hareket edemediği için yarışmada Buğra'ya kaybettiğini belirtti. Mertcan geçen oturumda yapılan yarışmada bulmacadaki kelimelerin eş anlamlısını bilmesine rağmen, çok fazla heyecanlandığı için unuttuğunu ve bu nedenle bulmacaya kendini veremediğini söyledi. Doruk ise Zehra ile birlikte satranç oynarken çok heyecanlandığını söyledi. Doruk çok fazla heyecanlandığını bunu ellerinin titremesinden fark ettiğini ifade etti. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi yanın ve en kötü yanın ne olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiğini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

22. Ders

Amaç: Karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme.

İşlem: Araştırmacı, nceki oturumda yapılan etkinlikler ve varılan sonuçlar ile ilgili soru sordu. Yağmur söz aldı ve önceki oturumu özetledi. Araştırmacı, Resim 1'i tahtaya yansittikten sonra biraz sonra bir hikaye anlatacağını ve hikayenin kahramanı olan Hasan'ın hangi duyguları hissetmiş olabileceğini düşünmelerini ve Hasan'ın yüz halini çizmelerini istedi. Refik Halit Karay'ın Memleket Hikayeleri adlı kitabından Eskici adlı hikaye ğrencilere Araştırmacı tarafından okundu ve hikayede geçen olaylar karşısında Hasan'ın hangi duyguları yaşayabileceği soruldu. Öğrenciler, Hasan'ın yaşayabileceği duyguları kağıtlara çizdiler. Araştırmacı, her ğrencinin Hasan yaşamış olabileceği duygular ile ilgili çizimlerini inceledi ve tahminleri hakkında onlarla konuştuktan sonra dersi bitirdi.

23. Ders

Amaç: Karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme.

İşlem: Geçen derste yapılan etkinlikler açıklandı ve öğrencilerin hatırlaması sağlandı. Araştırmacı, Hasan'ın artık büyüdüğünü ve Filistin'de yaşadığını söyledikten sonra öğrencilerden Hasan'a bir mektup yazmalarını istedi. Öğrenciler, 15 dakika içerisinde mektubu yazdı. Daha sonra her öğrencinin yazmış olduğu mektup bireysel olarak okutuldu ve üzerinde konuşuldu. Berke, mektubunda Hasan'ın Türkçe'yi unutmaması için onu Türkiye'ye davet etmek istediğini yazarken, Zehra, Hasan'ın artık Türkçe'yi unuttuğu için orada mutlu olduğunu belirtmişti. Araştırmacı ğrencilere, Hasan gibi dilini hiç bilmediğiniz yabancı bir memlekette olmaları durumunda ne hissedeceklerini

sordu. Mert, söz aldı Hasan gibi mutsuz olacağını, o halasının yanına gittiği için korkmamış olabilir ancak onun yurt dışında kimsesi olmadığı için korkabileceğini ifade etti. Arda, Hasan'ı anlayabildiğini, çünkü ailesi ile birlikte Gürcistan'a gittiklerini, petrol istasyonunda kola almak istediğini, ancak Gürcüce bilmediği için kasiyerle anlaşamadığını ve çok zor durumda kaldığını belirtti. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

24. Ders

Amaç: Karşıdaki kişinin duyguları ve davranışları arasındaki ilişkinin farkında olma.

İşlem: Araştırmacı, önceki oturumda empati ile ilgili etkinlikleri hatırlattı ve empatinin arkadaşlık ilişkilerindeki önemini vurguladı. Araştırmacı, öğrencilerden kendilerine eş seçmelerini istedi. Buğra ile Pınar, Betül ile Nisa, Baler Su ile Doruk, Yağmur ile Zehra, Azra ile Mert, Kayra ile Berke, Mertcan ile Taylan, Arda ile Deniz eşleşti. Araştırmacı, çiftlerden sıra ile tahtaya kalkıp yüz ifadesi ve duruş ile bir duyguyu yansıtip diğer eşten bu duyguya uygun tepki vermesini istedi. Buğra ile Pınar, Baler Su ile Doruk, Azra ile Mert, Mertcan ile Taylan belirtilen etkinlikleri yaptılar. Taylan, Mertcan'ın yansıttığı duyguyu yanlış tahmin edip yanlış tepki verdi. Araştırmacı ilk dersi bitirdi.

25. Ders:

Amaç: Karşıdaki kişinin duyguları ve davranışları arasındaki ilişkinin farkında olma.

İşlem: Araştırmacı geçen derste yapılan etkinlikte yapılan işlemleri tekrar etti. Betül ile Nisa, Yağmur ile Zehra, Kayra ile Berke, Arda ile Deniz önceki derste belirtilen etkinlikleri yaptılar. Yağmur ve Kayra eşlerinin yansıttığı duyguları yanlış tahmin edip yanlış tepki verdiler. Berke, Kayranın davranışı karşısında hayal kırıklığına uğradığını; Mertcan ise Arda'nın davranışını gülünç bulduğunu belirttiler. Araştırmacı, iyi arkadaşlık ilişkileri kurmak ve geliştirmek için arkadaşımızın duygularını anlayıp ona göre davranmaları gerektiğini söyledi. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek oturumu bitirdi.

26. Ders

Amaç: Grup kurallarına uyma.

Sorumluluk alabilme.

İşlem: Araştırmacı, önceki oturumda yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları tekrar ederek öğrencilerin hatırlamasını sağladıktan sonra öğrencilerden aralarında üç kişilik grup oluşturmalarını istedi. 1. Grup Buğra, Kayra ve Mert'den oluşurken, 2. Grup Arda, Doruk, Betül'den, 3. Grup Deniz, Pınar ve Nisa'dan, 4. Grup Mertcan, Berke ve Taylan'dan, 5. Grup Azra, Baler Su ve Yağmur'dan oluşmuştu. Araştırmacı gruplara yapıştırıcı, makas, karton ve gazete yaprakları dağıttı ve öğrencilerden gazete sayfalarından ulaşım araçlarını bulup kesmelerini ve kartona yapıştırarak kolaj yapmalarını istedi. Gruplara bu işlem için 20 dakika süre verildi. Araştırmacı bütün gruplarda hangi resmin kesileceği, kimin ne iş yapacağı, kesilen resmin kartona nasıl yapıştırılacağı hakkında bir tartışma yaşanmakta olduğunu gözledi. Daha sonra Araştırmacı, ortaya çıkan gürültüye dikkat çekti ve bu gürültüye neyin yol açtığını sordu. Deniz söz aldı ve kimin ne iş yaptığı, hangi resmin nasıl yapıştırılacağı belli olmadığından sınıfın çok gürültülü olduğunu söyledi. Araştırmacı, iş bölümü olmamasının öğrenciler arasında tartışmaya yol açtığını ve tartışmanın da gürültüye neden olduğuna dikkat çekerek dersi bitirdi.

27. Ders

Amaç: Grup kurallarına uyma.

Sorumluluk alabilme.

İşlem: Geçen derste yapılan işlemler ve karşılaşılan sorunlar öğrencilere hatırlattıktan sonra Araştırmacı, bütün gruplarda hangi resmin yapıştırılmasına karar verme, resmi kesme ve kartona yapıştırma görevini her bir grup üyesine verdi ve hiç kimsenin bir diğerinin işine müdahale edemeyeceğini söyledi. Araştırmacı gruplara tekrar yeni karton, gazete sayfaları ve yapıştırıcı dağıttı ve yeni kolaj çalışması yapmaları için 20 dakika süre olduğunu söyledi. Araştırmacı sınıf ortamının sakinliğine ve grup üyelerinin birbirleri ile ne kadar uyum içinde çalıştığına dikkat çekti. İkinci denemeden sonra araştırmacı, öğrencilerden her iki denemeyi karşılaştırmalarını istedi. Nisa, ikinci çalışmada herkesin işi belli olduğundan tartışma çıkmadığını ve herkesin görevini daha iyi yaptığını ve bu nedenle daha hızlı ve sakin çalıştıklarını belirtti. Yağmur, grupta herkesin yapacağı görevin belli olduğunu ve bu nedenle işbirliği ve yardım içinde çalıştıklarını söyledi. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi ve en kötü yanın neler

olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek oturumu bitirdi.

28. Ders

Amaç: Yeni arkadaşlar edinmenin önemini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı, önceki oturumda yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları kısaca özetlemesinin ardından arkadaş edinme ile ilgili 16 kuralı tahtaya yansıttı. Araştırmacı bu 16 kuralı örnekler vererek ve öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vermesini isteyerek açıkladı. Yeni arkadaşlar edinmede, farklı kurs ve etkinliklere katılmanın ve sınıf dışına çıkıp farklı kişilerle oyun oynamanın, karşılaşılan yeni kişilerle selamlaşmanın önemini vurgulandı. Buğra, Mert ve Arda ile birlikte basketbol kursuna gittiklerini ve orada Mert ve Arda'nın dışında Serkan, Burak adında yeni arkadaşları olduğunu belirttikten sonra Araştırmacı ilk dersi bitirdi.

29. Ders

Amaç: Yeni arkadaşlar edinmenin önemini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı önceki derste yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları öğrencilere hatırlattıktan sonra birazdan hikaye anlatacağını ve bu hikayenin sonunu arkadaş edinme ile ilgili açıklanan 16 kurala bağlı olarak tamamlamalarını söyledi. Bu etkinlik için öğrencilere 15 dakika süre verildi. Öğrenciler kendi ürettikleri senaryoya göre hikayeyi tamamladıktan sonra araştırmacı bu senaryoları arkadaş edinme ile ilgili 20 kurala göre değerlendirdi ve nerede yanlış yapıldığını nerede doğru yapıldığını öğrencilerle birlikte tartıştı. Baler Su, hikayenin kahramanı olan Esma'nın yemekhanede tek başına oturmayı ve kamp boyunca yalnız başına kalmayı tercih ettiğini yazarken, Berke, Yağmur ve Mert, Esma'nın yemekhanedeki en kalabalık masaya yönelerek oradatanımadığı kamp arkadaşlarına merhaba dediğini ve kendini tanıttığını, böylece kamp boyunca bir çok arkadaş edindiğini yazdı. Araştırmacı, oturumun sonuna doğru, yeni arkadaşlar edinmek için sınıfın dışına çıkıp farklı sınıflardaki öğrencilerle birlikte oyun oynamaları, okul dışında basketbol, satranç gibi kurslara katılmaları gerektiğini, yeni karşılaştıkları kişilere günaydın, iyi akşamlar, merhaba demeleri gerektiğini vurguladı. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

30. Ders

Amaç: Paylaşmanın arkadaşlık ilişkilerindeki önemini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı önceki oturumda yapılan etkinlikleri ve ulaşılan sonuçları tekrar etti ve öğrencilerin hatırlamasını sağladı. Araştırmacı, paylaşım ağacını tahtaya astıktan sonra öğrencilere bu ağacın paylaşım ağacı olduğunu söyledi. Mertcan söz aldı ve bu ağacın meyvesinin olmadığını söyledi. Araştırmacı, bu ağacın birazdan meyve vereceğini söyledi. Daha sonra araştırmacı öğrencilere elma şeklinde kesilmiş kırmızı kartonları dağıttı. Öğrencilerden gözlerini kapatıp hangi arkadaşının kendisi ile bir eşyasını veya yiyeceğini paylaştığını hatırlamalarını ve dağıtılan elma şeklindeki kartonlara yazmalarını istedi. Öğrenciler, 20 dakika içerisinde yapılan paylaşımı hatırlayıp kartona yazdılar ve ağacın dallarına astılar. Araştırmacı, elma ağacında rastgele olarak Deniz, Mert, Kayra, Taylan, Pınar, Yağmur'un elmalarını seçti ve okuduktan sonra bu öğrencileri ve onlarla paylaşımında bulunan öğrencileri tahtaya kaldırdı, paylaşım sonucunda bu öğrencilerde ortaya çıkan duygularını açıklamalarını istedi. Daha sonra dersi bitirdi.

