T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BURCU KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL 2008

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BURCU KORKMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN: YRD. DOÇ.DR. OKTAY AYDIN

İSTANBUL 2008

ÖNSÖZ

Bu çalışmada beni verileri toplama ve istatistik işlemler konusunda sürekli destekleyen arkadaşlarım Tülay KAHRAMAN ve Nurcan YASANKUL'a, çalışmamım her aşamasında bana değerli bilgileri ile yol gösteren sevgili danışmanım Oktay AYDIN'a, tez çalışmamı tamamlayabilmem adına beni zaman açısından destekleyen müdiremiz Mesrure TEKAY'a, sürece dair manevi desteklerini üzerimden bir an olsun esirgemeyen sevgili ailem ve özellikle anneme, çalışmamda ölçeğini kullanmama izin veren değerli Emine GÖÇET ve danışmanı Prof. Dr. Ramazan ABACI'ya ve adını burada saymayı unuttuğum tüm sevdiklerime yürek dolusu teşekkür ederek çalışmamı onlara ithaf ediyorum.

Burcu KORKMAZ

İstanbul

ÖZET

İLKÖĞRETİM 4. – 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE – BABALARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yapılan son araştırmalar, geliştirilebilir bir zeka türü olarak karşımıza çıkan duygusal zeka kavramını insanların iş ve özel yaşamında mutlu ve başarılı bireyler olmaları yolunda anahtar bir kavram haline getirmiş ve bu sebeple pek çok alanın gelişim programlarına alınmasını sağlamıştır.

Bu durum duygusal zekayı eğitim sistemi içerisinde de güncel bir konu haline getirmiştir. Eğitim sistemlerinin yapılandırılması sürecinde de eğitim alanında çalışan uzmanların dikkate alması gereken bir başlık olarak dikkat çekmektedir. Özellikle geliştirilebilir yetkinlikleri içermesi eğitim sürecine ışık tutmasın açısında önemlidir. Yüksek duygusal zeka, aile içerisinde kazanılan beceri alanlarının okul içinde de geliştirilerek bireyleri hayata yetiştirme aşamasında çok önemli bir kavramdır. Karşılaşabilecekleri sosyal sorunlara yapıcı çözümler getirebilmesini, iş ve özel yaşamında mutlu olabilmesini, dengeli, tutarlı ve eleştirel bakış açılarına sahip bireyler olmalarını sağlayan anahtar bir kavramdır. Bu sebeple, iyimserlik, duygularının farkında olma, duygularını ifade edebilme, empati ve sosyal beceriler kavramalarını içine sindirmiş alt boyutları olan bir kavram haline dönüşmüştür.

Araştırma; 4-5. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının eğitimden beklenti düzeyleri ile ilgili amaçlar, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne - babalarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili amaçlar ve ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne - babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitimden beklentileri ile ilgili amaçlar ve bu ana amaçlarla ilgili alt amaçlar kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın evreni İstanbul ili Kadıköy İlçesi, örneklemi ise İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarındaki 4. - 5. sınıf öğrencilerinin anne babalarıdır. Anne – babaların duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla duygusal zekâ ölçeği, eğitimden beklentilerinin belirlenmesi için eğitimden

beklentiler anketi kullanılmıştır. Araştırma da kullanılan duygusal zeka ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması Emine Göçet tarafından yapılmıştır.

İstatistiki işlemlerde duygusal zekâ ve eğitimden beklentiler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız grup t-testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi (ANOVA) ve LCD Analizi yapılmıştır. Araştırmanın bazı bulgularına göre;

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının duygusal zeka toplamları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının duygusal zeka toplamları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne - babalarının duygusal zeka toplamları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Eğitimden Beklentiler

ABSTRACT

SURVEY ON THE RELATION BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF PARENTS OF GRADE 4-5 ELEMENTARY EDUCATION STUDENTS AND THEIR EXPECTATIONS FROM EDUCATION

Recent researches have proved that emotional intelligence – which is of developable character– is a key concept in becoming happy and successful individuals both in work life and private life; and therefore it is incorporated in the developmental programs in several areas.

Emotional intelligence has also become an issue of agenda in education system. It is a topic that needs to be taken into regards by education specialists in the process of building education systems. It is especially important in shedding a light on educational process, because it includes developable abilities. High emotional intelligence is a concept interlinked with the idea of developing the skills that are gained in family environment in school environment, so that students become capable of bringing constructive solutions to the problems they face, become happy in work life and private life, display balanced and consistent behaviors and adopt critical thinking. This is why it has turned out to be a concept with sub-dimensions, which include concepts like optimism, being aware of emotions, expressing emotions, empathy and social skills.

Among the objectives of the survey were; the objectives pertaining to the level of expectation of the parents of 4-5 students, objectives pertaining to the emotional intelligence level of the parents of 4-5 students and objectives pertaining to the intelligence level of the parents of 4-5 students versus their expectations from education, and sub-objectives related with them.

Total field under survey was İstanbul - Kadıköy District, and sampling addressed the parents of 4-5 students in state schools and private schools in Kadıköy. In measuring the emotional intelligence level of the parents, emotional intelligence scale was used; and expectations from education inventory was applied to determine the expectations of parents from education. Emotional intelligence Validity and Reliability work was carried out by Emine Göçet.

A correlation coefficient was calculated to determine the correlation between the emotional intelligence and expectations from education. For comparisons in the groups of two, independent group t-test was used; and in groups of multiple members, variance analysis (ANOVA) and LCD Analysis were used. Findings from the survey are as follow:

- Sum of emotional intelligence values for the parents of 4-5 students indicates a significant difference of .01 by socio-economic level ($p<0.01$).

- Sum of emotional intelligence values for the parents of 4-5 students indicates a significant difference by school type ($p<0.01$).

- Sum of emotional intelligence values for the parents of 4-5 students indicates a significant difference by grade level of the students ($p<0.01$).

Key Words: Emotional Intelligence, Expectations from Education

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... **i**

ÖZET ..... **ii**

ABSTRACT ..... **iv**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ 1

1.1.Problem 1

1.2.Amaç 4

1.3.Önem 6

1.4.Sayıltılar 6

1.5.Sınırlılıklar 6

1.6.Tanımlar 7

BÖLÜM II **8**

İLGİLİ ALAN YAZIN 8

2.1. ZEKA KAVRAMINA GENEL BAKIŞ 8

2.1.1. Zeka Kavramı 8

2.2. DUYGUSAL ZEKA 12

2.2.1. Duygusal Zeka Kavramı 12

2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Tarihsel Gelişimi 13

2.1.3. Duygusal Zekanın Özellikleri..... 15

2.2.4. Duygusal Zeka Modelleri 17

2.2.4.1. John D. Mayer & Peter Salovey Modeli 17

2.2.4.1.1.Duyguları Algılamak..... 18

2.2.4.1.2.Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırabilmek 18

2.2.4.1.3.Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek..... 18

2.2.4.1.4.Duyguları Yönetmek..... 18

2.2.4.2.Reuven Bar-on Duygusal Zeka Modeli..... 18

2.2.4.2.1.Kişisel Boyut 19

2.2.4.2.2.Kişiler Arası Boyut 19

2.2.4.2.3.Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu 19

2.2.4.2.4.Stres Yönetimi Boyutu 19

2.2.4.2.5.Genel Ruh Hali Boyutu 19

2.2.4.3.Rober K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli 19

2.2.4.3.1.Duyguları Öğrenmek 20

2.2.4.3.2.Duygusal Zindelik 20

2.2.4.3.3.Duygusal Derinlik 20

2.2.4.3.4.Duygusal Simya 20

2.2.4.4.Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli 21

2.2.4.4.1.Duygularının Farkında Olma 21

2.2.4.4.2.Duygularını Yönetme 22

2.2.4.4.3.Kendini Motive Edebilme 22

2.2.4.4.4.Empati 23

2.2.4.4.5.Sosyal Beceriler 24

2.2.4.4.5.1.Etkileme ve İkna Etme 24

2.2.4.4.5.2.İletişim 25

2.2.4.4.5.3.Uzlaşmacı 25

2.2.4.4.5.4.Liderlik 25

2.2.4.4.5.5.Yaratıcı Liderlik 26

2.3.Duygusal Zekanın Gelişimine Etki Eden Faktörler 30

2.4.OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ VE DUYGUSAL ZEKA 32

2.4.1.Ailelerin Eğitimden Beklentileri 32

2.4.2.Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar 33

2.4.3.Duygusal Zeka ile Aile ve Eğitim İlişkisi 37

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 41

BÖLÜM III 49

YÖNTEM 49

3.1.Araştırmanın Modeli 49

3.2.Evren ve Örneklem 49

3.3.Verilerin Toplanması 50

3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu 50

3.3.2.Duygusal Zeka Ölçeği..... 51

3.3.2.1.Yapı Geçerliliği 52

3.3.2.2.Diğer Geçerlilik Çalışmaları 52

3.3.2.3.Madde Analizi ve Güvenirlik Çalışması 53

3.3.3. Eğitimden Beklentiler Anketi..... 54

3.3.4. Verilerin Çözümlenmesi 55

BÖLÜM IV 56

BULGULAR 56

BÖLÜM V 126

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 126

5.1.Sonuç 126

5.2.Tartışma 139

5.3.Öneriler 145

KAYNAKÇA 149

EKLER 153

EK–1 Duygusal Zeka Ölçeği..... 154

EK–2 Eğitimden Beklentiler Anketi..... 158

EK–3 Kişisel Bilgiler Formu..... 159

EK–4 Kişisel Bilgi Formu, Eğitimden Beklentiler Anketi ve Duygusal Zeka Ölçeği'nin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarında Uygulanması İçin İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı 160

EK–5 Kişisel Bilgi Formu, Eğitimden Beklentiler Anketi ve Duygusal Zeka Ölçeği'nin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarında Uygulanması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı 161

TABLOLAR LİSTESİ **Sayfa**

Tablo 2.1. Duygusal Zeka ve Yapıtaşları 27

Tablo 2.2. Duygusal Zeka Modelleri ve Alt Boyutları 28

Tablo 3.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımı.....49

Tablo 3.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....50

Tablo 3.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....50

Tablo 4.1. Anne-Babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları.....56

Tablo 4.2. Anne-Babaların Sınıf Öğretmeninden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları.....57

Tablo 4.3. Anne-Babaların Çocuğundan Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları.....58

Tablo 4.4. Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Anne-Babaların Cinsiyetine Göre Farklılaşması.....59

Tablo 4.5. Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması 59

Tablo 4.6. Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması 60

Tablo 4.7. Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (Bilgisayar, Projeksiyon, İnternet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....60

Tablo 4.8. Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....61

Tablo 4.9. Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....61

Tablo 4.10. Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....62

Tablo 4.11. Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....62

Tablo 4.12. Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisinin Anne - Babaların Cinsiyetine Göre Farklılaşması.....63

Tablo 4.13. Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....63

Tablo 4.14. Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....64

Tablo 4.15. Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....64

Tablo 4.16. Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....65

Tablo 4.17. Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....65

Tablo 4.18. Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....66

Tablo 4.19. Sınıf Büyüklüğünün Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşması 66

Tablo 4.20.a Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....67

Tablo 4.20.b Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....67

Tablo 4.21. Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....68

Tablo 4.22.a Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....69

Tablo 4.22.b Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) Yararlanılmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....70

Tablo 4.23.a Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....71

Tablo 4.23.b Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....72

Tablo 4.24.a Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....73

Tablo 4.24.b Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....74

Tablo 4.25.a Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....75

Tablo 4.25.b Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....76

Tablo 4.26. Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi ve Desteklemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....77

Tablo 4.27. Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil ve Eşit Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....78

Tablo 4.28.a Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....79

Tablo 4.28.b Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....80

Tablo 4.29. Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....81

Tablo 4.30.a Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Çalışması, Ödevlerini Yapması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....81

Tablo 4.30.b Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Çalışması, Ödevlerini Yapması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....82

Tablo 4.31.a Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....83

Tablo 4.31.b Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....84

Tablo 4.32.a Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....85

Tablo 4.32.b Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....86

Tablo 4.33.a Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....87

Tablo 4.33.b Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....88

Tablo 4.34. Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Okul Türüne Farklılaşması.....89

Tablo 4.35. Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....89

Tablo 4.36. Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....90

Tablo 4.37. Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....90

Tablo 4.38. Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....91

Tablo 4.39. Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....91

Tablo 4.40. Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....92

Tablo 4.41. Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....92

Tablo 4.42. Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....93

Tablo 4.43. Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması 93

Tablo 4.44. Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....94

Tablo 4.45. Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması Ve Ödevlerini Yapması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....94

Tablo 4.46. Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....95

Tablo 4.47. Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....95

Tablo 4.48. Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....96

Tablo 4.49. Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....96

Tablo 4.50. Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....97

Tablo 4.51. Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....97

Tablo 4.52. Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....98

Tablo 4.53. Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....98

Tablo 4.54. Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....99

Tablo 4.55. Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....99

Tablo 4.56. Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi ve Desteklemesi Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....100

Tablo 4.57. Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil ve Eşit Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması 100

Tablo 4.58. Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....101

Tablo 4.59. Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....101

Tablo 4.60. Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....102

Tablo 4.61. Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....102

Tablo 4.62. Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....103

Tablo 4.63. Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması.....103

Tablo 4.64. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeyleri.....104

Tablo 4.65. Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....105

Tablo 4.66. Anne-Babaların Duygularından Faydalanmalarının Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....105

Tablo 4.67. Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....106

Tablo 4.68. Anne-Babaların Duygusal Zekalarının Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması.....106

Tablo 4.69.a Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....107

Tablo 4.69.b Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....108

Tablo 4.70.a Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi 109

Tablo 4.70.b Anne-Babaların Duygularından Faydalanmalarına İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....109

Tablo 4.71.a Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmeleri Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....110

Tablo 4.71.b Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerine İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....111

Tablo 4.72.a Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi.....112

Tablo 4.72.b Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarına İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi.....112

Tablo 4.73. Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....114

Tablo 4.74. Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşması.....114

Tablo 4.75. Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaşması.....115

Tablo 4.76. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Okul Türüne Göre Farklılaşması.....115

Tablo 4.77. Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması.....116

Tablo 4.78. Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumlarının Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması.....116

Tablo 4.79. Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması.....117

Tablo 4.80. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması.....117

Tablo 4.81. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıfın Büyüklüğü Beklentisi Arasındaki İlişki.....118

Tablo 4.82. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması Beklentisi Arasındaki İlişki.....118

Tablo 4.83. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisi Arasındaki İlişki.....119

Tablo 4.84. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisi Arasındaki İlişki.....119

Tablo 4.85. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisi Arasındaki İlişki.....120

Tablo 4.86. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisi Arasındaki İlişki 120

Tablo 4.87. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisi Arasındaki İlişki.....121

Tablo 4.88. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisi Arasındaki İlişki.....122

Tablo 4.89. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisi Arasındaki İlişki.....122

Tablo 4.90. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisi Arasındaki İlişki.....123

Tablo 4.91. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle “Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması” İfadesi Arasındaki İlişki.....123

Tablo 4.92. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle “Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması” İfadesi Arasındaki İlişki.....124

Tablo 4.93. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle “Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması” İfadesi Arasındaki İlişki.....124

Tablo 4.94. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle “Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması” İfadesi Arasındaki İlişki.....125

Tablo 4.95. Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle “Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması” İfadesi Arasındaki İlişki.....125

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

1.1.PROBLEM

Eğitim, günümüzde sürekli başkalaşan, insan hayatının psikolojik, sosyal, fiziksel ve pek çok alanının, daha da önemlisi geleceğinin yönlendirilmesinde vazgeçilemeyecek kadar önemli bir kavram haline gelmiştir.

Türk eğitim sisteminde okullardaki öğrencilerin eğitim süreçleri, onların hangi alanda ne kadar başarılı insanlar olabileceklerine yön verebilecek en önemli aşamadır. Eğitim hayatı boyunca başarılı olma duygusunu yaşayamayan pek çok öğrenci vardır. Bu öğrenciler, başarılı olma duygusunu yaşayamadığı için okuldan sıkılan, okuldaki gelişimini başarıyla tamamlayamayan ya da gerçek potansiyelini ortaya çıkarma konusunda gecikmişlik yaşayan öğrencilerdir.

Eğitimden beklentiler söz konusu olduğunda okullara, öğretmenlere ve ailelere önemli roller düşmektedir. Okullar, bireylerin eğitim beklentilerini kendi yetenekleri doğrultusunda etkili öğrenme ortamları hazırlayarak ve disiplin yaklaşımlarını öğrencilerin anlamlandırabileceği kurallar çerçevesinde tutarak ve onların bu kuralları öğrenmesini sağlayarak yapılandırmalıdır. Zira insan doğası anlamlandıramadığı değerleri kabullenmek konusunda oldukça tahammülsüzdür. Öğretmenler bu çerçevede öğrencilerin kendilerini doğru şekilde keşfedebilmeleri, yeteneklerinin farkına varabilmeleri, eğitim ve öğretimlerini önemsemeleri ve yapabileceklerini daha yakından yaşayarak öğrenebilmeleri için gerekli yöntem ve teknikleri kullanmaları, öğrenme ortamlarını bu şekilde yapılandırabilmeleri konusunda sorumluluk sahibidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciler tarafından çoğu kez model alınıyor olmaları çok önemlidir.

Zincirin son halkası olan ailenin, çocuğun eğitimden beklentileri üzerinde çok çeşitli görevleri bulunmaktadır. Aile öncelikle onun yaşamsal tüm ihtiyaçlarını karşılamak, ona iyi bir öğretim hayatı sağlayabilmek konusunda birincil derecede sorumludur. Bunun için de maddi ve manevi en önemli destekçisidir.

Aile öğrencinin kritik duygu durumlar yaşadığı dönemler de ona destek olmalı ve her alandaki başarılarını önemseyip ona bu konuda güven aşılamalıdır. Öğrenci kendini motive eden bir aile ortamında başarılı bir insan olmayı önemseyecek ve bu durumdan zevk aldığını fark edecektir. Eğer öğrenci duygusal anlamda huzurlu bir aile ortamında yaşıyorsa kendine güven duymak ve içindeki başarı duygusunu ortaya çıkarmak için zorlanmayacaktır. Öğrencinin sosyal anlamda huzurlu bir çevre yaratabilmesi ise kendi duygularını tanıması, onları ifade edebilmesi ve başkalarının duygularını anlayabilmesine bağlıdır. Bu toplumsallaşmanın en önemli anahtar noktaları olan kavramlar çocuğun ne düzeyde duygusal zekaya sahip olan ebeveyn tarafından büyütüldüğü ile de yakından ilişkilidir.

Peki son yıllarda değerini gittikçe arttıran bu duygusal zeka kavramı nedir? Neden duygusal zekası yüksek insanların iletişim, empati, kontrol, başarı ivmeleri daha yüksektir? Bu noktadan hareketle duygusal zekası yüksek olan anne-babaların oluşturduğu bir aile ortamı da kuşkusuz öğrencinin de hayata karşı olumlu duygular sergilemesini destekleyecektir.

İnsanın kendi duygularını tanıması, onları ifade edebilmesi, başkalarının duygularını anlaması, empati kurabilmesi için duygusal zekanın hayati bir önem taşıdığı bilinmektedir.

1980'lerin başında Dr. Reuven Bar-on, duygusal zekayı 'bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerin bütünüdür' diye tanımlamıştır.

Peter Salovey ve John Mayer (1990) duygusal zekayı şöyle açıklamıştır: 'Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılmasıdır'.

Daniel Goleman (1995), 'Duygusal Zeka' isimli kitabında duygusal zekayı; 'kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi' olarak tanımlamıştır.

Sosyal başarıların arkasında akılcı zeka (IQ) nın yanı sıra duygusal zeka (EQ) nın da var olduğu son yıllarda yapılan araştırmalarca kanıtlanmıştır. Goleman, 'Duygusal

Zeka' adlı kitabında birbirinden farklı olmakla beraber aslında birbirini destekleyerek çalışan iki ayrı zeka alanı olduğunu dile getirmiştir. Bilinçli davranışlarımızın arkasında akılcı zeka yer almakla beraber, çoğu kez anlık ve bilinçten uzak davranışlarımızın arkasında da duygusal zeka yer almaktadır. Duygusal beynin işleyişine katkı sağlayan duygularımızdır. Akılcı ve duygusal zeka birbirlerini dengede tutarak işbirliği kurarlar. Korku, sevinç, endişe gibi duygularımızın üstünlüğü ele geçirdiği durumlarda bu denge devre dışı kalabilmektedir.

Zekanın akılcı – duygusal dengesinin belirli bir orantısı vardır; hisler yoğunlaştıkça duygusal zeka devreye girer ve akılcı zeka etkisini yitirir. Yaşamımızın tehlikede olduğu – ve durup ne yapabileceğini düşünmenin hayatımıza mal olacağı- durumlarda duygu ve sezgilerimizin anlık tepkilerimize rehberlik etmesi çağlar boyu süren bir üstünlük sayılır (Goleman, 1998).

Yapılan bir çok araştırma duygusal zekanın öğrenilebilen bir zeka türü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum kişinin duygusal zeka alt boyutları ile ilgili pek çok yetenek alanını daha verimli ve etkili kullanabilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Kişi eğer kendi duygusal zekasının çeşitli özelliklerinin farkındaysa sevgi, insanlara güvenme ve güvenilir olma, doğruluk ve dürüstlük duygusu, yapıcı memnuniyetsizlik değerlendirmesi, etkili karar alma ve zor durumlarda iyi çözüm bulma yeteneği, etkili liderlik (Cooper&Sawaf, 2000) gibi özelliklerinin daha güçlü olması muhtemeldir. Duygusal zeka öğrenebileceğimiz ve geliştirebileceğimiz yetkinliklerden oluşan bir bütündür. Duygusal zeka geliştirilebildiğine göre, çocukta duygusal zekanın gelişmesi konusunda aileler ve okullara büyük görevler düşmektedir.

İlk eğitim çocuğun ilk gözlerini açtığı anda karşılaştığı ilk sosyal grup olan ailede başlar. Herkesin aile yapısı anne ve babanın aldığı eğitim, sahip olduğu bilinç ve sorumluluk oranında farklı kurallar ve yaşanmışlıklar taşımaktadır. Anne – babanın çocuğa verdiği bu ilk eğitim duygularını tanıma yolunda çocuğa hayatı boyunca ışık tutmaktadır. Kendinden emin adımlar atamayan bireylerin sosyal ilişkilerinde de

yeterli başarıyı yakalayamadıkları, yakaladıkları başarıyı da yeterince verimli kullanamadıkları bilinmektedir.

Duygusal ihtiyaçları karşılanan, fikirleri reddedilmeden dinlenen ve anlaşılmaya çalışılan çocuk hem zihinsel hem de duygusal gelişimini kazanmak adına hızlı adımlar atacaktır. Ebeveynine güven duyacak, onlarla sıkıntılarını paylaşabilecek sosyal yönden girişimciliği gözlenebilecek bireyler haline gelecektir.

Bu durum onların sosyal sınıfları değiştikçe ve geliştikçe kullanmaları gereken motivasyon, girişimcilik ve uyum sınırlarını da geliştirecektir. Çocuk için okul, yaşamın genişleyen ilk sosyal çevresidir. Okuldaki eğitim yaşantıları, onların duygusal yeterliliklerinin hangi düzeyde bir anne-baba tarafından büyütüldüğü ile yakından ilişkilidir. Çok hızlı değişen, güvensiz ve sağlıksız bir aile ortamında kaygı ve olumsuzlukların arttığı duygu sürecini yaşayan çocuk hayatın karşısında yaşayacağı zorlukları da aşmak konusunda çok büyük sıkıntılar yaşayacaktır. Bu durum çocuğun okul hayatını da etkileyecektir. Onların sağlıklı, mutlu ve üretken ve başarılı birer birey olmaları, kendi duygularını tanımaları, onları ifade edebilmeleri, başkalarının duygularını anlamaları, kendi duygularını kontrol altında tutabilmeleri gibi duygusal zekanın yeterlilik dinamitleri ile yakından ilgilidir.

Anne-babaların çocuğunun içinde bulunduğu eğitim ortamı ve eğitim unsurlarından beklentileri ile kendi duygusal yeterlilikleri arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Ancak bu ilişkinin ne düzeyde olduğu henüz bilinmemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi ‘İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zekaları ile eğitimden beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi’ olarak ifade edilmiştir.

1.2. Amaç

1. İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarının Eğitimden Beklenti Düzeyleri İle İlgili Amaçlar

1.1. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri nedir?

1.2. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri anne-baba olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle İlgili Amaçlar

2.1. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri nedir?

2.2. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, anne-baba olmaya göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyi anne – babaların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, çocukların devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, çocukların devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitimden beklentileri arasında ilişki var mıdır?

3.1. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim ortamından beklentileri arasında ilişki var mıdır?

3.2. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile sınıf öğretmeninden beklentileri arasında ilişki var mıdır?

3.3. İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile çocuğundan beklentileri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların ;

1. Okul yöneticilerinin yönetsel sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağı,

2. Okullardaki rehberlik servislerinin çalışmalarının verimliliklerini arttıracağı,

3. Disiplin yönetmeliklerinin yeniden düzenlenmesi konusunda çalışacak olanlara ışık tutacağı,

4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamını yeniden düzenlemesi konusunda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı,

5. Konularla ilgili yapılacak genel araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

1. Örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

2. Örnekleme dahil olan deneklerin ölçme araçlarına samimi cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2006-2007 eğitim–öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, İstanbul ili Anadolu Yakası, Kadıköy ilçesindeki üç resmi devlet okulu ve bir özel ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin anne-babaları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Duygusal Zeka

Duygusal zeka, kendimizin ve karşımızdaki insanların duygularını pozitif ve üretici bir tutumla etkili bir şekilde algılama, ifade etme, anlama ve kontrol etme kapasitesidir. Duygusal anlamda zeki insanlar kendilik farkındalığını öncelik haline getirirler. Duygularından korkmazlar ve onları bir barometre gibi iç rehberlik sistemi olarak kullanırlar (Fuimo, Julie 2004).