31. Ders

Amaç: Paylaşmanın arkadaşlık ilişkilerindeki önemini fark edebilme.

İşlem: Araştırmacı diğer öğrencilerin paylaşımlarını paylaşım ağacından seçerek okudu ve kartona paylaşımı yazan ve paylaşımında bulunan öğrenci tahtaya kaldırdı. Paylaşımında bulunan öğrenciye iyilik yaptığı arkadaşının yazdıkları hakkında ne hissettiği ve neler söylemek istediği soruldu. Zehra, Baler Su'nun görsel sanatlar dersinde boya kalemlerini kendisi ile paylaştığını ve bu paylaşımı için teşekkür ettiğini ve onu çok sevdiğini yazmıştı. Baler Su, hiçbir arkadaşının zor durumda kalmasını istemediğini; boya kalemlerini ödünç verdiği ve zamanında işi bitince iade ettiği için de kendisinin çok mutlu olduğunu söyledi. Berke, Arda'nın yaz tatilinde okulun bahçesinde bisikletine sıra ile binmesine izin verdiğini ve bisikletini paylaştığını yazmıştı. Arda, Berke'nin yazdıkları hakkında yaz tatilinde hiç kimsenin olmadığını ve yalnız oynamanın çok sıkıcı olduğunu ve Berke'nin de kendisi ile birlikte vakit geçirdiği için teşekkür etti. Araştırmacı, paylaşmanın yeni arkadaşlıklar kurmada ve geliştirmede çok önemli olduğunu çünkü paylaşmanın arkadaşlar arasındaki sevgiyi artırdığını ifade etti. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda en iyi ve en kötü yanın neler olduğunu, bu oturumdan neler öğrendiklerini, hangi davranışları öğrenmeleri gerektiği sorularını yönelterek dersi bitirdi.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan deney ve kontrol gruplarının OYDZÖ'den aldıkları ön-test ve son-test puanları araştırmanın denencelerini test edecek şekilde düzenlenmiştir. Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi.05 anlamlılık düzeyinde kullanılmıştır. Ayrıca Deneysel işlemin anlamlı farklılık üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla Cohen's D değerine de bakılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırma denencelerinin test edilmesine ilişkin istatistikî işlemler ve bu işlemler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1: *Duygusal okuryazarlık eğitimi alan deney grubunun duygusal zeka performansı duygusal okuryazarlık eğitimi almayan gruba göre daha yüksektir.*

Bu denence ile uygulanan deneysel işlemin etkisinin test edilmesi amaçlanmıştır. Deneysel işlemin etkisini tespit etmek amacıyla hangi istatistik test tekniğinin kullanılacağına karar vermek için normallik varsayımı test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sayısı 30'dan az olduğu için normallik analizinde Shapiro-Wilk testi .05 anlamlılık düzeyinde kullanılmıştır (Shapiro-Wilk, 1965). Normallik analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Shapiro-Wilk (S-W)	\bar{X}	Sd	SS
OYDZÖ Toplam Puanı	Deney	16	.17	27.00	16	1.78
	Kontrol	12	.17	22.08	12	4.62

Shapiro-Wilk analizi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OYDZÖ son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (S-W= .17 Sd= 16, $p > .05$; S-W= .17 Sd= 12, $p > 0.05$). Tablo 6'da gösterilen bulgulara dayanarak, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test ölçümünden elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Field, 2009; Tabachnik ve Fidell, 2012). Duygusal okuryazarlık eğitimi verilen grubun, duygusal okuryazarlık eğitimi verilmeyen gruba göre duygusal zeka performansları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına ait sonuçlar, Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
OYDZÖ Son-Test Puanı	Deney	16	27.00	1.78	26	3.903	.01	.51
	Kontrol	12	22.08	4.62				

*p=0.05

Tablo 7'de gösterilen bulgular, duygusal okuryazarlık eğitimi verilen grubun verilmeyen gruba göre OYDZÖ son-test ortalamaları arasında .05 anlamlılık düzeyinde fark olduğunu ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir ($t_{(26)} = 3.903$, $p < 0.05$).

Duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisini ortaya koymak amacıyla deney grubunun OYDZÖ ön test ortalaması ile OYDZÖ son-test ortalamasının karşılaştırılmasında, bağımlı gruplar t-testinin .05 anlam düzeyinde kullanılmıştır.

Tablo 8: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Deney	OYDZÖ Ön-Test	16	22.50	1.78	15	14.23	.01	.81
	OYDZÖ Son-Test	16	27.00	1.36				

*p=0.05

Tablo 8'de gösterilen bağımlı gruplar t-testi bulguları, deney grubunun OYDZÖ ön-test ve son-test puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farkın son-test lehine olduğunu göstermektedir ($t_{(15)} = 14.23$, $p < 0.05$). Bu bulguya dayanarak duygusal okuryazarlık eğitiminin, deney grubunun duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığı söylenebilir.

Tablo 7, Tablo 8'de gösterilen bulgular, son-test ölçümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin duygusal performansları arasında anlamlı bir fark

olduğunu ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu; deney grubunun OYDZÖ ön test ve son-test ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgular duygusal okuryazarlık eğitiminin, deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, araştırmamızın birinci denencesinin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Denence 2: *Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri, deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde kalıcılık açısından anlamlı bir fark oluşturmaktadır.*

Bu denence ile duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin, 10 yaş çocuklarının duygusal zekaperformansları üzerindeki etkisinin kalıcılığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin kalıcılığı test edilmiştir. Bu amaçla Duygusal Okuryazarlık Programının uygulanmasından iki ay sonra deney ve kontrol gruplarına OYDZÖ tekrar uygulanmıştır.

Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka performansları üzerindeki etkisinin kalıcılığının test edilmesinde hangi istatistik işlemlerinden yararlanılacağına tespit edilmesi için normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerlerine bakılmıştır.

Tablo 9: Kalıcılık Testi Normal Dağılım Sonuçları

Ölçümler	Gruplar	n	Shapiro-Wilk (S-W)	\bar{X}	Sd	SS
OYDZÖ Kalıcılık Testi	Deney	16	.07	27.31	16	1.53
	Kontrol	12	.39	22.41	12	3.20

Normallik analizinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OYDZÖ kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (S-W= .07 Sd= 16,

$p > .05$; S-W= .39 Sd= 12, $p > 0.05$). Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi ölçümünden elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi ile bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Field, 2009; Tabachnik ve Fidell, 2012).

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kalıcılık Testi	Deney	16	27.31	1.53	26	5.36	.01
	Kontrol	12	22.41	3.20			

* $p=0.05$

Tablo 10’da gösterilen bağımsız gruplar t-testi bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı ile kontrol grubu öğrencilerinin duygusal zeka performansı arasında deney grubu öğrencileri lehine yönelik farklılık olduğunu; son-testte deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı farklılığın kalıcılık testinde de devam ettiğini göstermektedir ($t_{(26)}= 5.36$, $p < 0.05$).

Tablo 11: Deney Grubunun Kalıcılık Testine İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	OYDZÖ Son-Test	16	27.00	1.78	15	-.56	.58
	OYDZÖ Kalıcılık Testi	16	27.31	1.53			

* $p=0.05$

Tablo 11’de elde edilen bulgulara göre deney grubunun OYDZÖ son-test ortalaması ile OYDZÖ kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmemiştir ($t_{(15)}= 14.23$, $p < 0.05$). Bu bulgudan hareketle duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin etkisinin deney grubunun duygusal zeka performansı üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Uygulanan duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilen bulgulara dayanarak araştırmanın ikinci denencesi kabul edilmiştir.

Denence 3: *Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinlikleri , kız öğrencilerin duygusal zeka performansını, erkek öğrencilerin duygusal zeka performansından daha fazla artırmaktadır.*

Bu denence ile cinsiyet değişkeninin duygusal zeka üzerindeki etkisi, uygulanan deneysel işlem bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini incelemek için ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark alınmıştır. İlk önce deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark puanı alınmıştır. Hangi istatistik işleminin kullanılmasına karar vermek amacıyla fark puanlarına ilişkin normallik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunun katılımcı sayısı 30’danaz olması nedeniyle normallik varsayımının test edilmesinde Shapiro-Wilk testi .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Normallik analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Fark Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

Ölçümler	Gruplar	n	Shapiro-Wilk (S-W)	\bar{X}	Sd	SS
OYDZÖ Toplam Puanı	Kız	7	.06	4.71	14.00	1.25
	Erkek	9	.54	4.33	13.37	1.32

Shapiro-Wilk analizinden elde edilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ son-test puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (S-W= .05 Sd= 14, $p > 0.05$; S-W =.54 Sd= 13.37, $p > 0.05$). Bu nedenle duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Fark Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
OYDZÖ Son-Test Puanı	Kız	7	4.71	1.25	14	.65	.56
	Erkek	9	4.33	1.32			

*p=0.05

Tablo 13’de gösterilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($t_{(14)} = .65, p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle duygusal okuryazarlık eğitiminin, öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın üçüncü denencesini doğrulamamaktadır. Bu nedenle araştırmanın üçüncü denencesinin reddedilmesine karar verilmiştir.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisine ilişkin olarak yapılan deneysel çalışmada elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Sonuçlar, “duygusal okuryazarlık eğitimi alan deney grubunun duygusal zeka performansı duygusal okuryazarlık eğitimi almayan gruba göre daha yüksektir” denencesinin doğrulandığını göstermektedir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen duygusal okuryazarlık eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığı tespit edilirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansında anlamlı artış gözlemlenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğretim müfredatlarında yer almasıyla ve sınıf ortamında gerçekleştirilecek müdahale tabanlı etkinliklerle öğrencilerin duygusal zeka performansının artırılacağı sonucuna ulaşılabılır. Zeidner ve diğ. (2002) ve Salovey, Mayer ve Caruso (2002) yapmış oldukları meta-analizde duygusal zekanın, okul ve sınıf ortamına yönelik olarak geliştirilen duygusal okuryazarlık eğitimleri ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın birinci denencesine ilişkin elde edilen sonuçlar, Zeidner ve diğ. (2002) ve Salovey, Mayer ve Caruso (2002) araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Boyatzis (2007), Bredacs (2010), Brown (2003) ,Di Fabio ve Kenny (2010), Dolev (2012) , Dulewicz ve Higgs (2004), Eniola ve Adebisi (2007) , Hen ve Nev (2014), Landau ve Meirovich (2011), Lu ve Buchanan (2014), Opper ve diğ. (2014), Saltalı (2010), Tufan (2011), Ulutaş (2005), Yaşarsoy (2006), Bu nedenle bu çalışmaların sonuçları ile araştırmanın birinci denencesinin sonuçları benzerlik gösterdiği söylenebilir. Duygusal zeka gelişiminin 17 yaştan sonra daha durağan bir yapıya kavuştuğu düşünüldüğünde, ilkokul döneminde duygusal okuryazarlık programları ile öğrencilerin duygusal zeka performansının geliştirilmesinin, duygusal ve sosyal gelişim açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Son çocukluk dönemi ile erken ergenlik dönemi duygusal zeka açısından oldukça istikrarsız bir dönemdir. Bu dönem aralığında ergenliğe geçiş, sosyal ilginin aileden akran gruplarına doğru yönelmesi ve ilkokuldan ortaokula geçiş gibi önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Bu nedenle son çocukluk döneminin bitişi ile erken ergenlik dönemi, duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi açısından oldukça riskli bir

dönemdir (Keeferve diğ., 2013). İlkokul sürecinde öğrencilerin duygusal okuryazarlık eğitim programları ile duygusal zekanın sistemli ve planlı olarak geliştirilmesi, öğrencilerin ergenlik döneminde karşılaşacakları sorunlarla etkili şekilde başa çıkabilmelerini sağlayabileceği söylenebilir.

Di Fabio ve Kenny (2010) hazırlamış olduğu eğitim programının lise öğrencilerinin duygusal zeka becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişimin öğrencilerin meslek seçiminde daha kararlı olmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Yaşarsoy (2006), hazırlamış olduğu duygusal zeka eğitimi programının eğitilebilir engelli zihinsel öğrencilerin davranış problemlerini azalttığını bulmuştur. Tufan (2011) dokuzuncu sınıf lise öğrencilerine yönelik hazırladığı duygusal zeka eğitiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ulutaş (2005) geliştirmiş olduğu, 6 yaş çocukları için duygusal zeka eğitim programının çocukların duygusal zeka performansını anlamlı şekilde artırdığını tespit etmiştir. Saltalı (2010) geliştirdiği duygu eğitimi programının 6 yaş çocuklarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Opper ve diğ. (2014) hazırlamış olduğu öğretim etkinliklerinin lise öğrencilerinin duygusal zeka performansını artırdığını tespit etmiştir. Brown (2003) duygusal zeka beceri eğitimi programının öğrencilerin birlikte çalışma, duygu ve düşüncelerinin uygun şekilde ifade etme becerilerini kazandırdığını, öğrencilerin duygu-davranış ilişkisine yönelik daha derin bir kavrayışa sahip olmalarını sağladığını ve öğrencileri duygusal zekaya uygun davranışlar sergilemede daha yetkin hale getirdiğini tespit etmiştir. Dolev (2012) öğretmenlere yönelik hazırladığı duygusal zeka eğitimi programının öğretmenlerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığını saptamıştır. Hen ve Nev (2014) öğretmenlere yönelik olarak hazırladıkları duygusal zeka eğitimi programını çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığını tespit etmiştir. Eniola ve Adebisi (2007) duygusal zeka eğitiminin görme engelli öğrencilerin motivasyon düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yaşarsoy (2006), Tufan (2011), Ulutaş (2005), Saltalı (2010), Opper ve diğ. (2014), Brown (2003), Dolev (2012), Hen ve Nev (2014), Eniola ve Adebisi (2007), Di Fabio ve Kenny (2010) geliştirmiş oldukları programlar farklı model ve yaklaşımları temel alırken, bu çalışmada Goleman (1998)'in duygusal zeka modelini ve Faupel (2003)'in duygusal okuryazarlık yaklaşımını merkeze alan bir anlayış benimsenmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalar, katılımcıları sosyal

ortamlarından ayrı bir ortama alarak duygusal zeka performansı geliştirmeyi amaçlanırken, bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitim etkinlikleri, ise öğrencileri içinde bulunduğu etkileşim ortamından koparmadan ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimlerinden hareket ederek öğrencilerin duygusal zeka performansını geliştirmiştir.

Araştırma sonuçları, duygusal okuryazarlık eğitiminin, deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı ve kalıcı olarak artırdığını göstermektedir. Ayrıca duygusal okuryazarlık eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin duygusal zeka performansı artış göstermemiştir. Deney ve kontrol gruplarının duygusal zeka performansı arasındaki farklılığın, araştırmanın bağımsız değişkeni olan duygusal okuryazarlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı kurmuş olduğu etkileşimleri aracılığıyla derinlemesine düşünmesini, duygularına yönelik farkındalıklarını, bu duyguları adlandırmalarını, sınıflandırmalarını, ifade etmelerini, zor duygular ile nasıl başa çıkılabileceğinin farkına varmalarını, karşı tarafın duygularını tanımalarını ve dikkate almalarını, öğrencilerin sosyal becerilerinin önemine ilişkin farkındalık geliştirmelerini sağladığı yorumu yapılabilir. Duygusal zeka becerileri, bireyin uzun süreli hafızasında yer alan, duygusal ve sosyal yeterliliklerin bir dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Bu yeterliliklere sahip olma düzeyi, öğrenme ve uygun yaşantılar yolu ile geliştirilebilir. Duygusal zeka yeterlilikleri, geçirilen duygusal yaşantılarla daha da pekiştirilir ve istikrarlı hal alabilir. Bu yeterliliklere ilişkin kısa vadeli başarı veya olumlu yaşantılar, uzun sürecin ilk adımı olarak görülebilir (Zeidner ve diğ., 2002). Sekiz hafta süren duygusal okuryazarlık eğitiminde, öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterliliklere ilişkin olumlu yaşantılar geçirmesi, eğitim sürecinde bu yeterliliklerin öğrencilerin uzun süreli hafızasında ve kişilik yapılarında istikrarlı ve sabit bir duruma doğru evrilmesinin ilk adımı olabilir. Eğitim-öğretim sürecinde duygusal okuryazarlık eğitim etkinliklerine ilkökul öğretim programlarında yer verilmesi, bu yeterliliklerin öğrenciler üzerindeki gelişimini daha sistematik ve kararlı bir yapıya kavuşturabilir.

Kolb (1984) tarafından geliştirilen Yaşantısal öğrenme (Experiential Learning) kuramı, çalışmada elde edilen bu sonuçla örtüşmektedir. Yaşantısal öğrenme teorisi, öğrenme sürecinde geçirilen yaşantıları ön plana çıkarır. Yaşantısal öğrenme teorisi, öğrenmeyi

yaşantısal dönüşüm yolu ile bilginin edinildiği bir süreç olarak ele alır. Bu dönüşümün gerçekleşmesi için öğrenci, yaşantı veya deneyime karşı açık olmalı, yaşantılar üzerinde derinlemesine düşünebilmeli, geçirilen yaşantıyı diğer yaşantılar ile benzer ve farklı yönlerini karşılaştırarak kavramsallaştırmalı, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirilmelidir. Yaşantısal öğrenme sürecinde derinlemesine düşünmeyi sağlamak için “Bu süreçte neyi fark ettin? Neden böyle oldu? Bu olay hep aynı şekilde mi karşına çıkar?” gibi yaşantı üzerinde odaklanmayı sağlayıcı sorular çok önemlidir. Yaşantılar üzerinde derinlemesine düşünme ve analiz etme, bireyin duygu, davranış ve becerileri üzerinde etkilidir. Bu nedenle duygular, yaşantısal öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Chickering, 1977; Jacobson ve Ruddy, 2004; Kolb, 1984). Duygusal okuryazarlık eğitimi sürecinde öğrencilerin var olan etkileşimleri üzerinde odaklanmaları, bu etkileşimler üzerinde düşünmeleri sağlanmış; duygusal yaşantılar ile doğrudan karşı karşıya bırakılmış ve yönlendirici sorular sorularak öz-farkındalık, öz-yönetim, motivasyon, empati, ve sosyal-ilişkisel yaşantılara ilişkin yaşantılar daha somut hale getirilmiştir. Böylece öğrencilerin duygusal zeka performanslarının yaşantısal dönüşüm yolu ile geliştirildiği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar, literatürde duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Hallam (2009) SEAL duygusal okuryazarlık programının uygulanması sonucunda İngiliz öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği, duygusal iyi oluş düzeyini artırdığı, akran zorbalığı ve olumsuz davranış sergileme sıklığını önemli ölçüde azalttığını tespit etmiştir. Ancak Hallam (2009) çalışmayı farklı yaş grubundan öğrencilerle tek gruplu zayıf-deneysel desende yürütmüş ve SEAL etkinlikleri öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ise yarı-deneysel desende tasarlanmış ve etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Knowler ve Frederickson (2013) 12 hafta süren duygusal okuryazarlık programının öğrencilerde zorbalık davranışlarını azalttığını ve öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığını tespit etmiştir. Arda ve Ocak (2012) Türkçeye uyarladığı PATHS Programının okul öncesi çocuklarının öğrencilerin motivasyon ve dikkat düzeyleri ile sosyal-duygusal yeterlilikleri, uyum, birlikte çalışma, problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Kelly ve diğ. (2004) PATHS duygusal okuryazarlık programının, 9-10 yaş çocuklarının duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini, duygusal ve davranışsal sorunlarını daha hızlı ve etkili olarak çözebilmelerini sağladığını, öz-farkındalık ve öz-yönetim becerilerini, okuma, yazma ve

anlatım becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Gillum (2010) SEAL duygusal okuryazarlık programının okul ortamında olumlu değişimlere yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Humphrey ve diğ. (2008) SEAL Duygusal Okuryazarlık Programına dayalı olarak geliştirilen küçük grup müdahale programlarının ilkökul öğrencilerinde olumlu davranışları ortaya çıkardığı ve bu davranışları pekiştirdiği, duygusal yaşantılarını ifade etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Coppock (2007) İngiliz ilkökullarında uygulanan duygusal okuryazarlık programlarının öğrencilerin öz-saygı, öz-güven, empati düzeyini artırdığı, arkadaşlık ilişkilerinde iyileşme sağladığı, velilerin çocukları ile olan ilişkilerinde öz-farkındalık ve öz-yönetim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Haddon ve diğ. (2005) duygusal okuryazarlık programlarının, öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde daha kaliteli bir duygusal destek sağladığını tespit etmiştir. O'Hara (2011) yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği akran mentörlüğü duygusal okuryazarlık programının öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığını tespit etmiştir. Domitrovich ve diğ. (2007) PATHS duygusal okuryazarlık programının anasınıfı çocuklarının duygusal farkındalığını kalıcı olarak artırdığını belirlemiştir. Bridget, Pianta, Mashburn ve Downer (2012) PATHS duygusal okuryazarlık programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve ilişkisel problemlerini azalttığını tespit etmiştir. Cowen, Zax, Izzo ve Trost (1966) duygusal bozuklukları olan ilkökul çocuklarına yönelik olarak geliştirdiği eğitim etkinliklerinin, çocukların duygusal bozukluklarını azalttığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performanslarının anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin duygusal zeka performansındaki artış, eğitimsel ve sosyal-duygusal açıdan olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir. Rivers ve diğ. (2012), öğrencilerin duygusal zeka performansının geliştirilmesinin öğrencilerin okul içi ve okul dışında yaşadıkları uyum sorunlarını daha erkenden çözmelerini sağladığını, Jellesma ve diğ. (2011) duygusal zeka performansı yüksek öğrencilerin daha az uyum sorunu yaşadığını, Qualter ve diğ. (2007) ilkökul sürecinde öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirmesinin ortaokula geçiş sürecinde duygusal sorunları azalttığını, Ferrando ve diğ. (2010) son çocukluk döneminde duygusal zeka performansının geliştirilmesinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, Brouzos ve diğ. (2014) 10-13 yaş aralığındaki çocuklarda duygusal zeka ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu, Di Fabio ve Kenny (2012) duygusal zekanın öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğini,

Russo ve diğ. (2012) duygusal zeka performansının yüksek olmasının öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeyini azalttığını, tespit etmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansının ilkokul son sınıfta geliştirilmesi sonucunda, öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde yaşanabilecek uyum sorunlarının daha kolay üstesinden gelebileceği, sonraki eğitim süreçlerinde akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği, depresyon, kaygı gibi olumsuz durum ve olumsuz duygular ile daha etkili şekilde başa çıkabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin elde edilen sonuçlar, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin 10 yaş çocuklarının duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin kalıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin duygusal zeka üzerindeki kalıcılık etkisi, Skinner (1984) tarafından geliştirilen radikal davranışçılık kuramı ile açıklanabilir. Skinner (1984) kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanabilecek öğrenmenin gerçekleşmesinde, davranışın ortaya çıktığı ortam ile davranışın sonucunun önemli olduğunu öne sürmüştür. Skinner (1984)'e göre bir ortamda belli bir uyarıcıya karşı olumlu ve başarılı sonuçlar ortaya çıkaran davranışlar, aynı ortamda ve aynı uyarıcıya karşı tekrar edilir. Duygusal okuryazarlık eğitimi sürecinde davranışın ortaya çıktığı ortam, 10 yaş çocuklarının karşılıklı etkileşim içerisinde buldukları sınıf ortamıdır. Duygusal okuryazarlık eğitiminde öğrencilerin duygusal okuryazarlık özelliklerine uygun davranışları pekiştirilirken ve olumlu, başarılı sonuçlar ortaya çıkardığının fark etmeleri sağlanırken, uygun olmayan davranışların istenen sonuçları doğurmadığı, başarısızlığa neden olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Böylece duygusal zeka özelliklerine uygun davranmanın başarılı ve olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını fark eden deney grubu öğrencileri, sınıf ortamında olumlu sonuçlar ortaya çıkaran davranışları, aynı ortamda ve aynı durumlarda tekrar ederek kalıcı hale getirmiş olabilirler.