Duygusal zeka, bireyin kendi duygularını anlaması, kendi duygularını ifade edebilmesi, Negatif Duygu durumları karşısında içindeki potansiyeli harekete geçirebilmek, karşısındaki insanların duygularını anlayabilmek ve empati yeteneği ile onlarla olan ilişkilerinde sosyal becerileri yüksek bir iletişim yeteneği kullanabilmek ve yapıcı bir tutumla olayları sorgulayabilmek adına pek çok tanımı içine sığdırmış, hayatın her alanında bireye yön gösterebilecek harita bir kavramdır.

1.6.2. Eğitim Beklentileri

Değişen dünya değerleri karşısında bireylerin hayata karşı hazırlanırken aileleri ve eğitim süreçleri onlar için çok önemli yaşanmışlık özellikleri taşımaktadır.

Özellikle ilköğretim 4. – 5. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının eğitim beklentileri üç ayrı ana başlık halinde incelendiğinde: eğitim ortamlarından beklentiler, öğretmenden beklentiler ve çocuktan beklentiler olmak üzere üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmaktadır. eğitim beklentileri, bu üç faktörlü dinamik yapının kendi içerisinde eğitimin yönünü, kalitesini, içeriğini yapılandırmak ve daha uygun koşullarda çağının insanları olabilmek adına eğitim – öğretim ortamlarında bulunması gerekenlere ilişkin beklentilerini alt boyutları ile kategorize etmektedir.

BÖLÜM 2

2.1. ZEKA KAVRAMINA GENEL BAKIŞ

2.1.1. Zeka Kavramı

İnsanoğlunun ortaya çıktığı ilk dönemlerden beri vahşi dünyada ayakta kalabilmesi, kendini ve diğer varlıkları anlayabilmesi, doğayı kendi ihtiyaçlarını karşılar durumda kullanması, soyunu koruması ve kısacası bugünün egemen toplumlarını oluşturması yolculuğunda en büyük anahtarı şüphesiz zekası olmuştur. Peki nedir acaba bu 'zeka' kavramı ve nasıl tanımlanır?

Aslında sıradan tanımlamalara sığmayacak kadar önemli olan bu kavram, kişiden kişiye değişmekte, ilgi ve beceriler doğrultusunda yeniden yorumlanabilmektedir.

Genel anlamda "zeka", karşılaşılan duruma göre, çevreyi seçme, onu biçimlendirme, ve ona uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu açıdan bakıldığında, durumdan duruma, çevreden çevreye, kültürden kültüre, zekice davranışlar değişebilir ama bu davranışın altında yatan zihinsel süreçler değişmez (Daniel 1997).

Psikolog Terman' a göre zeka; "soyut düşünme yeteneği"; Davis' e göre "edinilmiş bilgilerden yararlanarak problem çözme yeteneği"; Stern' e göre "yeni karşılaşılan durumları düşünme yeteneğinden yararlanarak karşılayabilme, yeni hayat koşullarına uyabilme gücü"dür (Baymur 1994).

Zeka ile ilgili olarak 1921 yılında yapılan bir taramada o güne kadar önerilen tanımlarda en yaygın unsurlar olarak; (a) üst düzeydeki yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme gibi), (b) öğrenme yeteneği ve (c) çevreye uyum; 1986 yılındaki bir başka taramada ise, (a) üst düzeydeki yetenekler, (b) kültüre bağlı değerler ve (c) icra (executive) süreçlerinin yer aldığı saptanmıştır. Çoğu tanımda en önemli tema, yaşanılan çevreye uyumdur. Ancak, insanlar çevreye çok çabuk uyum yapamazlar: Çevrelerini biçimlendirir ve yeni bir çevre seçerler. Konu ile ilgili dikkat çekici bir nokta da yaratıcı ve pratik olan zeki kişilerin çoğunun çevreyi sadece kendileri için değil, başkaları içinde değiştiren kimseler olmasıdır (Daniel, 1997).

Günümüzde genel olarak zeka tanımları üç grupta toplanabilir. Tanımların birinci grubu ağırlığı "bireyin çevresine uyumu ve ayarlaması" üzerinedir. Bu çeşit tanımlara göre zeka, yeni problemlere ve yeni durumlara zihinsel uyum sağlayabilmedir. Diğer bir deyişle, zeka; yeni durumlarda daha uygun ve etkili davranmak için davranış biçimini yeniden düzenleyebilme kapasitesidir. Yani daha zeki insan, değişen ortam gereklerine göre, davranışını kolayca ve esnek olarak değiştirebilen kimsedir ve problemle ilgili bir çok yanıtları olmakla birlikte geniş bir yaratıcılık kapasitesine sahiptir. Bunun yanında daha az zeki olarak nitelendirdiğimiz insan ise daha az cevapları olan ve daha az yaratıcı kimsedir.

İkinci çeşit tanıma göre zeka öğrenme yeteneğidir. Daha geniş anlamda, kişinin zekası onun eğitebilirliğidir. Daha zeki insan daha kolay ve esnek öğrenebilen insandır.

Her zeka tanımı ağırlığını farklı bir nokta üzerinde yoğunlaştırmıştır. Gerçekte öğrenme yeteneği; değişen yada yeni durumlara uyum ve uyarlama için buluşlar sağlamadır. Kişi, aynı problemlerle karşılaştığında eskiden öğrendiklerini uygulamalı ve aynı durum için yeniden öğrenmek zorunda kalmamalıdır ki karşılaştığı her yeni durumda yeniden başlamak zorunda kalmasın. Eğer böyle olsaydı, tecrübe sahibi insanla tecrübesiz insan davranışı arasında fark olmazdı ve kişi için sürekli bir zaman ve enerji kaybı olurdu. Doğal olarak, öğrenme kabiliyetinde ve öğrenileni uygulamada, düzenlemede yorumlamada ve sürdürmede bireysel farklılıklar vardır, böylece önceki tecrübelerle, farklı kişiler için, farklı öğrenme değerleri ve anlamaları olur.

Üçüncü tanım soyutlama ile ilgilidir ve diğer ikisinden ayrılmaz. Buradaki soyutlama sayısal ve sözel tanımları kullanma yolu ile, bir problemi ortaya koyan durumlarla uğraşmada sembollerin ve kavramların etkili kullanımı anlamındadır. Binet' in zeka kavramı bu kategoriye aittir. Ona göre, zeka yargılayabilme, muhakeme edebilme ve kendini eleştirebilme kapasitesidir. Kişi cisimleri algılamayı, olayları, nitelikleri, ilişkileri, sözel ve sayısal sembollerin soyutlamalarını öğrenir. Örneğin köpek kelimesinin bir çocuk için bir anlamı vardır çünkü köpek onun tanıdığı objeler sınıfındadır. "Yeşil" kelimesi ise nesnelerin görünüm değişkenlikleri arasından algıladığı bir niteliği temsil eder. Bireyler soyutlamanın sembolleri ile tam öğrenirler.

Birey kelimenin bir şey yada bir temsili nitelik olmadığını anlar, ama kelimelerin ve sayıların; objeleri, olayları, nitelikleri, ilişkileri temsil eden soyutlamalar olduğunu fark eder ve kullanır (Holt, Rinehart, Winston, 1962).

Sağlam (1997)'a göre, zeka; bilincin öğrenme, anlama, problem çözme, çözüm üretme, bilinenlerden yararlanarak bilinmeyenleri ortaya çıkarma gücü ve zihinsel yetenekleri kullanabilme özelliğidir.

Vester (1997) ise; zekayı, olaylar arasındaki bağlantıları kavrama, analoji yoluyla sonuçlar çıkarma, öğrenilenler arasında kombinasyonlar kurma ve bu bilgileri anlamlı biçimde değerlendirme yeteneği olarak açıklamaktadır.

Edward de Bono içinse zeka tıpkı arabanın beygir gücü gibi bir potansiyeldir. Bu potansiyeli kullanmak için sürücü, bir beceri geliştirmelidir. Bu da düşünme becerisidir (Bono, 1998).

Bir başka tanımda ise zeka, düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir, hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel uyum sağlama durumudur (Konrad ve Hendl, 2003).

Zeka kavramı 19. yüzyıla değin daha çok düşünme becerileri ile ilgili tanımlamalara yakın bir ifade ile açıklanmıştır.zeka kavramı sadece bilişsel zeka, mantık analizleri ile sınırlandırılmıştır. Bilginin hesaplanmış bir mantığa oturtulması, önceki bilgiler ile ilişkisinin kurulması ve önceki bilgi ile yeni bilginin örüntünün yerli yerince oturtulabilmesi zekanın varlığını açıklamaktadır. Oysa açıklanması daha zor olan duygusal yaratıcılık, sosyal zeka, kişisel zeka, içe dönük zeka kavramları ile ilgili boşluk henüz doldurulmamıştır. Zira tarihin çıkardığı, müzik, resim, sinema, heykel, sanatçılarının nasıl bir zeka alanında bu ilişkileri çözümlediği de yarım kalmış bir başka problemin varlığını kanıtlamaktaydı.

Binet'e göre zeka "iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendini eleştirme kapasitesi" dir ve zekanın "anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belli yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi amacın gerçekleşmesi doğrultusunda intibak ettirmek, kendini eleştirmek" olmak üzere altı tane özelliği vardır (Aydın, 1997).

Mevcut zeka kavramlarına ilk büyük tepki Howard Gardner tarafından yapılmıştır. Gardner, zekayı tek bir alan içinde genel tanımlamalardan uzak farklı alanlarda işlevsel özellikleri olan çoklu bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gereken bir kavram olduğunu ileri sürüyordu. Bununla da kalmayıp insanların birbirinden farklı yedi (daha sonraları bu sayı sekize çıktı) zeka alanına sahip olduğunu ve bu zeka alanlarının da ölçülebilir olduğunu açıklamıştır. Bu durum çoklu zeka kuramı (multiple inteligences theory) olarak kısa adıyla MIT şeklinde kuramlaştırılmıştır.

Gardner'a (1983) göre zeka, "Bir ya da birden fazla kültürel yapıda değerlendirilebilen problem çözme ve yeni ürünler yaratma becerisidir."

Gardner'ın (1983) bir başka tanımına göre, "Zekâ, bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır."

İnsanın klasik zeka tanımının öne sürüldüğü tekli zeka yerine çoklu zekaya sahip olduğu görüşünü 'Frames of Mind' kitabıyla ortaya atan Gardner' dır. Gardner 1983'te yazdığı "Zihin Çerçeveleri" adlı kitabında zekânın bir ya da birkaç faktörden oluşmadığını 7 farklı zekânın olduğunu bahsederek çoklu zekâ kavramının temellerini ortaya koydu.1995'ten itibaren de Howard Gardner bu çoklu zekâ kuramına 8. zekâ türü olan Doğacı zekâyı ilave etti. Çoklu zeka matematik, mantık ve dil becerileri yerine daha çok dilsel, matematiksel, görsel, bedensel, müziksel, iletişimsel, içsel ve doğal olarak da tanımlanabileceğini savunmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ışığında duygusal zeka kavramı da güncelliğini korumaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar insanların akademik başarılarının yanında duygusal zekalarının da hayat başarılarına olan katkısını göstermekte bu sebeple eğitim alanında da duygusal zeka kavramının önemi giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin sınıf düzeyinin yükseldiği basamaklarda akademik zekanın arttığı fakat duygusal zekanın buna paralel olmayarak azaldığını göstermekte bu durum ise eğitim alanında bir problem oluşturmaktadır. Öğrencilerin aldıkları eğitimin nitelik ve niceliğini hayatlarına yansıtabilmek konusunda sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir. Bu konuda bireylerin nasıl bir aile ortamın da yetiştikleri de

önemlidir. Bu noktada öncelikler duygusal zekanın ne olduğu açıklanmalı ve duygusal zeka ile ilgili kavramlar yerlerine oturtulmalıdır. Daha sonrada bilişsel zeka (IQ) ile duygusal zeka(EQ) arasındaki ilişkinin nasıl bir ilişki olduğu açıklanmalıdır. Zira birbirinden farklı alanlarda olsalar da birbiri ile ilişkilerinin onların çalışma arkadaşlığını destekler konumda olması gerekmektedir. Beyin salt bir denge organı olduğundan bu ikili arasında da mevcut bir denge kurması gerekmektedir.

2.2.DUYGUSAL ZEKA

2.2.1. Duygusal Zeka Kavramı

Duygusal zeka, genel araştırmaların aksine, bir şekilde kapsamlı ve duygusal ve zihinsel yetenekleri kapsamalıdır. Bu kriter oldukça açık olmasına rağmen duygusal zekanın bazı tanımlamaları buna hiç bağlı kalmamıştır. Örneğin duygusal zekanın popüler kavramlarından biri duygusal zekanın kendi kendini kontrol, istek, süreklilik ve kendini motive etme yeteneğini kapsadığını söyler. Bu tanımlama, duygudan çok istek ve süreklilik gibi motivasyonel özellikler üstünde durmaktadır. Motivasyonel zeka kavramı bu gibi alternatif tanımları birleştirmek için ileri sürülmüştür (Mayer ve Salovey,1997).

Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekayı, kendi ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneğini kapsayan sosyal zekanın bir boyutu olarak tanımlamıştır.

Mayer ve Salovey (1997), bu duygusal zeka tanımlarını değişen değerler ve öğrenilen yeni bilgiler ışığında yeniden tanımlama ihtiyacı duymuştur ve yeni yapılandırdıkları tanıma göre duygusal zekayı dört ana kriter ile açıklamıştır.

Duygusal zeka, duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguları anlama ve analiz etme, duygusal bilgiyi kullanma ve duygusal gelişimi destekleme de duyguları düzenleme olarak tanımlamışlardır (Taylor ve Bagby, 2000).

Bar–on'a göre duygusal zeka çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi olarak tanımlamıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

John Gotman ise duygusal zekayı kendi duygularını kontrol, hazzı erteleme ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini kapsayan duygularını bilme, empati ve insanlarla ilişkileri güzel ele alabilmek için gerekli olan başkalarının duygularını tanımlayabilme yeteneği, iyimser ve kendine güvenir şekilde bireyin kendisini motive edebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Epstein, 1998).

Duygusal zeka, kendimizin ve karşımızdaki insanların duygularını pozitif ve üretici bir tutumla etkili bir şekilde algılama, ifade etme, anlama ve kontrol etme kapasitesidir. Duygusal anlamda zeki insanlar kendilik farkındalığını öncelik haline getirirler. Duygularından korkmazlar ve onları bir barometre gibi iç rehberlik sistemi olarak kullanırlar (Fuimo, Julie, 2004).

2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Tarihsel Gelişimi

Duygusal zekanın tarihçesine bakıldığında, bu alanla ilgili gelişmeler gözlendiğinde, psikoloji, sosyoloji, nöropsikoloji, işletme, kalite yönetimi gibi çok farklı alanlarda çok farklı bakış açılarıyla tanımlanarak gelişen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Antikçağ yunan toplumuna inildiğinde, Aristotales'e göre duygular, neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız ve varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırırlar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç ile birlikte hareket ederler. Descartes ise duyguları tamamen akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirerek, duyguların düşüncelerden türediğini savunmuştur (Konrad ve Hendl, 2003).

Duygusal zekaya doğru ilerleyen ilk belirleyici yol ayrılığı 19. yüzyıldan sonra gerçekleşmektedir. Çeşitli çalışmalar bilişsel zeka yani IQ'nun akademik başarı konusunda etkisinin büyük, fakat hayat, iş, kariyer gibi alanlarda ise net olarak başarıyı açıklamaya yetmemesi sorunuyla yüz yüze kalınmasını sağlamıştır. 1920'lerden sonra ise zekanın bilişsel olmayan kısımlarının da ölçülebileceğine inanan görüşler kendiden sıkça bahsettirir olmuştur.

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

1950'li yıllarda yönetim bilimine çalışmalarıyla önemli katkılar sağlayan Maslow, bu alanla ilgili olarak da önemli araştırmalar yapmış ve bireylerin nasıl kendi duygusal, fiziksel, ruhsal ve zihinsel güçleri geliştirebileceği üzerine çalışmıştır. 'insan potansiyeli' adlı ve hümanizmin en büyük kutlaması olarak değerlendirilen yapıtı ise 1970 ve 1980'lerde insan kapasitesi üzerine yeni çalışmalara ışık tutmuştur (http//:www.eq.today.com, 2003).

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

1990'lar duygusal zeka kavramı için daha büyük bir olgunlaşma yılı olmuştur. Yale Üniversitesi'nden psikolog Mayer ve Salovey duygusal zeka kavramını Duygusal zeka, duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguları anlama ve analiz etme, duygusal bilgiyi kullanma ve duygusal gelişimi destekleme de duyguları düzenleme olarak tanımlamışlardır (Taylor ve Bagby, 2000).

Harvard Üniversitesi'nden psikolog Goleman (1995), "Duygusal Zeka" isimli kitabıyla duygusal zeka kavramını çok popüler bir hale getiren tanımlamasını şöyle yapmıştır:

- Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek;
- Görevleri, hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek
- Diğerlerinin hislerinin farkına varma ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir (Özdemir, 2006).

Tüm bu gelişmeler ışığında duygusal zeka günümüzün pek çok alanında bilim adamlarının ilgisini çekmiştir. Psikoloji, eğitim, işletme, iktisat, küreselleşme gibi pek çok alan iş kalitesini yükseltebilmek adına, duygusal zeka ve duygusal zeka ile ilişkili karakter eğitimleri ve hizmet içi eğitimler almaktadır.

Duygusal zeka tüm bileşenleri ile, akılcı zekanın daha uzlaşmacı dengede kalabilmesi, sorunlara yaratıcılık konusunda farklı çözüm stratejileri geliştirilebilmesi, duyguların anlamlandırılması aşamasında duygusal beklentilere karşı uygun bir ortam sağlama da yaşamın önemli bir kalite kavramı hainle gelmiştir.

2.1.3.Duygusal Zekanın Özellikleri

Duygusal zeka akılcı zekaya göre çok daha hızlıdır. Ve bir an bile durup ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır. Bu hız düşünen zekanın bir işareti olan ölçülü ve analitik düşünmeye imkan tanımaz. Evrim süreci içinde bu hız, büyük olasılıkla neye dikkat edilmesi gerektiğinin ve –örneğin başka bir hayvanla karşı karşıya gelindiğinde oluşan ihtiyat halinde- 'ben bunu yer miyim yoksa o mu beni yer?'gibi soruların yanıtını anında verme zorunluluğundan ortaya çıkmıştır (Goleman, 1996).

Duygusal zekadan kaynaklanan hareketler, fazlalıklarından arındırılmış ve basitleştirilmiş bir bakış açısının ürünü olan özellikle kuvvetli bir kesinlik hissi taşırlar; bu ise akılcı zekanın hiç kavrayamayacağı bir şeydir. Ortalık yatıştığında, hatta bir tepkinin ortasında kendimizi, 'Bunu neden yaptım?'diye düşünürken buluruz (Goleman, 1996).

Bu durum duygusal zekanın bir başka özelliği olan isabetli davranamama durumunu da ortaya çıkarabilir. Olay anında ani ve süratli tepki verme eylemi bazen istenilen hedefe ulaşmayı engeller ve ne olacak şimdi türünde bir pişmanlığı da getirebilir. Fakat bu durumun ortaya çıkışı ancak akılcı zekanın ortama dahil edilmesi ile farkındalığını hissettirir.

Duygular devreye girdiği andan itibaren yaşadığımız akıma göre bir otomatik tepki verme özelliğine sahip olan duygusal zeka, bilinç düzeyine ulaşmayan bir karar verme sürecine dahil olur. Yanan ocaktaki tencereye çıplak eller ile

dokunduğumuzda aniden ellerinizi çekme davranışında olduğu gibi bir otomatiklik söz konusudur.

Duygusal zeka aynı zamanda yaşanılan ana uyum yeteneği yüksek bir potansiyele sahiptir. Fakat bu durum Paul Ekman'a göre duruma uyumdan öte evrimleşmenin getirdiği bir uyumdur. Acil durumlarda ortaya çıkan ani tepkiler çoğu kez yüz ifadelerine ve vücut diline yerleşen belli bir form kazanmaktadır. Korku ya da endişe duyulan anlarda yüzün kızarması, nabzın yükselmesi, kalp atış hızının yükselmesi gibi bazı fizyolojik değişiklikler vücudu kontrol altına almaktadır.

Goleman Duygusal Zeka Neden IQ' dan Daha Önemlidir? (1996) Kitabında 'Önce Duygular Sonra Düşünceler' bölümünde anlattığı gibi, akılcı zekanın kaydetmesi ve karşılık vermesi duygusal zekadan bir ya da iki dakika daha uzun sürdüğünden, duygusal bir durumda 'ilk dürtü' kafadan değil kalpten gelir (Goleman, 1996).

Duygusal zekanın mantığı çağrışımsaldır. Bir gerçekliği simgeleyen ya da onun bir anısını çağrıştıran öğeleri, o gerçekliğin aynısı olarak kabul eder. kalbin yani duygusal zekanın mantığı Freud'un birincil süreç düşüncesi kavramında çok iyi tarif edilmiştir. Aslında birincil süreçte her şey mümkündür. Psikanalitik yöntem, kısmen bu yer değiştiren anlamları deşifre etme ve çözme sanatıdır (Goleman, 1996).

Akılcı zihin be neden ve sonuç ilişkileri kurarak ilerlediği bir mantığın peşindeyken, duygusal zeka benzerlik ve farklılıklara bakarak olayları birbirine bağlamaya çalışır.

Duygusal zeka pek çok açıdan çocuksu olma eğilimindedir. Bu özelliği olayları algılarken ben merkezli hareket etme yapısından kaynaklanır. Akılcı zeka bu konuda çok ısrarlıdır. Yeni bilgiler eskileri yeniden gözden geçirme konusunda adım attırırken, duygusal zeka ben merkezli yaklaşımı kendi kendini kurtarmak için gerçekleri göz ardı etmemizi sağlar.

Duygusal zeka geçmiş bağlantılı anları yeniden yaşayabilir. Olaylara bakış açısı geçmişi yeniden yaşıyormuşçasına bir tepki vermeye sebep olur. Bu durum ile ilgili olarak Toobey ve Cosmides; 'duygusal zihin şimdiki zamana sanki geçmiş zamanmış gibi tepki verir' şeklinde bir açıklama getirmişlerdir.

Yapılan araştırmalar duygusal beyin (amygdala) ile düşünen beyin (neokorteks) arasında kuvvetli bir bağ olduğunu göstermektedir. Beyine dışardan gelen bütün veriler ve bilgiler beynin düşünce ile ilgili olan kısmında işlemden geçmeden önce beynin duygusal kısmına gider ve orada değerlendirilirler. Bilgiler amygdalada değerlendirildikten sonra duygusal bir görev alır ve neokortekse gelirler. Duygularımız mantık ve düşünmeyi umursamayacak derecede kuvvetlidirler. Beynimizin duygusal kısmı amygdala, rasyonel düşünen beynimizden daha hızlı çalışır ve sonucun ne olacağına önem vermeden derhal harekete geçer. Bir duygu oluştuğunda neokorteks anında muhtemel davranışları analiz eder ve en iyi ve en uygun olanını seçerek harekete geçer. Amygdala ile neokorteks uyum içinde görünse de, biri duygusal açıdan alarma geçip haber verdiğinde öteki daha sakin davranıp mantıklı davranışlar seçse de her an alarm durumunda nöbette bekleyen amygdala kolayca aşırı tepki gösterip kuvvetli duyguların düşünme ve mantık yeteneklerimizi bozmasına sebep olabilir. Bu durumda neokorteksin bellek oluşturma yeteneği tehdit edilir. Bu da öğrenmemizde önemli rol oynayan hafızanın çalışmasına engel olur. Üzgün olduğumuz zaman yeterince iyi düşünemiyor olmamızın nedenlerinden biri de budur (Kansu, 2005).

2.2.4.Duygusal Zeka Modelleri

2.2.4.1.John D. Mayer & Peter Salovey Modeli

Mayer ve Salovey' in duygusal zeka modeli daha çok duygusal zekayı bir duygusal yetenek olarak açıklamaktadır. Mayer ve Salovey duygusal zekanın yetenekle ilgili olmayan çoğu duygu kümelerinin varlığını kabul etseler de duygusal zekanın içinde yer alan bu kavramların duygusal zekadan daha bağımsız bir yanlarının olduğu görüşüne sahip çıkmaları onları diğer modellerden ayıran en önemli noktadır.

Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zeka kavramını ortaya çıkarmakla yetinmeyip bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zeka modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zeka modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey' in duygusal zeka modelinin duyguları algılamak, duygu ile düşünceyi bağdaştırmak, duyguları anlamak ve analiz temek ve duyguları yönetmek olmak üzere dört boyutu vardır (Mayer, Salovey ve Curuso, 2000).

2.2.4.1.1.Duyguları Algılamak

Kişinin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için öncelikle kendi duygularını algılaması, ifade edebilmesi ve daha sonra diğer insanlardaki duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Kişi eğer duygularını anlayıp değerlendirebilmek istiyorsa öncelikle onları tanımlayabilmelidir.

2.2.4.1.2.Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırabilmek

Kişinin düşüncelerini canlandırabilmek için duygularını üretici bir şekilde düşüncelerinin önüne geçirebilmelidir. Kişi duygularından düşünce gücünü arttırıcı bir araç olarak faydalanmalıdır.

2.2.4.1.3.Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek

Kişinin duyguları anlaması ve onlarla mantık yürütebilmesi için çoğu zaman karmaşık halde bulunan duyguları adlandırabilmesi ve duygu değişiklikleri ile olan ilişkileri tanımlayabilmesi gerekmektedir.