Araştırmanın ikinci denencesinden elde edilen sonuçlar, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Saltalı (2010), hazırladığı duygu eğitimi programının okul öncesi öğrencilerinin duygusal becerileri üzerinde kalıcı etkisi olduğunu tespit etmiştir. Reddy ve Richardson (2006), duygusal ve davranışsal bozuklukları olan okul öncesi öğrencilerine, dört yıl süren müdahale programı geliştirdiği ve etkisini incelediği çalışmasında müdahale programının öğrencilerin duygusal ve davranışsal

bozukluklarını gidermede kalıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulutaş (2005), 6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırladığı duygusal zeka eğitimi programının, çocukların duygusal zeka performansını kalıcı olarak artırdığını tespit etmiştir. Jones, Brown ve Aber (2011), duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan 4R programını iki yıl boyunca uygulamış ve öğrencilerin, duygusal ve sosyal becerilerini kalıcı olarak geliştirdiğini tespit etmiştir. Greenberg ve Kushe (1998) PATHS duygusal okuryazarlık programının işitme engelli ilkökul öğrencilerinin öz-farkındalık, problem çözme becerileri ve sosyal yeterlilikleri üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Flay ve Allred (2003) pozitif davranma programı geliştirmiş ve bu programın öğrencilerin davranışsal becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu bulmuşlardır. Cowen ve diğ. (1966) geliştirmiş oldukları eğitim programlarının öğrencilerin duygusal becerileri üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle duygusal okuryazarlık eğitim etkinliklerinin kalıcılık ile ilgili sonuçları, Clarke (2010), Cowen ve diğ. (1966), Flay ve Allred (2003), Greenberg ve Kushe (1998), Jones ve diğ. (2011), Reddy ve Richardson (2006), Ulutaş (2005)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesine ilişkin elde edilen sonuçlar, Duygusal okuryazarlık eğitimi, kız öğrencilerin duygusal zeka performansını, erkek öğrencilerin duygusal zeka performansından daha fazla artırmaktadır denencesini doğrulamamıştır. Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisi cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir. Bu sonuç, cinsiyet rollerinin henüz daha belirginleşmemesi ve bu nedenle deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının duygusal ve sosyal açıdan homojen olması ile açıklanabilir. Cinsiyetin duygusal zeka üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar, farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Salguero, Extramera ve Fernandez-Berrocal (2012) 16-58 yaş aralığındaki katılımcılardan elde ettiği verilere dayanarak, kadınların duygusal zeka performansının erkeklerin duygusal zeka performansından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Castillo, Salguero ve Fernandez-Berrocal ve Balluerka (2013) 11-17 yaş aralığındaki ergenlere yönelik olarak hazırladığı duygusal zeka eğitimi programının, erkeklerin empati becerilerini kız ergenlerin empati becerisinden daha fazla artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Castillo ve diğ. (2013)'nin ulaştığı sonuç ile bu çalışmanın sonucu birbirinden farklılık göstermektedir. Castillo ve diğ. (2013) farklı yaş ve sınıflarda öğrenim gören ergenleri bir araya getirerek yeni bir çalışma grubu oluştururken, bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı

sınıfta öğrenim görmekte ve duygusal okuryazarlık eğitimi uygulanırken öğrencilerin daha önceden kurmuş oldukları etkileşimler dikkate alınmıştır. Michel ve Legrand (2012) sekiz yaş döneminde kız çocuklarının duygusal zekâ performansının erkek çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ancak 10-12 yaş aralığında erkek öğrencilerin duygusal zekâ performansı daha hızlı artış göstererek bu anlamlı farkın kapandığını tespit etmiştir. Bu çalışma kapsamında duygusal okuryazarlık eğitimi 10 yaş çocuklarına uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyete göre değişmemesi, çalışma grubunun gelişimsel özelliklerinden kaynaklanabilir. Çünkü 10 yaş, kız ve erkek çocuklarının duygusal zeka becerileri açısından birbirine denk oldukları dönemdir. Köse (2009) 7-13 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanlarının erkek çocuklarının duygusal zeka puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kırtıl (2009) 11-14 yaş döneminde kız çocuklarının duygusal zeka puanları ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanları arasında kız çocukları lehine farklılık bulmuştur. Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham (2009) 8-12 yaş aralığındaki kız çocuklarının, duygusal zeka puanlarının erkek çocuklarının duygusal zeka puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mavroveli, Sanchez-Ruiz (2011) 7-12 yaş aralığında kız çocuklarının kişilik özelliği duygusal zeka modelinde yer alan becerilere sahip olma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001) 13-15 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanlarından daha fazla olduğunu bulmuştur. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts (2005) 13-16 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanı ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanı arasında kız çocukları lehine bir farklılık tespit etmiştir. Petrides, ve diğ. (2006) 10-11 yaş dönemindeki kız çocuklarının duygusal zeka beceri puanlarının erkek çocuklarının duygusal zekâ puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Qualter ve diğ., (2012) lise döneminde kız öğrencilerin duygusal zeka puanları ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanları arasında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu gözlemlemiştir.

Literatürde araştırmanın üçüncü denencesinden elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran (2005) bayanların duygusal zeka puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğunu ancak istatistiki olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Mavroveli, Petrides, Rieffe ve

Bakker (2007) 11-15 yaş aralığındaki ergenlerde kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarının denk olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar, duygusal zeka performansını geliştirmeye dönük eğitim etkinliklerinden yararlanmada cinsiyetin etkisi olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Zautra, Zautra, Coallardo ve Velasco (2015), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka performansını geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Gariagordobil ve Pena- Sarrionandia (2015), 13-16 yaş ergenlere yönelik geliştirdiği duygusal zeka programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Os ve Mo (2014) üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği duygusal zeka eğitiminden yararlanmada cinsiyetin etkili olmadığını bulmuştur. Ulutaş (2005) okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği duygusal zeka eğitiminden yararlanmada öğrencilerin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da cinsiyetin duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinden yararlanmada etkisi olmadığı gözlenmiştir. Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede ve Holstein (2015), 11-15 yaş öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan Okul Sağlığı Geliştirme Programından yararlanmada cinsiyetin anlamlı etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın üçüncü denemesine ilişkin elde edilen sonuçlar, Zautra ve diğ. (2015), Gariagordobil ve Pena- Sarrionandia (2015), Os ve Mo (2014), Ulutaş (2005), Nielsen ve diğ. (2015)'in araştırma sonuçları ile benzerlik arz etmektedir.

Brackett ve Mayer (2003) cinsiyet değişkeninin duygusal zeka üzerindeki etkisinin ölçme türüne bağlı olarak değiştiğini tespit etmiştir. Brackett ve Mayer (2003) duygusal zekanın yetenek modeline bağlı olarak performans tabanlı olarak ölçmesi durumunda bayanların duygusal zeka performansının erkeklerin duygusal zeka performansından daha yüksek olduğu ancak duygusal zekanın öz-bildirim yolu ile ölçülmesi durumunda anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, Williams, Daley, Burnside ve Hammond-Rowley (2009) 10-11 yaş döneminde duygusal zekanın performans tabanlı olarak ölçülmesi durumunda kız çocuklarının duygusal zeka puanlarının erkek çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla olduğunu ancak duygusal zekanın öz-bildirim yolu ile ölçülmesi durumunda ise bu farkın ortadan kalktığını kız ve erkek çocukların duygusal zeka puanlarının birbirine denk olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisi, duygusal zekanın öz-bildirim yolu

ile ölçülmesi yolu ile tespit edilmiştir. Duygusal okuryazarlık programının etkisinin cinsiyete göre değişmemesine, duygusal zekanın öz-bildirim yolu ile ölçülmesi neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin etkisinin cinsiyete göre değişmediği gözlenmiş ve araştırmanın üçüncü denencesi reddedilmiştir. Araştırma denencesi geliştirilirken cinsiyetin duygusal zeka üzerindeki etkisine ilişkin önemli farklılıklar göz önüne alınmıştır. Bu farklılıklar biyolojik ve kültürel olmak üzere iki başlık altında kategorize edilebilir. Biyolojik farklılıklar, kadın beynindeki duygusal süreçleri kontrol eden bölümün, erkek beynine göre daha gelişkin olmasıdır. Ayrıca erkek beyni, zihinsel fonksiyonlarını nesne ve olayları sistematize etmeye meyilli iken, bayan beyni zihinsel beceri ve süreçlerini başkalarındaki duygu ve durumlarındaki değişimi algılama amaçlı kullanmaya eğilim gösterdiği söylenebilir (Baron-Cohen, 2002). Beyindeki bu farklılıkların, bayanları, duyguları işleyebilme, sözel olmayan durumları doğru şekilde algılayabilme, öz-farkındalık becerileri açısından bayanları daha avantajlı duruma getirdiği ve bayanların duygusal açıdan daha zeki olmasını sağladığı yorumu yapılabilir (Hall, 1990; Ciarrochi, Hynes ve Crittenden, 2005). Kültürel farklılıklar, bayan ve erkeğin toplumsal yaşamda farklı özelliklerinin ön plana çıkarılması ile ilgilidir. Birey doğumdan itibaren duygularını ne boyutta yaşayacağını, nasıl ifade edeceğini, yöneteceğini ve sosyal ilişkilerinde duygusal ve sosyal becerilerini nasıl kullanacağını cinsiyete dayalı olarak öğrenir. Bu bağlamda bayanların duygularını açık olarak belli etmesi ve ifade etmesi, karşısındaki kişileri anlaması teşvik edilirken, erkekler için böyle bir durum söz konusu olmayabilir (Denham, Bassett, Wyatt, 2010). Bu nedenle denence geliştirilirken, biyolojik ve kültürel faktörlerden ötürü, duygusal okuryazarlık programının kız öğrencilerin duygusal zeka performansını daha fazla artıracığı öngörülmüştü.

6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada varılan sonuçlardan hareket ederek varılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerinde etkisinin incelendiği bu araştırmada araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar, duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak artırdığı, duygusal okuryazarlık eğitiminden iki ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmış ve duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği, kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin sahip olduğu biyolojik ve kültürel avantajlarına bağlı olarak geliştirilen denenceye ters düşmektedir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili ulaşılan sonuç, literatürdeki çoğu araştırma sonucu ile benzerlik göstermezken bazı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu konuda daha sağlıklı bir sonuca varabilmek için farklı yaş ve gelişim dönemlerindeki öğrencileri kapsayan kesitsel veya boyutsal yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçları duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansını artırmada anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim sürecinin en temel fonksiyonlarından birisi bireyin duygularını fark etmesini, duygularını uygun şekilde ifade edebilmesini, empati becerisini kazanmasını ve duygularını sosyal ilişkilerinde kullanabilmesini ve duygusal ve sosyal açıdan geliştirerek topluma uyumunu sağlamasıdır. Bu bağlamda 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin duygusal gelişimleri göz önüne alınarak duygusal okuryazarlık programları geliştirilebilir.

2. Eğitim süreci, uzun bir zaman diliminde sistemli ve planlı bir şekilde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi hedefler. İlkokul birinci sınıftan itibaren Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde duyuşsal öğrenmeye ilişkin kazanımlar oldukça kısıtlı ve sınırlı bir süre içerisinde teorik perspektiften yoksun bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Duygusal okuryazarlık eğitim programlarının geliştirilmesi, duyuşsal öğrenmelerin teorik bir zeminde sistemli ve planlı bir şekilde öğretilmesini sağlayabilir.