2.2.4.1.4.Duyguları Yönetmek

Kişinin duygusal ve zihinsel gelişmeyi arttırmak için kendisindeki ve diğer kişilerdeki duygulara karşı açık olması duyguları gözlemleyip anlaması ve onları düzenleyebilmesi gerekmektedir (Mayer, Salovey ve Curuso, 2000).

2.2.4.2.Reuven Bar-on Duygusal Zeka Modeli

Bar-on temelde zekanın kişisel, duygusal, sosyal, ve hayatta kalma boyutlarını içeren ve bilişsel olmayan faktörleri üzerinde durmuştur. Bu faktörlerin her biri bireyin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin görülmektedir. Bu anlamda model duygusal ve sosyal zeka modellerini kapsar. kişisel boyut, kişiler arası boyut, şartlara ve çevreye uyum boyutu, stres yönetimi

boyutu ve genel ruh hali boyutu olmak üzere başlıca beş ana boyuttan oluşmaktadır (Bar-on, 2003).

2.2.4.2.1.Kişisel Boyut

Kişinin kendine olan saygısı, kendini duygusal anlamda tanıması yani hisleri ile duygularının kendi düşünce ve tutumlarına nasıl etki ettiğini bilmesi, kendini ifade edebilmesi, düşünce ve davranışlarında bağımsız olabilmesi ve sahip olduğu potansiyeli hayata geçirebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

2.2.4.2.2.Kişiler Arası Boyut

Kişinin kişiler arası ilişkilerdeki faaliyetlerini içermektedir. kişinin olaylara empati ile yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi olabilmesi, iyi kişiler arası ilişkiler kurabilmesi bu boyutu oluşturan becerilerdir.

2.2.4.2.3.Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu

Kişinin çevreden gelen isteklerle başa çıkabilmede kullandığı becerileri içermektedir. Kişinin gerçek olanı ayırt edebilme, değişen şartlara göre esnek olabilme, çevresindeki problemleri çözebilme becerisi bu boyutu oluşturmaktadır.

2.2.4.2.4.Stres Yönetimi Boyutu

Kişinim strese karşı koyabilme becerilerini içermektedir. Bu becerilere sahip bir kişi olumsuz olaylara ve gerilim dolu durumlar karşı koyabilir(stres toleransı) dürtülerini, doğal dürtülerini kontrol edebilir, dayanılmaz isteklerini geciktirebilir (dürtü kontrolü).

2.2.4.2.5.Genel Ruh Hali Boyutu

Kişinin yaşama genel bakışını içermektedir. Kişinin iyimser olabilme becerisi ve yaşamdan duyduğu mutluluk bu boyutu oluşturmaktadır (Bar-on,2003).

2.2.4.3.Rober K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Cooper and Sawaf, 2003).

2.2.4.3.1.Duyguları Öğrenmek

Duyguları öğrenmek kişinin duygusal anlamda potansiyelinin farkında olup bunu değerlendirebilmesi ve bu bilgileri ilişkilerinde kullanması üzerine kuruludur. Bunun için kişinin duygusal dürüstlüğe (duyguları tarafsız olarak algılaması), duygusal enerjiye(kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki ilişkiyi başarıya ulaşmada kullanması), duygusal geri bildirime(duyguların verdiği mesajları algılama ve buna göre hareket etme), pratik sezgiye(duyguları pratik bir şekilde sezebilme) sahip olması gerekmektedir.

2.2.4.3.2.Duygusal Zindelik

Zindelik kavramı fiziksel alanda olduğu gibi duygusal açıdan da gereklilik göstermektedir. Bunun için kişinin özvarlığa (kişinin duygusal açıdan sahip oldukları) güven çemberine (kişinin oluşturduğu güven ortamı) yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzluğu yapıcı olarak eyleme dönüştürülmesi) esnekliğe ve yenilenebilirliğe sahip olması gerekir burada yapıcı hoşnutsuzluk, hoşnutsuzluk gibi olumsuz bir duygudan nasıl yararlı sonuçlar elde edilebileceğini anlatmaktadır.

2.2.4.3.3.Duygusal Derinlik

Kişinin içsel amaçlarını belirleyerek kendini bunlara adaması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine etmesi esasına dayanmaktadır. Kişinin kendine özgü potansiyelini ve amaçlarını belirleyip kendisini amaçlarını gerçekleştirmeye duygusal olarak adaması, dürüstlüğü yaşaması ve insanlar üzerindeki yetkisini kullanmadan etki uyandırmasını içermektedir.

2.2.4.3.4.Duygusal Simya

Duygusal zekanın kişinin yaratıcılığını artıran özelliğine yoğunlaşmıştır. duygusal simya, önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasının yanı sıra sezgisel akışı, düşünsel zaman değişimini

(kişinin geçmiş , gelecek ve şimdiki zamanı zihninde canlandırabilmesi), fırsatları sezinlemeyi ve geleceği yaratmayı içermektedir. Sezgiler kişilerin en belirsiz durumlarda karar vermelerinde, hiç kimsenin görmediği bir fırsatı görmelerinde yardımcı olmaktadır. Akış kavramı ise kişinin en az çabayla en çok ve iyi bir sonucu elde ettiği bir işte, zamanın bile nasıl geçtiğinin farkında olmadığı bir verimlilik durumu olarak görülebilir. Kişinin bu kadar verimli olduğu anlara yönelebilmesi ancak duygusal zeka becerilerini kullanmasıyla mümkün görülmektedir (Cooper & Sawaf 2003).

2.2.4.4.Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Daniel Goleman, duygusal zeka modelini Mayer ve Salovey'in modelini temel alarak beş boyutta; duygularının farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive edebilme, empati ve sosyal beceriler başlıkları altında toplamıştır.

2.2.4.4.1.Duygularının Farkında Olma

Duygularının farkında olma duygularını tanıyıp onları tanımlayabilmeyi: düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıyı sezebilmeyi, bir karara duyguların mı yoksa düşüncenin mi sebep olduğunu bilmeyi içermektedir. Duygularının farkında olan kişiler ne hissettiklerini bilir ve duygularını tanırlar. Düşünceleri ile söyledikleri ve sözleri ile hissettikleri arasındaki bağlantının farkındadırlar. Zayıf ve güçlü yanlarını tanırlar ve bu yüzden de kendilerini gerçekçi ve olumlu gözle değerlendirebilirler. Aynı zamanda böyle kişiler duygularının değer ve hedeflerinin hayatlarını nasıl etkilediğinin bilincindedirler. Duygularının farkındalık düzeyi yüksek kişiler duygularını hayatlarına ve davranışlarına yön vermede kılavuz olarak kullanabilmektedirler. Bu kişiler kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emin, hayata olumlu gözlerle bakan, geribildirimlere, yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yönelim gösteren kişilerdir. Bu tür yönelimlere sahip kişiler kötü ruh haline girdiklerinde, bunu kendilerine dert edinmek yerine en kısa sürede kendilerini en kısa sürede bu durumdan kurtarabilmektedirler. Duygusal farkındalığa sahip bireyler doğru bildikleri yoldan geri dönmeyen ve hedeflerine ulaşana kadar cesaretlerini yitirmeyen kişiler olarak dikkat çekmektedir (Goleman, 2000).

Duygularını tanımak kişinin kendini tanımak adına attığı en önemli adımlardan biridir.Kendini tanımak; Kişinin kendi duygularını, ihtiyaçlarını, hedeflerini tanıması, tercihlerini yapabilmesi ve sahip olduğu şahsi gücünün ve kaynaklarının farkında olması anlamına gelir. Kendini tanımakla insanlar belirli pozisyonlarda nasıl hareket edeceklerini, neye ihtiyaç duyduklarını veya kendilerinde ne gibi değişiklik yapmaları gerektiğini fark ederler (Beceren, 2002).

Bu bakış açısı ile bakıldığında duygusal zekayı oluşturan faktörlerden duyguların farkında olma bileşeninin, duygusal farkındalığı yüksek kişinin hayat başarısındaki gücü daha önemli bir konuma getirilmiştir.

2.2.4.4.2.Duygularını Yönetme

Duygularını yönetmekten kasıt duyguları bastırmak değil, onları kabullenip nedenlerini anlamaya çalışmak, düşüncelerle yapılanlar, söylenenlerle duygular arasındaki bağlantının bilincinde olmak ve böylece duyguların kişileri itebileceği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır (Goleman, 2000).

Duygularını yönetmek kişinin kendini yönetme yolunda karşılaşabileceği en zorlu adımdır. Kendini yönetmek; Kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerini kontrol ederek yönlendirmesi. Bu beceri ile duygularımızın esiri olmaktan kurtulup onları yönlendirebiliyoruz. Örneğin: bir olay bizi çok kızdırdığında, kendi kendimizi sakinleştirerek, yanlış bir karar vermekten veya yanlış bir davranışta bulunmaktan kaçınırız (Beceren, 2002).

Duygularını yönetme işlevini başarabilen insanlar kendilerini negatif duygu durumlarda bile sabırla davranabilen insanlardır. Duygularını yönetebilmek, saldırgan duygular karşısında bile soğukkanlılığını koruyup olayları kontrolü altına almayı başarabilmiş kişilikler olarak kendilerini göstermektedir.

2.2.4.4.3.Kendini Motive Edebilme

Hareket nedeni anlamına gelen dürtü (motive) ve duygu (emotion) aynı Latince kök, harekete geçmek (to move) anlamına gelen motere kökünden türemiştir. Bu çerçeveden bakıldığında bireyleri hedeflerini gerçekleştirmek üzere harekete geçiren

şeyin, duygular olduğu söylenebilir. İnsanların mümkün olan en iyi performansı sergilemeleri için yaptıkları işi sevmeleri ve bu işi yapmaktan haz almaları bunun için kişisel motivasyona sahip olmaları şarttır. Kişi yaptığı işi ne kadar severse, kendini yaptığı bu işe ne kadar adarsa o kadar başarılı ve mutlu olabilmektedir. Bu sayede kendisi ile birlikte çalışan insanları da yaptıkları işe güdüleyerek onlara örnek olabilirler. Başarı güdüsü yüksek kişiler büyük risklere daha fazla girebilir ve girdikleri risklerin sorumluluğunu üstlenebilirler. Duygusal zeka açısından umutlu olmak kişinin zorlu engeller ve yenilgiler karşısında kaygıya ya da depresyona düşmemesi, teslim olmaması anlamına gelir. Duygusal zeka açısından iyimser olmak ise zorluklar karşısında kişileri kayıtsız kalmaktan, umutsuzluğa düşmekten, depresyona girmekten korur (Goleman,1998).

İnsanın kendini motive edebilmesi, daima başarma isteğine ve heyecanına sahip olması demektir. Bu yetenek özellikle zorlukların çıkmasında veya işlerin istenilenin dışında gelişmesi durumlarında çok faydalı olur. Kendini motive edebilen insan, zorluklar karşısında yılmadan kendinde devam etme gücünü bulur daha metanetli olurlar (Beceren, 2002).

Kişinin duygularını motive edebilme becerisi, onun hayatta karşılaştığı ve karşılaşacağı başarısız, olumsuz durumlarda iyimser bakış açısının kendini terk etmesine izin vermeyen pozitif bir bakış açısına sahip olmasını sağlamaktadır. Hedefleri doğrultusunda kolay vazgeçmeyen, yılmayan kişiler duygularını motive edebilen kişilerdir.

2.2.4.4.4. Empati

Başkalarının duygularını anlayıp, olayları onların bakış açısından görebilmeyi ve insanların farklı düşüncelerine saygı göstermeyi içermektedir. Bu nedenle insan ilişkilerinin temeli empatik düşünebilmeye dayanmaktadır. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları özel ve iş yaşamlarında başarıya ulaştırır. İnsanlar çoğunlukla duygularını ifade etmezler, onun yerine başka ipuçları verirler. Başkasının ne düşündüğünü sezebilmenin yolu, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi vb. türden sözsüz ifadeleri okuyabilmekten geçmektedir. Başkalarının

duygularını anlayabilme süreci öncelikle kişinin kendi duygularını tanımasıyla yakından ilişkilidir. Başkalarının duygularını anlayabilen insanlar, onların dile getirilmemiş endişe ya da hislerini sezen ve elde ettikleri bu bilgilere göre hareket edebilen insanlardır. Bu da onlara insan ilişkilerinde büyük bir avantaj sağlar (Goleman, 2000).

Empati: kişinin başka insanların duygularını, ihtiyaçlarını, kaygılarını anlayabilmesi, kendini onların yerine koyabilmesi demektir. Söz konusu olan onlar gibi düşünebilip, davranabilmek , onları oldukları gibi kabullenebilmek ve hal ve hareketlerine saygı göstermektir (Beceren, 2002).