3. İlkokul Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade edebilmeleri, başkalarını dinleme, diğer kişilerin konuşmasını kesmeden söz alarak konuşmaya başlama becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Türkçe dersinde duygusal okuryazarlık etkinliklerinden yararlanılarak bu beceriler öğrencilere kazandırılabilir.

4. Duygusal okuryazarlık eğitimi, ilkokul dördüncü sınıf serbest etkinlikler dersinde uygulanmış ve öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı olarak geliştirdiği gözlenmiştir. 1., 2., 3. ve 4. sınıf serbest etkinlikler dersinde duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin yer bulması, öğrencilerin duygusal zeka açısından daha yetkin hale gelmesini sağlayabilir.

5. Duygusal okuryazarlık programı sınıf tabanlı olarak geliştirildiği gibi okul tabanlı olarak da geliştirilebilir. Okul tabanlı duygusal okuryazarlık programlarının geliştirilmesi suretiyle okulun duygusal atmosferinin niteliği geliştirilebilir.

6. Bu araştırma kapsamında duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Duygusal okuryazarlık eğitiminin farklı değişkenler ile ilişkisi incelenebilir.

7. Duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisi nitel araştırma yöntemlerinde olgusal çalışma tekniği kullanılarak gelecek araştırmalarda incelenebilir.

8. Eğitim-öğretim yaşantısı boyunca öğrencilerin çok boyutlu gelişimleri üzerinde etkili olan faktörler arasında hiç şüphesiz öğretmenlerin üstlendikleri misyon ve çabalar oldukça değerlidir. Dolayısıyla öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin duygusal gelişimlerinin en az bilişsel gelişimleri kadar önemli olduğuna ilişkin farkındalığın öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir.

9. Planlı ve sistematik şekilde gerçekleştirilen duygusal okuryazarlık etkinlikleri, ilkokul öğrencilerinin sosyal-ilişkisel becerilerini geliştirebilir.

10. Sınıf içi duygusal okuryazarlık etkinlikleri, ilkokul öğrencilerin duygularını tanıyıp fark edebilme, olumsuz duygularını kontrol edebilme, uygun şekilde ifade edebilme becerilerini geliştirebilir.

11. Sınıf içi duygusal okuryazarlık etkinlikleri ilkokul öğrencilerinin birlikte çalışma, grup içinde görev alma, sorumlulukları yerine getirme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunabilir.

12. İlkokul öğrencilerinin empati becerisi, sınıf içi duygusal okuryazarlık etkinlikleri yolu ile geliştirilebilir.

7. KAYNAKÇA

- AKIN, Zeynep, Meral Güven, 2014. "Opinions of Primary School Teachers About the Current State of Emotional Intelligence in The Fifth Grade Curriculum", **Elementary Education Online**, 13 /1, ss: 18-32.
- ALEGRE, Albert, 2012. "The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence", **Child Youth Care Forum**, 41, ss:493-508.
- ALLEN, Jennifer, Jonathan Cohen, 2006. A Critique of Emotional Intelligence: **What Are the Problems and How Can They Be Fixed**. Editör: Kevin R. Murphy, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ARANSON, Elliot, 2000. **Nobody Left To Hate**, New York: Henry Holt and Company.
- ARDA, Tuğçe Burcu, Şakire Ocak, 2012. "Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies-PATHS Preschool Curriculum", **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12 / 4, ss: 2691-2698.
- BAR-ON, Reuven, 1997. **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i) Technical Manual**, Toronto: Multi,Health Systems.
- BAR-ON, Reuven, 2006. "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence", **Psicothema**, 18, ss: 13-25.
- BARON-Cohen, Simon, 2002. "The Extreme Male Brain Theory of Autism", **Trends in Cognitive Sciences**, 6 / 6, ss: 248-254.

- BİRCAN, Serap, Feride Bacanlı, 2005. "Ergenlerin Duygusal Zekalarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, ss:61-82.
- BOCCHINO, Rob, 1999. **Emotional Literacy: To Be Different Kind of Smart**, London: Sage Publications.
- BOYATZIS, Richard E., 2007. **Applying Emotional Intelligence**. Editörler: Joseph Ciarrochi, John D. Mayer, New York: Psychology Press.
- BOYATZIS, Richard E., Daniel Goleman, Kenneth S. Rhee, 2000. **Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application-at Home, School, and In The Workplace**. Editörler: Reuven Bar-On, James D.A. Parker, California: Jossey-Bass.
- BRACKETT, Marc A., John D. Mayer, 2003. "Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence", **Personality and Social Psychology Bulletin**, 29 / 9, ss: 1147-1158.
- BREDACS, Alice, 2010. "Emotional Intelligence and Its Development in School-with A Speical View to Talent Management", **Practice and Theory in Systems of Education**, 5, ss: 65-86.
- BRIAN, Flay, Caroll Allred, 2003. "Long-Term Effects of the Positive Action Program", **American Journal of Health Behavior**, 27 / 1, ss:6-21.
- BRIDGET, Hamre K., Robert C. Pianta, Andrew J. Mashburn, 2012. "Promoting Young Children's Social Competence Through the Preschool PATHS Curriculum and My Teaching Partner Professional Development Resources", **Early Education and Development**, 23 / 6, ss:809-832.
- BROUZOS, Andreas, Piousia Misailidi, Anatasia Hadjimatheou, 2014. "Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and

- Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age”, *Canadian Journal of School Psychology*, 29 / 2, ss: 83-99.
- BROWN, Randall B.,2003. “Emotions and Behaviour: Exercises in Emotional Intelligence”*Journal of Management Education*, 27 / 1, ss: 122-134.
- BURMAN, Erica, 2009. “Beyond Emotional Literacy in Feminist and Educational Research”,*British Educational Research Journal*, 35 / 1, ss: 137-155.
- CARNWELL, Rose, Sally-Ann Baker, 2007. “A Qualitative Evaluation of A Project to Enhance Pupils’ Emotional Literacy Through A Student Assistance Program”,*Pastoral Care in Education*, 25 / 1, ss: 33-41.
- CASTILLO, Ruth, Jose M. Salguero, Pablo Fernandez-Berrocal, Nekane Balluerka, 2013. “Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Agression and Empathy among Adolescents”,*Journal of Adolescence*, 36 / 5, ss: 883-892.
- CHAN, David W., 2007. “Leadership Competencies among Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Connection with Emotional Intelligence and Successful Intelligence”,*Roeper Review*, 29 / 3, ss: 183-189.
- CHANTRELL, Sue, 2009. “Growth in Emotional Intelligence. Psychotherapy with a Learning Disabled Girl”,*Journal of Child Psychotherapy*,35 / 2, ss: 157-174.
- CHERNIS, Cary, 2004. **Encyclopedia of Applied Psychology**. Editör: Charles Spielberger, New York: Elsevier Academic Press.
- CHICKERING, Arthur W., 1977. **Experience and Learning: An Introduction to Experiential Learning**, New York: Change Magazine Press.

- CIARROCHI, Joseph, Amy Y. C. Chan, Jane Bajgar, 2001. "Measuring Emotional Intelligence in Adolescents", **Personality and Individual Differences**, 31 / 7, ss: 1105-1119.
- CIARROCHI, Joseph, Keiren Hynes, Nadia Crittenden, 2005. "Can Men Do Better If They Try Harder: Sex and Motivational Effects on Emotional Intelligence", **Cognition & Emotion**, 19 / 1, ss: 133-141.
- CLARKE, Nicholas, 2010. "The Impact of Training Programme Designed to Target Emotional Intelligence Abilities of Project Managers", **International Journal of Project Management**, 28 / 5, ss: 461-468.
- COHEN, Luis, Lawrence Manion, Keith Morrison, 2000. **Research Methods in Education**, Oxon: Taylor & Francis Group.
- COPPOCK, Viki, 2007. "It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools", **Children & Society**, 21 / 6, ss: 405-419.
- COWEN, L. Emory, Melvin Zax, Luis P. Izzo, Mary Ann Trost, 1966. "Prevention of Emotional Disorders in the School Settings: A Further Investigation", **Journal of Counselling Psychology**, 80 / 5, ss: 381-387.
- DAVIS, K. Davis, Neil Humphrey, 2014. "Ability Versus Trait Emotional Intelligence: Dual Influences on Adolescent Psychological Adaptation", **Journal of Individual Differences**, 35 / 1, ss:54-62.
- DENHAM, Susan A., 2006. **Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders, and Treatment**. Editör: Joan I. Luby, New York: The Guilford Press.
- DENHAM, Susanne, Hideko Hamada Bassett, Todd M. Wyatt, 2010. "Gender Differences in the Socialization of Preschoolers' Emotional Competence", **New Directions for Child and Adolescent Development**, 128, ss: 29-49.

- DI FABIO, Annamaria, Maureen E. Kenny, 2010. "Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among High School Students", **Journal of Career Development**, 40 /3, ss: 1-11.
- DI FABIO, Annamaria, Maureen E. Kenny, 2011. "Emotional Intelligence and Perceived Social Support among Italian High School Students", **Journal of Career Development**, 39 /5, ss: 461-475.
- DI FABIO, Annamaria, Maureen E. Kenny, 2012. "Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Styles Among Italian High School Students", **Journal of Career Development**, 40 / 5, ss: 1-11.
- DOLEV, Niva, 2012. Emotional Intelligence Competencies in Teachers through Group-Based Coaching. Yayınlanmamış doktora Tezi. Leicester: the University of Leicester.
- DOMITROVICH, Celene E., Rebecca C. Cortes, Mark T. Greenberg, 2007. "Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trail of the Preschool PATHS Curriculum", **The Journal of Primary Prevention**, 28 / 2, ss: 67-91.
- DOWNEY, Luke A., Justine Lomas, Clare Billings, Karen Hansen and Con Stough, 2013. "Scholastic Success: Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence", **Canadian Journal of School Psychology**, 29 / 1, ss: 40-53.
- DULEWICZ, Victor, Malcolm Higgs, 2004. "Can Emotional Intelligence Be Developed?", **The International Journal of Human Resource Management**, 15 / 1, ss: 95-111.
- ELFENBEIN, Hillary, Anger, Nalini Ambady, 2003. "When Familiarity Breeds Accuracy: Cultural Exposure and Facial Emotion Recognition", **Journal of Personality and Social Psychology**, 85 / 2, ss: 276-290.

- ENIOLA, Mike S., Kunle Adebisi, 2007. "Emotional Intelligence and Goal Setting an Investigation into Interventions to Increase Motivation to Work among visually impaired Students in Nigeria", **British Journal of Visual Impairment**, 25 / 3, ss: 249-353.
- ESPELAGE L. Dorothy, Susan M. Swearer, 2003. "Research on School bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here", **School Psychology Review**, 32 / 3, ss: 365-383.
- FAUPEL, Adrian, 2003. **Emotional Literacy Assessment and Intervention Ages 11-16**, Southampton: Nfer-Nelson Publishing.
- FERRANDO, Mercedes, Maria Dolores Prieto, Leandro S. Almeida, Carmen Ferrandiz, Rosario Bermejo, Jose-Antonio Lopez-Pina, Daniel Hernandez, Marta Sainz, Mar-Carmen Fernandez, 2010. "Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept", **Journal of Psychoeducational Assessment**, 20 /10, ss: 1-10.
- FESBACH, Norma D., Seymour Fesbach, 1987. "Affective Processes and Academic Achievement" **Child Development**, 58 / ss: 1335-1347.
- FESBACH, Norma D., Sarale Cohen, 1988. "Training Affect Comprehension in Young Children: An Experimental Evaluation" **Journal of Applied Developmental Psychology**, 9 / 2, ss: 201-210.
- FIELD, Andy, 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**, London: Sage Publications.
- FLAY, Brian R., Carol Allred, 2003. "Long-Term Effects of the Positive Action Program", **American Journal of Health Behavior**, 27/ 1, ss: 6-21.
- FLYNN, Sara Jane, 2010. A Comparative and Exploratory Study of The Nfer-Nelson Emotional Literacy Scale in An Irish Context. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Exeter: The University of Exeter.

- FRAENKEL, Frank, Norman E. Wallen, Helen H. Hyun, 2011. **How to Design and Evaluate Research in Education**, New York: McGraw Hill.
- GARDNER, Howard, 1983. **Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, New York: Basic Books.
- GARIAGORDOBIL, Malte, Ainzie Pena-Sarrionandia, 2015. "Effects of Emotional Intelligence Program in Variables to the Prevention of violence, **Frontiers in Psychology**, 6,ss: 743-750.
- GILLUM, James, 2010. Using Emotional Literacy to Facilitate Organizational Change in A Primary School: A Case Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Birmingham: The University of Birmingham.
- GOLEMAN, Daniel, 1995. **Emotional Intelligence: Whay It Can Maater More Than IQ**, New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, Daniel, 1998. **Working With Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.
- GOTTFREDSON, Linda,1997." Mainstream Science On Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History, And Bibliography",**Intelligence**, 24 / 1, ss. 13-23.
- GREENBERG, Mark T., Carol A. Kushe, 1998. "Preventive Intervention of School-Age Deaf Children: The PATHS Curriculum", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 3 / 1, ss:49-63.
- GREENHALGH, Paul, 2002. **Emotional Growth and Learning**, London: Routledge.
- GUGLIANDOLO, Maria C., Sebastiano Costa, Francesca Cuzzocrea, Rosalba Larcán, 2014. "Trait Emotional Intelligence as Mediator Between Psychological Control and Behavior Problems",**Journal of Child and Family Studies**, 23 / 6, ss:1-11.

- GUNTER, Leslie, Paul Caldarella, Bryan B. Korth, K. Richard Young, 2012. "Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-K", **Early Childhood Education Journal**, 40 / 3, ss: 151-159.
- HABERMAS, Jürgen, 1972. **Knowledge and Human Interest**, Boston: Beacon Press.
- HADDON, Alice, Harriet Goodman, James Park, Ruth Deakin Crick, 2005. "Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey", **Pastoral Care in Education**, 23 / 4, ss: 5-16.
- HAGESLKAMP, Carolin, Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Peter Salovey, 2013. "Improving Classroom Quality With the RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes", **American Journal of Community Psychology**, 51 / 3, ss: 550-543.
- HALL, Judith a., 1990. **Nonverbal Sex Differences: Accuracy of Communication and Expressive Style**, Baltimore: John Hopkins University Press.
- HALLAM, Susan, 2009. "An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-Being in Primary School Children", **Oxford Review of Education**, 35 / 3, ss: 313-330.
- HAWKINS, David J., Brian H. Smith, Richard F. Catalano, 2004. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning**. Editörler: Joseph E Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg, New York: Teachers College Press.
- HEN, Meirav, Adi Sharabi-Nov, 2014. "Teaching the Teachers: Emotional Intelligence Training for Teachers", **Teaching Education**, 25 / 4, ss: 375-390.

- HENSON, Robin K., 2006. "Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice", **Educational and Psychological Measurement**, 66 / 3, ss:393-416.
- HUMPHREY, Neil, Andrew Curran, Elisabeth Morris, Peter Farell, Kevin Woods, 2007. "Emotional Intelligence and Education: A Critical Review", **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**, 27 / 2, ss: 235-254.
- HUMPHREY, Neil, Afroditi Kalambouka, Joanna Bolton, Ann Lendrum, Michale Wigelsworh, Clare Lennie and Peter Farell, 2008. Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Evaluation of Small Group Work, Araştırma Raporu. Nottingham: Department for Children, Schools, and Families.
- JACOBSON, Micah, Mari Ruddy, 2004. "Open to Outcome: A Pratical Guide for Facilitating and Teaching Experiential Reflection", Oklahoma: Wood'N'Barnes Publishing.
- JELLESMA, Francine C., Carolien Rieffe, Mark Meerum Terwoegt, Michiel Westenberg, 2011. "Children's Sense of Coherence and Trait Emotional Intelligence: A Longitudinal Study Exploring the Development of Somatic Complaints", **Psychology & Health**, 26 / 3, ss: 307-320.
- JENSON, R. William, Daniel Olympia, Megan Farley, Elaine Clark, 2004. "Positive Psychology and Externalizing Students in A Sea of Negativity", **Psychology in the Schools**, 41 / 1, ss: 67-79.
- JONES, Stephanie M., Joshua L. Brown, Lawrence J. Aber, 2011. "Tow-Year Impacts of Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiemtn in Translational and Develomental Research, **Child Development**, 82 / 2, ss: 533-554.

- JORDAN, Julie-Ann, Margaret McRorie, Cathy Ewing, 2010. "Gender Differences in the Role of Emotional Intelligence During the Primary-Secondary School Transition", **Emotional and Behavioral Differences**, 15 / 1 , ss: 37-47.
- KASSEM, Cherrie L., 2002. "Developing the Teaching Professional: What Teacher Educators Need to Know about Emotions", **Teacher Development**, 6 / 3,ss:363-372.
- KEEFER, Kateryna V., Ronald R. Holden, James D. A. Parker, 2013. "Longitudinal Assessment of Trait Emotional Intelligence: Measurement Invariance and Construct Continuity From Late Childhood to Adolescence", **Psychological Assessment**, 25 / 4, ss: 1255-1272.
- KELLY, Barbara, Julie Longbottom, Fay Potts, Jim Williamson, 2004. "Applying Emotional Intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum", **Educational Psychology**, 20 / 3, ss: 221-240.
- KERLINGER, Howard B. Lee, 1970. **Foundations of Behavioral Research**, California: Wadsworth Publishing.
- KIRTIL, Sümeyra, 2009. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KLINE, Rex B., 2013. **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Applied Quantitative Analysis in the Social Sciences**, New York: Taylor & Francis Group.
- KNOWLER, Claire, Norah Frederickson, 2013. "Effects of an Emotional Literacy Intervention for Students Identified with Bullying Behavior", **Educational Psychology**, 33 / 7, ss: 862-883.

- KOKKINOS, Constantinos M., Eirini Kipritsi, 2012. "The Relationship Between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy Among Preadolescents", **Social Psychology of Education**, 15 / 1, ss:41-58.
- KOLB, David A., 1984. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, New Jersey: Prentice Hall.
- KÖSE, Nuray, 2009. 7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- LANDAU, Erika, Gavriel Meirovich, 2011. "Development of Students' Emotional Intelligence: Participative Classroom Environments in Higher Education", **Academy of Educational Leadership Journal**, 15 / 3, ss: 89-104.
- LAWSHE, Charles, H., 1975. "A Quantitative Approach to Content Validity", **Personnel Psychology**, 28 / 4, ss: 563-575.
- LEE, Seon-Young, Paula Olszewski-Kubilius, 2006. "The Emotional Intelligence, Moral Judgement, and Leadership of Academically gifted Adolescents", **Journal of Gifted Education**, 30 / 1, ss: 29-67.
- LIAU, Albert K., Agnes W. Liau, George B. STEoh, Michael T.L. Liau, 2003. "The Case for Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problem Behaviours in Malaysian Secondary School Students", **Journal of Moral Education**, 32 / 1, ss: 51-66.
- LILI, Sung Jae Lee, Panithree Tahmmawijaya, 2013. Parenting Styles and Emotional Intelligence of HIV-Affected Children in Thailand, **AIDS Care: Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV**, **AIDS Care**, 25 / 12, ss: 1536-1543.

- LIM, Sun Ah, Sukkung You, Daehyun Ha, 2014. "Parental Emotional Support and Adolescent Happiness Mediating Roles of Self-Esteem and Emotional Intelligence", **Applied Research Quality Life**, 9 / 3, ss: 1-16.
- LODICO, Marguerite G., Dean T. Spaulding, Katherine H. Voegtle, 2010. **Methods in Educational Research: From Theory to Practice**, San Fransisco: Jossey-Bass.
- LOPES, Paulo N., John b. Nezlek, Astrid Schütz, Inna Sellin, Peter Salovey, 2004. "Emotional Intelligence and Social Interaction", **Personality and Social Psychology Bulletin**, 30 / 8, ss: 1018-1034.
- LU, Chunlei, Andrew Buchanan, 2014. "Developing Students' Emotional Well-Being in Physical Education", **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 85 / 4, ss: 28-33.
- LYNCH, Owen M., 1990. **Divine Passions: The Social Construction of Emotion in India**. Editör: Owen M. Lynch, Berkeley: The University of California Press.
- MALECKI, Christine K., Stephen N. Elliot, 2002. "Children's Social Behaviours as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis", **School Psychology Quarterly**, 17 / 1, ss:1-23.
- MATTHEWS, Gerald, Moshe Zeidner, Richard D. Roberts, 2004. **Emotional Intelligence: Science & Myth**, Massachusetts: MIT Press.
- MATTHEWS, Brian, 2006. **Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity and Co-Education**, Berkshire: Open University Press.
- MAVROVELLI, Stella, Konstantinos V. Petrides, Carolien Rieffe, Femke Bakker, 2007. "Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Peer-Rated Social Competence in Adolescence", **British Journal of Developmental Psychology**, 25 / 2, ss: 263-275.

- MAVROVELLI, Stella, Konstantinos V., Petrides, Chloe Shove, Amanda Whitehead, 2008. "Investigation of the Construct of Trait Emotional Intelligence in Children", **European Child Adolescent Psychiatry**, 17, ss:516-526.
- MAVROVELLI, Stella, Konstantinos V. Petrides, Yolanda Sangareau, Adrian Furnham, 2009. "Exploring the Relationships between Trait Emotional Intelligence and Objective Socio-Emotional Outcomes in Childhood", **British Journal of Educational Psychology**, 79, ss: 259-272.
- MAVROVELLI, Stella, Maria Jose Sanchez-Ruiz, 2011. "Trait Emotional Intelligence Influences on Academic Achievement and School Behavior", **British Journal of Educational Psychology**, 81, ss: 112-134.
- MAYER, John D., Peter Salovey, 1995. "Emotional Intelligence and The Construction and Regulation of Feelings", **Applied and Preventive Psychology**, 4, ss:197-208.
- MAYER, John D., Peter Salovey, 1997. **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications For Educators**, New York: Basic Books.
- MAYER, John D., David R. Caruso, Peter Salovey, 1999. "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for An Intelligence", **Intelligence**, 27 / 4, ss: 267-298.
- MAYER, John D., Donna M. Perkins, David R. Caruso, Peter Salovey, 2001. "Emotional Intelligence and Giftedness", **Roeper Review**, 23 / 3, ss: 131-137.
- MAYER, John D., Peter Salovey, David R. Caruso. 2004. "Target Articles: Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications", **Psychological Inquiry**, 15 / 3, ss: 197-215.

- MICHEL, Hansenne, Jessica Legrand, 2012. "Creativity, Emotional Intelligence, and School Performance in Children", **International Journal of Educational Research**, 52, ss:264-268.
- MUYIA, Helen M., Kit Kacirek, 2009. "An Empirical study of A Leadership Development Training Program and Its Impact on emotional Intelligence Quotient (EQ) Scores", **Advances in Developing Human Resources**, 11, ss: 703-718.
- NIELSEN, Line, Charlotte Meilstrup, Malene Kubstrup Nelausen, Vibeke Kaushede, Bjorn Evald Holstein, 2015. "Promotion of Social and Emotional Competence: Experiences from a Mental Health Intervention Applying a Whole School Approach", **Health Education**, 115 / 3, ss: 339-356.
- NIZIELSKI, Sophia, Suhair Hallum, Paulo N. Lopes, Astrid Schütz, 2012. "Attention to Student Needs Mediates the Relationship Between Teacher emotional Intelligence and Student Misconduct in the Classroom", **Journal of Psychoeducational Assessment**, 30 / 4, ss: 320-329.
- NUNNALLY, James C., Ira Harvey Bernstein, 1994. **Psychometric Theory**, New York: McGraw Hill.
- O'HARA, 2011. "The Impact of Peer Mentoring on Pupils' Emotional Literacy Competencies", **Educational Psychology in Practice**, 27 / 3, ss: 271-291.
- OLWEUS, Dan, 1994. **Aggressive Behaviour Current Perspectives**. Editör: L. Rowell Huesmann, New York: Springer.
- OPPER, Björn, Jacobus G. Maree, Lizelle Fletcher, Jawui Sommerville, 2014. "Efficacy of Outdoor Adventure Education in Developing Emotional Intelligence During Adolescence", **Journal of Psychology in Africa**, 24 / 2, ss: 193-196.
- ORBACH, Susie, 1998. "Emotional Literacy", **Young Minds Magazine**, 33, ss:12-13.