Empatik ilişkiler kurabilmek insanın hem özel hem de iş hayatında iyi bir sonuca ulaşmasını sağlar diye düşünen Goleman, insanların başkalarının gözünden d hayata bakabilmenin onun duygularını anlayabilmek adına çok önemli bir işlevi olduğunun altını çizmektedir. Bu noktadan bakıldığında kişinin bir başkasının duygularını anlayabilmesi için kendini de yakından tanıması, kendi duygularını ne kadar iyi tanımlayabildiği ile yakından ilişkilidir. Empatik bakış açısı duyguların istek ve ihtiyaçların insandan insana göre nasıl farklılaştığını da belirten bir durumu kişinin anlamasını sağlar. Doğal olarak bu süreçte iş ilişkilerinde ve özel yaşamında daha dengeli, uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, durumları daha detaylı bir bakış açısı ve soğukkanlılıkla tanımlayabilmesini sağlar.

2.2.4.4.5.Sosyal Beceriler

Beşinci boyut olan sosyal beceriler kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlar (Çakar ve Arbak, 2003).

2.2.4.4.5.1.Etkileme ve İkna Etme

Karşısındaki insanların duygusal boyutlarını daha önceden fark edebilen insanların karşısındaki kişinin tutumu ve cevabına göre durumu önceden sezip karşı değerlendirmesini hazırlayabilmek ile alakalıdır.

Bu kişiler beraberinde herkesi istenen bir hedefe doğru etkili bir şekilde götürebilirler. Ortak bir bağın ya da yönünün bulunup kullanılması ile ötekinin ikna edilmesi kolaylaşır. Böylece kişiler belirlenen hedefe doğru ilerlerken, ortak bir paydadan hareket etmenin güvenini ve rahatlığını yaşarlar. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000).

2.2.4.4.5.2.İletişim

Sosyal becerilerin temel anahtarlarından biri de kişinin iyi bir iletişim yeteneğine sahip olabilmesidir. Kişinin karşısındaki insanı dinleyebilme ve dinlediklerini iyi bir biçimde anlamlandırabilme yeteneği onun sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir anahtardır.

Duygusal zeka için, iyi iletişim kurabilme becerisi, vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu iki türlü açıklanabilir. Birincisi insanın kendisini açık ve net olarak ifade edebilme becerisi, diğer taraftan da başkalarını dikkatli dinleme ve ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir (Beceren, 2002).

2.2.4.4.5.3.Uzlaşmacı

Anlaşmazlıkların çözümünde beceri sahibi olan insanlar uzlaşmacı bir yapı içerisinde, sorunu daha oluşurken saptayıp en etkili çözüm yoluna ulaşma yolunda tarafları yatıştırmaya yönelik adımlar atarlar. Uzlaşmacı bir yapıya ve bakış açısına sahip olan insanlar, duruma göre değişik bakış açısına sahip olabilen ve değişik çözüm yolları ile sorunu bir an önce keşfederek soruna dair tedbirlerini alıp çözüme ulaştırabilen insanlardır.

2.2.4.4.5.4.Liderlik

Kaya (1993), liderliğin belirli hedeflere ulaşmada bireyleri bir araya getirme ve isteklendirme yetenekleri ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bakıldığında liderlerin iyi bir söylev, etkileyici bir iletişim yeteneğine sahip, insanları

etkileyen ve ortak bir amaca ulaşma yolunda birleştirebilen bir tutum içerisinde bulunan, olayları çok boyutlu değerlendirebilen, sorunlara çok yönlü çözüm yolları türetebilen, gerektiğinde kararlılığını saygılı ve dengeli bir şekilde ifade edebilme yeteneği olan, duygusal zekası yüksek bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.4.4.5.5.Yaratıcı Liderlik

Bu bağlamda yapılan araştırmalar, üst düzey yöneticilerin başarısızlıklarındaki başlıca nedenlerin değişime liderlik yapamamaları gibi duygusal yeteneklerindeki eksikliklerden kaynaklandığını göstermekle birlikte, küresel ölçekte on beş şirkette 300 üst düzey yönetici ile yapılan bir çalışma, etki yaratma, ekip liderliği, kurumsal haberdarlık, özgüven, başarı güdüsü ve liderlik gibi duygusal yetkinliklerin yıldızlarla vasatlar arasındaki farkı belirlediğini ortaya çıkarmaktadır (Cherniss, 1998).

Duygusal zekanın beş farklı boyutunu açıklayarak önemine değinen Goleman bu boyutlar arasında da birbirini destekleyen özellikli yapıların varlığını hissettirmiştir. Bir başka açıdan bakıldığında duygularının farkında olamayan biri kendini gerektiği ortamlar için motive edememekte, sosyal becerilerini tam anlamıyla geliştirememekte ve duygularını yönetebilme eylemini de yerine getirememektedir.

İnsanların verimli bir sosyal örüntü içerisinde duygularını tanıması, ifade edebilmesi, kendini motive edebilmesi ve duygularını soğukkanlılıkla yönetebilmesi kişinin hem özel hem de iş yaşamında mutluluğa ulaşmasında önemli anahtarlar olarak şüphesiz hayat boyu karşımıza çıkacaktır.

Aşağıda Çakar tarafından geliştirilen ve Goleman (2000)'dan esinlenerek hazırladığı Tablo 2.1, duygusal zeka ve bunların yapıtaşları ile ilgili özellikler tanımlanmaktadır.

Tablo 2.1. Duygusal Zeka ve Yapıtaşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	BOYUTUN YAPITAŞLARI
Duygularının Farkında Olma	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanımlayabilme, kararlarını verirken bu bilgiyi kullanabilme yeteneği	Kişinin özgüven duyabilmesi, gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi, kendisiyle barışık olabilmesi
Duygularını Yönetme	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme, olumsuz duygularla başa çıkabilme yeteneği	Kişinin güvenilir ve dürüst olması, belirsizlikler karşısında rahat olabilmesi, değişikliklere açık olabilmesi
Kendini Motive Etme	Kişinin bir amaç uğruna duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı sorunlar karşısında yılmama yeteneği	Kişinin başarıya dönük bir istek duyması ve başarısızlık karşısında bile iyimser olabilmesi, kendini örgüte adayabilmesi
Empati	kişinin kendini başkasının yerine koyabilmesi	Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi
Sosyal Beceriler	Kişinin diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme, iyi ilişkiler kurabilme yeteneği	Kişinin ikna edici olabilmesi, liderlik konusunda yetkinlik gösterebilmesi, takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

Çakar, U. (2002). *Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi' nden alınmıştır.

Tablo 2.2'de yer alan tüm duygusal zeka modelleri ve alt boyutları, modellerin birbirleri ile olan ilişkisini bir arada değerlendirebilme fırsatı yaratmaktadır.

Tablo 2.2 Duygusal Zeka Modelleri ve Alt Boyutları

Mayer & Salovey	**Bar-on**	**Goleman**	**Cooper & Sawaf**
Duyguyu Algılama	**Kişisel Beceriler**	**Kişisel Yeterlilik**	**Duyguları Öğrenmek**
Bireyin bedensel duruma, his ve düşüncelere ilişkin kendine ve başkasına ait duyguları tanımlayıp, ifade etmesi	Kişinin benlik bilinci, kendine saygısı, kendini gerçekleştirmesi, bağımsız olabilmesi	**<u>Duygularının Farkında Olma</u>** Kişinin iç dünyasında olup bitenin farkında olması(öz bilinç), güçlü yanlarını ve sınırlarını bilmesi(özdeğerlendirme), kendinden emin olması(özgüven) **<u>Duygularını Yönetme</u>** Kişinin yıkıcı dürtü ve duygularını yönetim altında tutması,(özdenetim) **<u>Kendini Motive Etme</u>** Kişinin güçlü bir başarma isteği hissetmesi, umutlu olması(iyimserlik), işine olan bağlılığı	
Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırma	**Kişiler Arası Beceriler**	**Sosyal Yeterlilik**	**Duygusal Zindelik**
Kişinin duygularından etkin ve verimli düşünmeyi sağlamak için faydalanması	Kişinin olaylara empatik olarak yaklaşabilmesi,bireyler arası iyi ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi	**<u>Empati</u>** Kişinin başkalarını anlaması, hizmete yönelik olması, farklılıklardan yararlanması **<u>Sosyal Beceriler</u>** Kişinin başkalarını etkilemesi, iletişim kurmadaki üstünlüğü, liderlik yeteneği, iş birliğinde bulunma, dayanışma sağlama ve	Kişinin duygusal açıdan sahip oldukları(özvarlık), oluşturduğu güven ortamı (güven çemberi), hoşnutsuzluklarını yapıcı olarak eyleme dönüştürmesi (yapıcı hoşnutsuzluk)

		takım olarak çalışma konusundaki yetenekleri	esneklik ve yenilenmeye sahip olması
Duyguları Anlamak	**Uyumluluk**		**Duygusal derinlik**
Karmaşık ve anlık duygu ve hisler dahil her duyguyu isimlendirme, duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği	Kişinin problem çözebilmesi, değişen şartlara göre esnek olabilmesi, gerçek olanı ayırt edebilmesi		Kişinin içsel amaçlarını belirleyip kendini bunlara adayabilmesi (özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık), dürüstlüğü yaşaması, yetki olmadan etki sağlaması
Duyguyu Kontrol Etmek	**Stresle Başa Çıkma**		**Duygusal Simya**
Duygusal ve entelektüel gelişim için duygulara açık olma ve duyguları etkin şekilde denetleyip düzeltme yeteneği	Kişinin stresle başa çıkma becerilerini içerir.(stres toleransı- dürtü kontrolü)		Kişinin sezgileri sayesinde fırsatları sezinlemesi ve verimlilik durumuna geçmesi(Sezgisel akış ve fırsatları sezinlemek), geleceği yaratması ve düşünsel zaman değişimi ile potansiyelini arttırması
	<u>Genel Ruh Durumu</u> Kişinin yaşamdan memnunluğu		

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

2.3.Duygusal Zekanın Gelişimine Etki Eden Faktörler

Duygusal zeka gelişimini yaş, aile ortamı, hisleri göz ardı etmek, bilinçsizce serbest bırakmak, aşırı katı disiplin uygulamak ve tutarsız davranışlar sergilemek gibi faktörler etkilemektedir.

Duygusal zekanın gelişmesi açısından ele alınan faktörlerden ilki yaştır. Duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989), 6 aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, 6 aydan büyük bebeklerin ise sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabildiklerini ortaya koymuştur. Crawford ve arkadaşları (1992) da 2 yaşındaki çocukların hem kızgınlıklarını hem de olumlu duygularını ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

Campos ve arkadaşları (1983) bebeklerin çok erken aylardan itibaren annelerinin yüz ifadelerini değerlendirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada 10 haftalık bebeklerin annelerinin yüz ifadelerinden ve ses tonlarından onların mutlu, üzgün ve kızgın olduklarını anlayabildikleri saptanmıştır (Haviland ve Lelwica 1987). Pek çok çalışmada 2-3 yaş çocuklarının mutlu, neşeli, kızgın, öfkeli ve üzgün duygularını tanıyabildikleri, ancak hayret, korku ve yalnızlık duygularını yüz ifadelerinden anlamada başarılı olamadıkları belirtilmektedir (Arı ve ark. 1995, Gross ve Ballif 1991, Laksman ve Whissel 1991, Walden ve Field 1982). Duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisinin, okul öncesi ve ilkokul yıllarında hızlı bir gelişme gösterdiği de çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Boyatzis ve ark. 1993, Camras ve Allison 1985, Profyt ve Whissel 1991, Sayıl 1996).

Duygusal zeka gelişimi açısından yaş kadar çocuğun yetiştiği aile ortamı da çok önemlidir. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği ilk okuldur. Bu duygusal dersler sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman 1996). Virginia Satir (1994) "Peoplemaking" adlı kitabında, aileyi insan üreten bir fabrikaya benzetir. Ortaya çıkacak "ürünün" nasıl olacağı ailedeki yetişkinlerin

duygusal anlamda ne kadar destekleyici olduklarına bağlıdır. Yakın ilişkilerin bu potasında, kendimizi nasıl göreceğimizi ve başkalarının bizim hislerimize ne şekilde tepki vereceğini, bu hisler hakkında nasıl düşünmemiz gerektiğini ve tepki verirken ne gibi seçeneklerimiz olduğunu, umutları ve korkuları nasıl okuyup ifade edeceğimizi öğreniriz.Bazı anne-babalar üstün yetenekli duygusal öğretmenlerdir, bazıları ise çok yetersizdir. Duygusal açıdan yetersiz ebeveynlik tarzları arasında en sık rastlanılanlar şunlardır:

Hisleri tamamen göz ardı etmek, duygusal zeka gelişiminde oldukça etkilidir. Eğer bir çocuk yetiştirilirken duyguları, yaptıkları ya da davranışları yaşamındaki önemli kişiler tarafından onaylanmamış, kabul edilmemiş ve takdir edilmemiş ise o çocuğun duygusal anlamda tam bir gelişme göstermesi mümkün değildir (Field 1993). Eğer çocuğun çeşitli duygularına empati göstermekten sürekli uzak kalınırsa, çocuk bu duygularını ifade etmekten hatta hissetmekten vazgeçmeye başlar. Bu tür anne-babalar çocuklarının duygusal sıkıntılarını önemsemezler ve bu sıkıntıların kendiliğinden geçmesi gerektiğine inanırlar. Duygusal anları, çocuğa yakınlaşmak ya da onun duygusal yeterlilik konusunda bir şeyler öğrenmesine yardımcı olmak için bir fırsat olarak kullanmayı beceremezler.