- OS, Lee, Gu Mo, 2014. "Development and Effects of Emotional Intelligence Program for Undergraduate Nursing Students: Mixed Research Methods, **Journal of Korean Academy of Nursing**, 44 / 6, 682-686
- ÖKSÜZ, Yücel, 1997. Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Özerklik Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- ÖKSÜZ, Yücel, Ceren Çevik Kansu, Kerem Coşkun, 2014. "Examination of 4th Grade Students's Empathic Tendency Levels and Empathic Writing Skills|, **Life Science**, 11 / 10, ss:1069-1074.
- PARK, James, 1999. "Emotional Literacy: Education for Meaning", **International Journal of Children's Spirituality**, 4 / 1, ss: 19-28.
- PARK, James, 2003. **Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-School Strategies**, London: David Fulton Publish.
- PEREZ, Juan Carlos, Konstantinos V.Petrides, Adrian Furnham, 2005. **International Handbook of Emotional Intelligence**. Editörler:Ralf Schulze, Richard D. Roberts,Cambridge: Hogrefe Publishing.
- PERRY, Lorraine, Clara Lennie, Neil Humphrey, 2008. "Emotional Literacy in the Primary Classroom: Teacher Perceptions and Practices", **Education3-13**, 36 / 1, ss: 27-37.
- PETRIDES, Konstantinos V., 2001. A Psychometric Investigation into The Construct of Emotional Intelligence. Yayınlanmamış Doktora Tezi. London: University College London.
- PETRIDES, Konstantinos V., Adrian Furnham, 2001. "Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation With Reference to Established Trait Taxonomies",**European Journal of Personality**, 15, ss: 425-448.

- PETRIDES, Konstantinos V., Norah Frederickson, Adrian Furnham, 2004. "The Role of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance and Deviant Behavior", **Personality and Individual Differences**, 36 / 2, ss: 277-293.
- PETRIDES, Konstantinos V. Yolanda Sangareau, Adrian Furnham, Norah Frederickson, 2006. "Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School", **Social Development**, 15 / 3, ss: 537-547.
- PETRIDES, Konstantinos, V., Ria Pita, Floare Kokkinaki, 2007. "The Locations of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space", **British Journal of Psychology**, 98 / 2, ss: 273-289.
- PETRIDES, Konstantinos V., 2010. "Trait Emotional Intelligence Theory", **Industrial and Organizational Psychology**, 3 / 2, ss: 136-139.
- PHYE, Gary, Paul Schutz, Reinhard Pekrun, 2011. **Emotion in Education**. Editörler: Gary Phye, Paul Schutz, Reinhard Pekrun, London: Academic Press.
- POULOU, Maria S., 2014. "How are Trait Emotional Intelligence and Social Skills Related to Emotional and Behavioral Difficulties in Adolescents?", **Educational Psychology**, 34 / 3, ss: 354-366.
- PRATT, Laura, 2009. Supporting Pupils at Risk of Exclusion: An Evaluation of An Intensive, Out of School, Emotional Literacy Programme for Key Stage 3 Pupils. Yayınlanmamış Doktora Tezi. London: Institute of Education, University of London.
- PRING, Richard, 1984. **Personal and Social Education in the Curriculum: Concepts and Content**, London: Hodder and Stoughton.
- QUALTER, Pamela, Yvonne Whiteley, Jane M. Hutchinson, Debbie J. Pope, 2007. "Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to high School", **Educational Psychology in Practice**, 23 / 1, ss: 79-95.

- REDDY, Linda A., Laura Richardson, 2006. "School Based Prevention and Intervention Programs For Children with Emotional Disturbance", **Education and Treatment of Children**, 29 / 2, ss: 379-404.
- RIVERS, Susan E., Marc A. Brackett, Maria R. Reyes, John D. Mayer, David R. Caruso, Peter Salovey, 2012. "Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence with the MSCEIT-YV Psychometric Properties and Relationship with Academic Performance and Psychosocial Functioning", **Journal of Psychoeducational Assessment**, 30 / 4, ss: 344-366.
- RODEIRO, Carmen Vidal L., Joanne L. Emery, John F. Bell, 2012. "Emotional Intelligence and Academic Attainment of British Secondary School Children: A Cross-Sectional Survey", **Educational Studies**, 38 / 5, ss:521-539.
- ROFFEY, Sue, 2008. "Emotional Literacy and The Ecology of School Wellbeing", **Educational and Child Psychology**, 25 / 2, ss: 29-39.
- ROMASZ, Tanya, Jennifer H. Kantor, Maurice J. Elias, 2004 . "Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs", **Evaluation and Program Planning**, 27, ss: 99–103.
- RUMMEL, Rudolph J., 1967. "Understanding Factor Analysis", **Journal of Conflict Resolution**, 11 / 4, ss:444-480.
- RUSSO, Paolo Maria, Giacomo Mancini, Elena Trombini, Bruno Baldara, Stella Mavrovelli, Konstantinos V Petrides, 2012. "Trait Emotional Intelligence and the Big Five: A Study on Italian Children and Preadolescents", **Journal of Psychoeducational Assessment**, 30 / 3, ss: 274-283.
- SALGUERO, Jose M., Natalio Extramera, Pablo Fernandez-Berrocal, 2012. "Emotional Intelligence and Depression: The Moderator Role of Gender", **Personality and Individual Differences**, 53, ss: 29-32.

- SALOVEY, Peter, John D. Mayer, 1990. "Emotional Intelligence", **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, ss: 185-211.
- SALOVEY, Peter, John d. Mayer, David R. Caruso, 2002. **The Handbook of Positive Psychology**. Editörler: C.R. Snyder, Shane L. Lopez, New York: Oxford University Press.
- SALTALI, Neslihan Durmuş, 2010. Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SANTESSO, Diane, Dana L. Reker, Lous A. Schmidt, Sidney J. Segalowitz, 2006. "Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children", **Child Psychiatry and Human Development**, 6 / 3, ss: 311-328.
- SHAO, Kaiqi, Weihua Yu, Zhongmin Ji, 2013. "The Relationship Between EFL Students' Emotional Intelligence and Writing Achievement", **Innovation in Language Learning and Teaching**, 7 / 2, ss: 107-124.
- SHAPIRO, S.S, M.B. Wilk, 1965. "An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples)", **Biometrika**, 52 / 3, ss: 591-611.
- SHARP, Peter, 2000. "Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases Your Life Chances", **Pastoral Care in Education**, 18 / 3, ss: 8-10.
- SHERWOOD, Patricia, 2008. **Emotional Literacy: The Heart of Classroom Management**, Victoria: ACER Press.
- SKINNER, Burrhus Frederic, 1984. "Selection By Consequences", **Behavioral and Brain Sciences**, 7, 477-481.

- SPENDLOVE, David, 2009. **Putting Assessment For Learning into Practice**, New York: Continuum International Publishing.
- STEINER, Claude, Paul Perry, 1997. **Achieving Emotional Literacy**, London: Bloomsbury.
- STEINER, Claude, 1979. **Emotional Literacy: Intelligence with A Heart**, Personhood Press.
- SUNG, Helen Y., 2010. "The Influence of Culture on Parenting Practices of East Asian Families and Emotional Intelligence of Older Adolescents: A Qualitative Study", **School Psychology International**, 31, ss: 199-214.
- TABACHNICK, Barbara G., Linda S. Fidell, 2013. **Using Multivariate Statistics**, Boston: Pearson.
- TEW, Marilyn, 2007. **School Effectiveness: Supporting Success through Emotional Literacy**, London: Sage Publications.
- TEW, Marilyn, 2010. "Emotional Connections: An Exploration of the Relational Dynamics Between Staff and Students in Schools", **Educational and Child Psychology**, 27 / 1, ss: 133-146.
- THOMPSON, Bruce, 2004. **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications**, Washington DC: American Psychological Association.
- TOPPING, Keith, 2000. **Tutoring**, Genf, İsviçre: International Academy of Education.
- TUFAN, Şahnur, 2011. Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ULUTAŞ, İlkay, 2005. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- VAILLANT, George E., Timothy J. Davis, 2000. "Social/Emotional Intelligence and Midlife Resilience in Schoolboys with Low Tested Intelligence", **American Journal of Orthopsychiatry**, 70 / 2, ss: 215-222.
- VAN DYKE, Cydney J., Maurice J. Elias, 2008. "How Expressions of Forgiveness, Purpose, and Religiosity Relate to Emotional Intelligence and Self-Concept in Urban Fifth Grade Students", **American Journal of Orthopsychiatry**, 78 / 4, ss: 481-493.
- VAN ROOY, David L., Alexander Alonso, Chockalingam Viswesvaran, 2005. "Group Differences in Emotional Intelligence Scores: Theoretical and Practical Implications", **Personality and Individual Differences**, 38, ss: 689-700.
- VERNON, Philip A., Konstantinos V. Petrides, Denis Bratko, Julie Aitken Scherner, 2008. "A Behavioral Genetic Study of Trait Emotional Intelligence", **Emotion**, 8 / 5, ss: 635-842.
- VYGOTSKY, Lew, 1986. **Thought and Language**, Cambridge: MIT Press.
- WARWICK, Janette, Ted Nettlebeck, 2004. "Emotional Intelligence Is...?", **Personality and Individual Differences**, 37 / 5, ss: 1091-1100.
- WEARE, Katherine, Gay Gray, 2003. **What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?**, London: Department for Educational and Skills.
- WEARE, Katherine, 2004. **Developing Emotionally Literate Schools**, London: Sage Publications.

- WEISINGER, Hendrie, 2006. **Emotional Intelligence**, New York: John Wiley & Sons.
- WENTZEL, Kathryn R., 1991. "Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement", **Review of Educational Research**, 61 / 1, ss: 1-24.
- WENTZEL, Kathryn, 1992. **Student Perceptions in The Classroom**. Editörler: Dale H. Schunk, Judith L. Meece, London: Routledge.
- WENTZEL, Kathryn, 1993. "Does Being Make The Grade? Social Behaviour and Academic Competence in Middle School", **Journal of Educational Psychology**, 85 / 2, ss. 357-364.
- WIGELSWORTH, Michael, Meil Humphrey, Afroditi Kalambouka, Ann Lendrum, 2010. "A Review of Key Issues in the Measurement of Children's Social and Emotional Skills", **Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology**, 26 / 2, ss: 173-186.
- WILLIAMS, Catrin, David Daley, Elizabeth Burnside, Sara Hammond-Rowley, 2009. "Measuring Emotional Intelligence in Preadolescence", **Personality and Individual Differences**, 47 / 4, ss: 316-320.
- WOITASZEWSKI, Scott A., Matthew C. Aalsma, 2004. "The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale-Adolescent Version", **Roeper Review**, 27 / 1, ss: 25-30.
- YAŞARSOY, Emine, 2006. Duygusal Zeka Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YOKS, Lyle, Elizabeth Kasl, 2002. "Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect", **Adult Education Quarterly**, 52 /, ss: 176-192.