Duygusal zeka gelişimini etkileyen bir başka faktör anne-babaların çocukları bilinçsizce serbest bırakmalarıdır. Bu durum çocuklarda sağlıklı bir duygusal yaşam ve vicdan gelişiminde eksikliğe yol açar (Wolf, 1986). Bu tür anne-babalar çocuğun ne hissettiğinin farkındadırlar, ancak çocuk duygularıyla başa çıkmada uygun olmayan yollar gösterse bile aldırış etmezler. Çocuğun hislerini göz ardı eden ailelerde olduğu gibi, bu anne-babalar da çocuklarına alternatif bir duygusal tepki öğretmeye ender olarak kalkışırlar.

Aşırı katı bir disiplin uygulamakta duygusal zeka gelişiminde önemli bir faktördür. Çocuğun hiçbir yaptığının onaylanmaması, sert bir şekilde eleştirilmesi ve cezalandırılması da duygusal gelişimi engeller (Goleman, 1996). Örneğin, bu tür anne babalar çocuğun öfkesini belli etmesine hiçbir şekilde izin vermeyip en ufak bir huysuzluk belirtisinde bile cezalandırmaya yönelirler. Bunlar, çocuk bir şeyi kendi açısından anlatmaya başladığı zaman, “sakın bana karşılık verme” diye öfkeyle bağıran anne-babalardır.

Anne – babaların çocuklara karşı tutarsız davranmaları da duygusal gelişim açısından olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Wilson ve Gottman; akt: Tuğrul, 1999).

2.4.OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ VE DUYGUSAL ZEKA

2.4.1.Ailelerin Eğitimden Beklentileri

Gelişen değerler ışığında ailelerin de eğitim-öğretim ortamlarından beklentileri farklılaşmakta ve çocuklarının çağın gereklerine uygun olarak yetişebilmesi konusundaki çabaları çeşitlenmektedir. Bu konuyu üç ana başlık halinde kategorize edecek olursak; birinci alt başlığımızda ebeveynlerin eğitim-öğretim ve sınıf ortamından beklentileri yer alacaktır. Bu bölümde anne babaların eğitim öğretim ortamının ses-ısı-ışık ve büyüklük konusundaki beklentilerinin de ötesine geçerek, sınıf ortamında eğitim ile ilişkili materyallerin tam olması ve sınıf ortamlarında eğitim yapılırken bilişim teknolojilerinden faydalanılması ile ilgili beklentileri artmaktadır. eğitim ve öğretim ortamlarının günümüz öğrenci modelinin gelişmesi ve motive olabilmesi için farklı etkiliklere açık bir alt yapıya sahip olması gerektiğini düşünen velilerin sayısının arttığını ve özellikle bu artışın özel okul velileri tarafından daha fazla sahiplenildiği görülmektedir.

Öğretim ortamlarından diğer bir yapı taşı olarak öğretmen yeterlilikleri ile ilgili beklentiler kısmına geldiğimizde, velilerin sınıf öğretmeninden beklentilerinin de yeniden yapılandığını söylemek zor olmamalıdır. Artık öğretmenlerden konuya hakim olmasının ötesinde konu ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gelişmiş bir şekilde ders işleyebilmeleri, öğrencileri motive ederken bu yöntemleri kullanabilmeleri beklentileri önem kazanmaktadır. Düşündüğümüzde bu yüzyılın çocuklarının geçmiş yıllara oranla çok daha farklı koşullarda büyümelerinin getirisi ile farklı ilgi alanları ve farklı alanlara özgü gelişmiş bakış açıları çok sık karşılaşılan bir çeşitliliğe yol açıyor. Bir eğitim ortamında rehber konumunda olması gereken öğretmenin öğrencinin öğrenme ilerleme ve merak güdülerine hitap edebilir olması gerekmektedir. Eğitim ortamını çeşitli şekillerde öğrenciye hazırlayacak olan öğretmen öğrencileri için bir model olarak görülmekte ve toplumsal büyük bir sorumluluk güdüsü ile hareket etmelidir.

Son olarak eğitim –öğretim unsurlarının en belirleyici unsuru hiç şüphesiz öğrenen konumunda olan öğrencilerdir. Öğrencilerin değişen bilim ve teknoloji liderliğinde gelişen dünyanın mirasçıları olduğu gerçektir. Bu dünyanın gelişen en önemli beyin gücü ise öğrencilerine yaptığı yatırımdır. Öğrencilerin ilerleyen durumlara adapte olabilmesi için başlıca fiziksel, duygusal ve sosyal yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin gelecekte saygın bir iş, sosyal bir kimlik ve yararlı olma duygusuna sahip olması için, sosyal ilişkilerinde iyi birer dinleyen,iletişim yeteneği kuvvetli, yaratıcı, özgüveni yüksek ve başarılı bireyler olmaları için ilgili literatürde belirtildiği üzere, duygularını anlayan, onları tanımlayabilen, başkalarının duygularını anlayan ve empatik bir bakış açısı geliştirebilen, stresle başa çıkabilen, duygusal bir derinliğe sahip olması gerekmektedir.

Bu konuda aileler çocuklarının daha başarılı ve toplum için daha saygın bir konuma sahip olabilmeleri için çocuklarından, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasını, ödevlerini düzenli yapmasını ve ders çalışma sorumluluğunu kazanmış olmasını bununla birlikte üzerinde uzmanlaşabileceği bir hobi alanı olmasını, öğretmenini dikkatli bir şekilde dinlemesini istemektedir. Bu beklentileri çocuklarının daha başarılı bir hayata sahip olması için canlı kalmaktadır. Fakat çoğu geçmiş zaman araştırmasına bakıldığında ailelerin beklentilerinin neredeyse sadece akademik yönde olması ve öğrencilik hayatını başarılı geçirmenin yolunun ders notları ile özleştirilmesi yerini daha geniş bir bakış açısını sahiplenmeye bıraktığını söyleyebiliriz. Bu noktadan bakıldığında okulda arkadaşları ile iyi ilişkiler kurması özellikle özel okul velileri için akademik başarıdan daha fazla önemsenir bir durum haline gelmiştir.

2.4.2.Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar

Okul ve aile ile ilişkisinde yaşanabilecek bazı sorunlar velilerin okul ortamı, öğretmen ve çocuklarından beklentileri kapsamında değişmektedir. Ailelerin okul ortamından beklentileri yapılabilecek sınırların çok üstünde olduğu zaman okul aile için hayal kırıklığı yaratmakta ve veliler bu durumu çocuklarının gelişimi adına çok büyük bir sorun haline getirebilmektedirler. Aynı zamanda velilerin öğretmenden beklentileri de öğretmenin sahip olduğu imkanların üstünde bir sınıra taşınıyorsa sorunlar sadece okul ile sınırlı kalmayı öğretmen ile ebeveyn ilişkilerine de

yansımaktadır. Bunun dışında ailelerin kendi çocuklarının sahip olduğu doneler konusunda da aşırı beklentileri olması öğrencinin hem kendisi hem de ailenin okul ortamı ile ilgili sorunlar yaşamasının temel sebepleri haline gelebilmektedir. Ailelerin bu böyle bir durumla karşılaştıklarında sorunlarına daha gerçekçi bakabilmeleri gerekmektedir.

Aileler bazı durumlarda çocuklarının gelişim düzeylerine uygun yeterince uyaran veremedikleri durumlarda da çocukları ile ilgili farklı beklentilere kapılabiliyorlar. Bir değerin öğrencinin yaşamında gereği kadar yer almadığını düşünüyorsa bu onu ne kadar güçlü bir uyaran olarak kullandıkları ile de yakından ilişkilidir. Söz konusu olan beklentileri okul ortamı, öğretmen veya öğrenci ekseninde gerçekçi değerler taşımalıdır. Bu sayede öğrencinin okul yaşamı ile ilgili daha yüksek bir başarı elde edebileceğini unutmamalıdır.

Veli-okul ilişkisi söz konusu olduğunda velilerin anne–baba olarak üzerine aldığı sorumluluklarda sorun yaratabilen bir başka durum ise ailelerin kendi çocukları ile ilgili sorunları kabullenme konusunda gösterdikleri direnme ortaya çıkmaktadır. ailelerin çocukları söz konusu olduğunda yaşadığı duygu durumu ve bu noktada bakış açıları korumacı tutumları sorunları çözmeye engel olan bir düğüm oluşturmaktadır.

Okul; yoğun zihinsel uğraş gerektiren bir ortamdır, dolayısı ile en sık karşımıza akademik problemler çıkar. Okumayı henüz öğrenen birinci sınıf öğrencisi okumaya ve yazmaya direnebilir, bazen uğraşsa da öğrenemeyebilir, yavaş kalabilir, bilgi düzeyi sınıfın gerisinde kalabilir. Arkadaşlarından geri kalmak, arkadaşları ile ilişkilerini kötüye götürebilir. Bazı özellikleri ve süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişim arkadaşları tarafından kabul görmeyebilir. Bazen gözlük kullanması, bazen boyunun çok kısa veya uzun oluşu, sahip olduğu bazı tikler arkadaşları tarafından alay konusu bile olabilmektedir. Bu durum onun özgüven algısını, başarısını, ilişkilerini, içe kapanık olmasını getirebilir. Yaşanabilecek tüm sorunlar için velinin yapacağı en önemli adım sorunları kabullenme konusunda gereken özeni göstermesidir. Eğitim – öğretim sürecinin ne kadar uzun olduğu göz önünde tutulursa başarılı bir anne – baba modelinin sorunları en kısa zamanda çözebilmeye odaklanması gerekmektedir. Zira öğrencinin başarılı bir şekilde yol alabilmesi için

sorunların en kısa zamanda çözüme ulaştırılması bunun içinde ebeveynlerin elinden geleni yapması gerekmektedir.

Ailelerin – okul ile ilgili yaşadığı diğer bir sorun ise çocuklarına örnek olabilecek bir ilişki dinamiğine sahip olamamalarından kaynaklanmaktadır. Aile içi iletişim kavramı çocuğun sosyal çevresi ile iletişimi ve etkileşimi açısından da son derece önemli bir model olma özelliği taşımaktadır.

İletişim temelde konuşmaya dayanır. Ancak konuşmak, insan ilişkilerinde yapıcı olduğu kadar yıkıcı da olabilir. Karşımızdakini bize yakınlaştırabildiği gibi uzaklaştırabilir de. Demek ki iletişim dediğimizde konuşmaktan öte bir şeyden söz ediyoruz.Kişisel ilişkilerin sağlam bir temel üzerine kurulması açık iletişimle olur ancak bu insanların başlarından geçen olayları birbirine anlatmasıyla sağlanmaz. Kişiler etkileşimde bulundukları sırada, o anda, bu etkileşimden doğan düşünce ve duyguları paylaşabilirlerse kendilerini açmış olurlar.Kendini açmak ise ancak "güven duyulan" bir kişiye yapılabilir. Bir insanın karşısındakine güven duyabilmesi ise zaman içinde gerçekleşir (www.mcaturk.com).

Bu noktadan bakıldığında çocuğun iletişim kurabilmesi için önce güven duygusuna sahip olması gerekmektedir. Aile içi iletişim ortamında güven, sevgi, saygı, empati ve hoşgörü temelinde bir iletişim söz konusu ise ailesi ile ilişkileri sağlıklı olan bireyler oluşacaktır. Bu çocuklar sosyalleşme ortamlarında da iletişim yöntemlerini aynı yollarla denemeye çalışacaklardır. Zaman ilerledikçe kendi deneyimleri ve kişiliklerinin de yön verdiği yeni bir iletişim anlayışı geliştireceklerdir. Fakat çocuk aile ortamında sevgi, saygı ve hoşgörüden uzak hatta şiddet yanlısı bir iletişimi örnek alarak büyüyorsa bu aile içi iletişime büyük sorunlar getireceği gibi çocuğun kendi sosyal çevresi ile ilişki kurarken de çok büyük problemler yaşayacağı anlamına gelmektedir. İletişim anlamında sağlıklı bir ilişki yapısına sahip olamayan bir aile çocuğun okul yaşamı ile ilgili de sorunlar yaşamaktadır. Etkili bir iletişim kurulamadığı sürece öğrenci için alınabilecek en sağlıklı kararların bile hedefe ulaşamayacağı bir gerçektir. Çünkü okul ile aile iletişimi birbirini desteklemeli ve pozitif yönde bir tutum birlikteliği yaratabilmelidir.

Velilerin yaşadığı bir diğer problemin sebebi ise sorunları görmezden gelmek ve çözümü hep bir sonraya ertelemek olarak düşünebiliriz. Öğrenci veya okul ile ,ilgili her sorun ya da çözülmeye açık her durum yaşanılan anın etkisi yitirilmeden gerekli bir geri dönüt ile çözüme ulaştırılmalıdır. Anne-babaların bu konudaki zamanla düzelir yaklaşımı aslında olayı görmezden gelmenin dışında başka bir şey değildir. Zira görmezden gelmenin her sorun için çözüm olmadığı gibi sorunları daha karmaşık hale getiren bir tutum olduğunu belirlemek gerekir.