- ZAUTRA, Eva K., Alex J. Zautra, Carmen Ecija Coallardo, Lilian Velasco, 2105. "Can We Learn to Treat One Another Better? A Test of Social Intelligence Curriculum," **PLOS ONE**, 10 / 6, 1-17.
- ZEIDNER, Moshe, Richard D. Roberts, Gerald Matthews, 2002. "Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review", **Educational Psychologist**, 37 / 4, ss: 215-231.
- ZEIDNER, Moshe, Inbal Shani-Zinovich, Gerald Matthews, Richard D. Roberts, 2005. "Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure", **Intelligence**, 33, ss: 369-391.
- ZEIDNER, Moshe, Gerald Matthews, Richard D. Roberts, 2009. **What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health**, Cambridge: MIT Press.
- ZEMBYLAS, Michalinos, 2004. "Young Children's Emotional Practices While Engaged in Long-Term Science Investigation" **Journal of Research in Science Teaching**, 41 / 7, ss: 693-719.
- ZINS, Joseph, Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Harbert J. Walberg , 2007. "The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success", **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 17 / 2, ss. 191-210.

8.EKLER

EK-1: Ölçek Geliştirme Çalışmasına İlişkin Milli Eğitim Bakanlığının İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü**

Sayı : 70297673/100/1581991
Konu: Araştırma İzni

17/04/2014

İlgi: Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğünün 04/04/2014 tarihli ve 81576613/605/1393229 sayılı yazısı.

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanı Arş. Gör. Kerem COŞKUN'un "İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Olarak Duygusal Zeka Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı tez önerisi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Genel Müdürlüğümüze sunulan ve kayıtlarımızda muhafaza edilen ilgi yazı eki tez önerisinde belirtilen veri toplama araçlarının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde *gönüllülük esasına* dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Genel Müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile projenin yürütülmesinde bir sakınca yoktur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yunus YAĞMUR
Bakan a.
Daire Başkanı

DAĞITIM:

- Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü
- 81 İl Valiliği
(Milli Eğitim Müdürlükleri)

İnceledi
22.04.2014

Şeyda TÜRKMEN
Ş o f

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6311-1050-32f6-b90b-1bf kodu ile yapılabilir.

Anıtkürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: tegm_izleme@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Dr. Süheyla BOZKURT
Tel: (0 312) 4131619
Faks: (0 312) 4177105

EK-2: Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Uygulanmasına İlişkin Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzni



T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79143383/605.01/3950025
Konu: Araştırma İzni

16/09/2014

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 09/09/2014 tarihli ve 100 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 12/09/2014 tarihli ve 3910760 sayılı onayı.

İlgi (a) yazınız ile, üniversiteniz bünyesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olan Kerem COŞKUN' un, ilimiz merkez ilçeye bağlı Karadeniz Bakır, 7 Mart, Vakıfbank ve Seyitler Toki Şehit Onur İhan İlkokullarında dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik "*İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi*" konulu çalışma yapma isteği bildirilmiştir.

Söz konusu çalışma, ilgi (b) onay ile uygun görülmüş olup, onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mustafa YANMAZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

1-Onay (1 sayfa)

16.09.2014
Mustafa Yanmaz
Millî Eğitim Müdürü

Millî Eğitim Müdürlüğü 08000 ARTVIN
url:<http://artvin.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik08@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: S.ODABAS Vhki
Telefon : 0466 212 59 51-136
Fax : 0 466 212 36 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden 26cc-697b-3fd6-act3-0fac kodu ile ayrı olarak kontrol edilebilir.

DUYGULARIM

Renkler	Kendimi ... hissederim.
Kırmızı	Genellikle
Sarı	Bazen
Yeşil	Hiçbir zaman/Asla

Yapılacaklar:


- Tablodan üç renkten birini seçin.
- Duygulara bakın ve üzerinde düşünün.
- Bu duyguları ne kadar sıklıkla yaşıyorsunuz kararını verin ve tablodaki renge göre boyayın.




EK-4: Form 2


Sevgili Çocuklar


Bu formda farklı duyguları yansıtan 8 resim bulunmaktadır. Resimlerde gösterilen duyguları kendiniz hissettiğinizde nasıl davranacağınızı noktalı boşluklara yazınız.


 duygusunu hissettiğimde


 duygusunu hissettiğimde


 duygusunu hissettiğimde

 duygusunu hissettiğimde

 duygusunu hissettiğimde

 duygusunu hissettiğimde

 duygusunu hissettiğimde

 duygusunu hissettiğimde

EK-5: Form 3

Sevgili Öğrenciler

Aşağıda sizi çok fazla heyecandıran olay ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizi heyecandıran olayı dikkatlice düşününüz, heyecan anında kendinizde ve etrafınızda neler meydana geldi hatırlamaya çalışınız.

1. Seni en çok heyecandıran olay neydi?

2. Fazla heyecan sonucunda ne oldu?

3. Heyecanlandığında vücudunda hangi değişiklikler olduğunu işaretleyiniz.

- () Ellerin titremesi
- () Sesin titremesi
- () Konuşamama
- () Terleme, sıcaklanma
- () Elini ve yüzünü ovuşturma
- () Tırnak yeme
- () Yavaş hareket etme
- () Hızlı nefes alma
- () Kalbin güm güm diye hızlı atması

EK 6: Resim 1



EK-7: Kelime Bulmacası**KELİME BULMACASI**

Aşağıda verilen kelimelerin eş anlamlısını kelime bulmacasının içinden bulunuz.

A	Z	D	G	B	J	C	N	B	R	T	K	E	Y	L
F	L	M	T	Y	D	O	K	T	O	R	O	L	I	P
Ğ	D	H	F	R	T	Y	U	B	N	M	Ç	Ö	L	B
D	G	K	G	M	N	S	T	Y	I	K	L	M	N	P
G	S	L	H	N	U	O	P	S	Ğ	Ü	A	S	D	F
H	O	M	T	B	E	N	İ	B	H	S	T	Y	K	L
L	R	N	Y	B	N	H	G	H	K	L	N	M	S	T
T	U	E	U	B	A	N	İ	A	E	R	T	M	Ö	A
N	N	T	E	Y	Ç	M	R	T	M	Ö	Ç	E	R	B
M	H	A	O	B	K	L	M	N	P	Ğ	E	S	D	A
S	J	I	P	A	E	K	S	G	H	Ö	Ş	Ğ	Ü	R
T	K	L	Ğ	M	İ	S	İ	B	N	K	Ü	Ç	Ü	K
R	L	M	Ü	N	Ü	R	G	İ	J	D	L	M	L	A
N	S	N	M	E	D	T	Y	M	V	C	İ	Ş	K	D
B	I	R	N	K	E	L	İ	M	E	H	U	Y	K	L
A	N	T	D	T	U	H	J	K	L	M	N	U	Y	F
Ş	A	P	K	F	V	B	İ	Ç	Ğ	J	K	L	U	E
S	V	Ğ	L	E	R	B	İ	Ç	Y	J	K	U	L	T
Ö	K	Ü	Ş	B	N	A	R	T	E	J	M	K	L	Y
Ç	T	Ö	İ	Ö	R	R	E	N	C	İ	T	H	İ	Ü
B	Y	Ç	R	E	R	K	D	R	T	İ	J	M	N	E
M	M	Ç	T	A	S	A	F	B	C	İ	Ç	Ö	T	G
İ	U	N	P	R	T	D	S	F	H	O	P	Ğ	Ü	İ
Ğ	S	T	Ğ	V	B	A	M	L	K	E	R	T	Y	Ş
Ü	T	D	L	E	T	Ş	Y	T	K	L	U	İ	O	P
D	Ğ	F	O	U	G	G	T	N	D	G	T	K	T	Y
F	Ü	H	N	B	H	H	N	J	G	N	U	R	R	G
G	Ç	K	B	L	K	J	K	İ	H	B	K	T	F	V
H	Ö	E	S	U	O	K	U	T	A	J	B	H	N	K
K	B	V	T	S	P	V	P	Ç	Y	L	U	G	B	Ş
L	H	B	R	K	Ğ	E	Ğ	N	H	M	R	F	R	A
B	T	M	E	O	U	A	U	M	B	U	D	U	C	Y
G	Y	Ö	D	Y	O	U	Ç	T	N	H	Y	D	A	T
R	İ	Ç	S	H	L	K	N	Y	T	A	H	C	G	R
T	O	A	A	J	Y	P	O	U	U	Ş	R	V	H	F
E	İ	S	K	L	T	Ş	B	L	J	Ğ	P	L	K	G
W	D	D	O	K	U	L	E	Ğ	H	Ü	L	Ş	L	H
S	K	E	M	Y	R	Ö	R	Ü	F	M	Ğ	Ö	Ş	J
D	İ	H	N	N	G	U	C	K	C	N	Ü	B	Ğ	K
M	R	K	Ö	M	N	E	Y	Ö	İ	G	E	Ç	Ü	L
N	L	L	Ç	K	V	T	U	Ç	D	R	A	Ğ	U	M
J	İ	M	V	A	M	K	H	T	G	S	M	İ	T	N
J	G	N	P	E	L	L	B	J	T	D	D	İ	J	E
K	H	İ	Z	R	Ş	İ	N	E	Y	B	C	T	Z	R
A	J	Y	V	T	T	B	R	D	Ü	L	H	E	Ç	İ

Al-Kara-İsim-Hızlı-Dost-Fakir-Hıslım-Irmak-Mektep-İmtihan-Hekim-Ufak-Pis-Talebe-Düş-Sevinçli-Sözcük-Yanıt-Sorun-Sene

EK-8: OYDZÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Formu ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu.

NO	MADDE	DMTK	NO	MADDE	DMTK
1	Madde 1	.309	19	Madde 19	.181
2	Madde 2	.357	20	Madde 20	.377
3	Madde 3	.522	21	Madde 21	-.007
4	Madde 4	.429	22	Madde 22	.188
5	Madde 5	-.028	23	Madde 23	.176
6	Madde 6	.373	24	Madde 24	.044
7	Madde 7	.355	25	Madde 25	.181
8	Madde 8	.110	26	Madde 26	.343
9	Madde 9	-.223	27	Madde 27	.463
10	Madde 10	-.143	28	Madde 28	.131
11	Madde 11	-.410	29	Madde 29	.142
12	Madde 12	.430	30	Madde 30	.176
13	Madde 13	.499	31	Madde 31	.168
14	Madde 14	-.184	32	Madde 32	.522
15	Madde 15	.304	33	Madde 33	.107
16	Madde 16	.098	34	Madde 34	.189
17	Madde 17	.142	35	Madde 35	.105
18	Madde 18	.542			

DMTK: Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu.

EK-9: On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ)




Sevgili Öğrenciler:

Aşağıda sizlere cevaplamanız için 10 cümle verilmiştir ve karşılarında dört seçenek verilmiştir. Bu cümleler kesinlikle bir sınav değildir. Size göre doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz. Vermiş olduğumuz cevaplar için çok teşekkür eder; başarılar dileriz.

Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ
Dokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Aras.Gör.Kerem COŞKUN
Artvin Çoruh Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



İfade				
		Doğru Değil	Biraz Doğru	Çok Doğru
1	Birlikte çalışırken hata yapanlara öfkelenirim.			
2				
3	Arkadaşımın birlikte yaptığımız yaramazlıktan dolayı sadece arkadaşımın suçlanmasına üzülmem.			
4				
5				
6	Öğretmenimin diğer arkadaşlarımla ilgilenmesini kıskanırım.			
7				
8				
9	Galip geldiğim oyun sonrasında yenilen arkadaşımın neler hissedeceğini umursamadan sevincimi yaşarım.			
10				



9.ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı-Soyadı	Kerem COŞKUN
Doğum Yeri ve Tarihi	Artvin 29/08/1979
Eğitim Durumu	
Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Doktora Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Projeler	
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Adalet Bakanlığı Samsun Bölge İdare Mahkemesi Başkanlığı MEB Akbelen İlköğretim Okulu Müdürlüğü Kavak/Samsun MEB Doruk İlköğretim Okulu Müdürlüğü Kavak/Samsun Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
İletişim	
E-Posta Adresi	keremcoskun@artvin.edu.tr
Telefon	0505 7975195
Tarih	27 /08 / 2015