Aile ve okul arasındaki sorunlarının çoğu kez okul başarısızlığı yaşayan çocuklarda ortaya çıkması da kaçınılmaz ir durumdur. Bu başarısızlık tanımının arkasında ise çocuğun kişisel özelliklerinin yani zeka, okul olgunluğu, genel ruh hali, sahip olduğu yeterlilikler ve sahip olduğu fiziksel özellikler yer aldığı gibi okullarında sağlayamadığı elverişli koşulların da katkısı göz ardı edilmemelidir.

Okulda ki eğitim ve öğretim programlarının çocukların gelişim seviyelerine uygun olmaması, veya uygun olması için gerekli fiziksel ortamların sağlanması çok büyük bir sorundur. Her ne kadar eğitim zorunlu hale getirilse de dersliklerdeki öğrencilerin sayı olarak çokluğu, eğitim ve öğretim sürecinin öğretmen merkezli olmaması, disiplin sorunları, bilgi kaynaklarının sığlığı ve eğitim-öğretim teknolojilerinden yoksun bir eğitim – öğretim ortamı öğrencilerin gelişimi için tam verimli olmamakla birlikte aile ve okul ilişkilerine negatif bir şekilde yansımaktadır. Bu durumun üstesinden gelebilmek için okul-aile birliklerinin daha etkili bir çalışma planı içerisinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin bilgi aktarımı, disiplini sağlayabilen, araştırıcı ve etkili öğretmenlik yeteneklerine sahip olmaması yine okul ve aile ilişkilerinde sorunları ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin de kendilerini değişen çağın gereklerine ve öğrencilerin beklentilerine göre yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Günümüz öğrenci modeli ile on yıl önceki öğrenci modeli arasındaki farklılık ne kadar açıksa olması gereken öğretmen modeli de o kadar net bir şekilde yenilenmelidir.

Çocuğun hem bir çocuk hem de bir öğrenci gözüyle değerlendirmesi yapıldığında; çocuğun zeka kapasitesi, zekasını kullanma becerisi, kişilik yapısı, içinde bulunduğu ruhsal profili, aile içi iletişim özellikleri, anne baba pratikleri, çocuğun yaşıtları ve

öğretmenleri ile iletişimi, okul olgunluğu gibi pek çok farklı kaynağın sonucu ne kadar değiştirebildiği görülmektedir. Bu çok bileşenli ortamda anne-baba ve okul ilişkisi kapsamlı olarak değerlendirilmelidir. Açıkçası bu ilişkilerin sorunsuz ilerleyebilmesinin doğrudan öğrencinin gelişimine de destek sağlayacağını unutulmamalıdır.

2.4.3.Duygusal Zeka ile Aile ve Eğitim İlişkisi

Gelişmelerin ışığında duygusal zeka kavramının ortaya çıkışı aslında psikolojik ve sosyal beceriler kapsamında değerlendirilen bazı becerilerimizi geliştirebileceğimiz fikriydi.

Mayer' e göre her insan duygusal bilgiyi anlamlandırmada ve kullanmada farklı kapasitelere sahiptir. Mayer' e göre bu kapasitenin bir kısmı doğuştan geldiği gibi diğer bir kısmı da deneyim, düşünme ve öğrendiklerimize bağlı olarak yapılanmaktadır.

Goleman ise Mayer ve Salovey' i desteklemekle birlikte onlardan farklı olarak duygusal zekanın bir bölümü olan bir çok becerinin öğrenilebileceğini vurgulamaktadır.

Duygusal zeka (EQ) ile ilgili çalışmalar; akademik yönden parlak zekalı insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymuştur. Uzmanlara göre akademik zeka (IQ) nın yaşamdaki başarıyı etkileyen faktörler içindeki payı, en kötümser tahminle %4, en iyimser tahminle %20'dir (Cooper & Sawaf 1997; Goleman 1998).

Oysa son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuklarda IQ testleri ile ölçülen zeka puanlarında bir artış ortaya koyarken, duygusal zeka açısından istikrarlı bir kötüleşme saptamaktadır (Lazarus 1999; Shapiro 1998; Goleman 2000). Toplumsal gelişme açısından olumsuz sinyaller veren bu durum uzmanları duygusal zekanın önemine dikkat çekerek, nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2007).

Duygusal zeka insanın ilk duygularını tanımaya başladığı anları yaşadığı aile ortamında önemli bir gelişim göstermektedir. Aile ortamında güven, huzur ve mutluluk ekseninde büyüyebilen bir çocuk kendi duygularını anlayabilme ve başkalarının duygularını önemseyebilme gibi önemli pozitif bir ruh hali ile büyümekte, bu durum onun daha sonraki yaşamında da etkili iletişim, empati, özgüven, sorumluluk ve bilinçli birey olma konusunda hayatını kolaylaştıracak bir takım gelişim alanlarının temelini oluşturmaktadır.

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine yükselmesi ve bir bilim toplumu haline gelebilmesi kuşkusuz ki onu meydana getiren bireylerin aldığı eğitimle doğru orantılıdır. İlk eğitim doğumla birlikte ailede başlar. Doğal olarak her anne-baba ya da bu görevi üstlenen kişi kendisi için en doğru olanı uygulayarak dünyaya yeni gelmiş olan bu yeni bireyi topluma kazandırmaya çalışır. Ancak insanlar farklı farklıdır ve herkesin kendi adına yaşadığı hayat senaryosu değişik gelişir. Hayat akarken yetişkinlerin yaşadığı gündelik sorunlar istemeden de olsa çocuklara yansır ve bu olumsuzluklar onların yeni oluşmakta olan kişiliklerini değişik boyutlarda etkileyebilir. Bu bakımdan çocuğa ailede verilen eğitimin kalitesi büyük önem taşır (Tuyan, 2004).

Duygusal zekası yüksek bireyler yetiştirebilmek adına aileye önemli görevler düşmekte, çocukların gelişim özellikleri ve duygu durumlarına uygun olarak onlara yaklaşımlarını belirlerken dikkatli davranmaları gerekmektedir. Zira aile içinde çocuğun fikirlerine saygı duyulmayan, ona despot bir şekilde yönetim stratejileri vererek büyütmeye çalışan bir aile de yetişen çocuğun sonraları ciddi psikolojik sorunlarla karşılaşacağı bir gerçektir.Bu noktadan bakacak olursak demokratik bir aile tutumunun çocuğun söz hakkına ve duygusal ihtiyaçlarına önem vererek, değer kavramını yapılandırarak sağlanacağını belirtebiliriz.

Kansu (2007), “Okullarda Duygusal Zeka” adlı makalesinde, duygusal zeka ve aile ilişkisini şöyle açıklamıştır. Duygusal zekanın ilk okulu ailedir. Anne ve babanın davranışları çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yaratır. Çocuklarının duygularını önemsemeyen ve duygusal ihtiyaçlarına karşılık vermeyen anne ve babalar, böylece onların duygusal zekalarının yanı sıra zihinsel gelişmelerine de engel olurlar. Şiddete eğilimi olan çocuklar genelde aileleri tarafından önem

verilmemiş, hayatlarına ilgi gösterilmemiş, sürekli eleştiriye maruz kalmış, anlaşılmamış ve ağır cezalar verilmiş çocuklardır.

Son yıllarda gündemden düşmeyen duygusal zeka (emotional intelligence) kavramı, giderek farklı alanlarda yeni açılımlar yaratmaktadır. Bu alandaki çalışmalar, duygusal zekanın ölçülmesi; ilgili yeteneklerin yaşamın değişik alanlarına nasıl uygulanabileceği ve sonuçları, bunlara bağlı olarak da duygusal zekanın nasıl geliştirebileceği gibi boyutlarda yoğun bir şekilde sürdürülmektedir. Bu çalışmaların yöneldiği alanların başında iş yaşamı ve yöneticilik ile eğitim gelmektedir (Yeşilyaprak, 2007).

Duygusal zekanın geliştirilmesi konusunda hiç şüphesiz çocuğun yaşamının çoğunluğunu geçirdiği okul ortamına da özel ve önemli görevler düşmektedir. henüz ilk toplumsallığı gördüğü ve toplum halinde hareket ettiği ilk okul yıllarından eğitim – öğretimin devam ettiği tüm basamaklarda öğrencinin duygusal gelişimini destekleyen bir bütüncül program uygulanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin duygularını önemsemeli, onlara kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Öğrenciler okullarında güven içinde olduklarını bilmeli ve kendilerini geliştirebilecekleri ilgi alanları doğrultusunda hobilere ulaşabilecekleri bir kültür ortamında eğitim görebilmelilerdir. Bu durumda eğitimin tüm basamaklarındaki yönetici ve görevlilere milli eğitim bakanlığı, milli eğitim müdürlükleri ve okul yönetimine ciddi görevler düşmektedir.

Eğitimde aileden sonra gelen durak okuldur. Okul temel olarak insanların entelektüel kapasitesini geliştirdiği yerdir ve bu yerde insan zekasının gelişim evrelerine uygun olarak öğrencilerin düzeylerine uygun bilgilerle donatılması beklenir. Gerek ilköğretim okullarında, gerekse liselerde öncelikle hedeflenen budur. Her çocuk bu okullardan aynı başarıyla mezun olamaz. Ülkemizde liseden sonra istediği üniversiteye girmeyi başararak eğitimini tamamlayabilen gençlerin sayısı oldukça düşüktür. Sorun bununla da bitmez, çünkü iyi bir iş sahibi olmanın ve o işte başarılı olmanın koşulları vardır. Dahası, yapılan araştırmalar üniversiteyi başarıyla bitiren her öğrencinin hayatta aynı başarıyı gösteremediğini ve mutlu olamadığını ispatlamıştır. Bu bakımdan okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülebilir.

Okullarımızın çocuklara:hedef belirlemek, çeşitli sorunlara değişik çözümler getirmek, doğru zamanlarda doğru kararlar verebilmek, yaratıcı düşünmek gibi hayati önem taşıyan becerilerin de kazandırabilmesi -özellikle günümüz şartlarında- çok gereklidir (Tuyan, 2004).

Goleman (2000)'nın "Örgütlerde Duygusal Zeka Araştırmaları Konsorsiyumu" başkanı olarak dünya çapında beş yüze yakın şirket, devlet kurumu ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda (eğitim kurumları dahil) yürüttüğü analizlerin ulaştığı sonuçların tümü, duygusal zekanın hemen hemen her iş alanında, mükemmelliği yakalamakta üstün bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bu incelemelerin ortaya koyduğu ve genel olarak kabul edilen gerçek; duygusal zekanın, aklın sahip olduğu yetilerin kullanılabilmesinde yaşamsal bir öneme sahip olduğudur. Diğer bir ifade ile, duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri takdirde zihinsel performansı artırırlar. Artık bilinmektedir ki, duygularını yönetemeyen insan, aklını da yönetememektedir (Yeşilyaprak, 2007).

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

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

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

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Hafızoğlu (2006), "Ergenlerde Duygusal Zeka, Ruhsal Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, 16-17 yas grubu ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum/uyumsuzluk ve davranış problemleri ilişkisini araştırmaktır. Buna ilaveten, çalışmada davranıl sorunlarının olası belirleyici etmenlerine de bakılmıştır. Toplam 84 katılımcıdan 41 tanesi kadın, 43 tanesi erkektir.Duygusal zeka Bar-On tarafından 1997'de geliştirilen Bar-On Duygusal Zeka Envanteri (Bar-On EQ-i) ile, genel ruhsal uyum/uyumsuzluk Rohner'in 1971 yılında geliştirdiği Kendini Değerlendirme Envanteri (PAQ) ile ve davranış sorunları Conners'ın 1969 yılında geliştirdiği Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CTRS-28) ile ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda; duygusal zeka ve davranış sorunları arasında anlamlı ve negatif bir iliski saptanmıştır ($r= -.25$, $p<.05$). Analizlerde, duygusal zeka ve ruhsal uyum, ve ruhsal uyum ve davranış sorunları

arasındaki iliski anlamlı değildir. Bar-On EQ-i ile ölçülen duygusal zeka ve PAQ ile ölçülen ruhsal uyum/uyumsuzluk alt ölçekleri arasında anlamlı iliskiler bulunmustur. Yapılan regresyon analizlerinde davranış sorunlarını belirlemede, genel not ortalamasının en güçlü değişken olduğu, onu sırası ile kişiler arası iliskiler alt testi (Bar-On EQ-i), öz saygı alt testi (Bar-On EQ-i) ve iyimserlik alt testi (Bar-On EQ-i) takip etmektedir.Çalışmanın sonuçları eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesinde duygusal okuryazarlık ne duygusal zeka dikkate alınabilir. Duygusal zeka puanı daha yüksek olan öğrenciler, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamada, kişiler arası ilişkilerde, sorunları en etkin şekilde çözmede ve dürtülerini kontrol etmede diğerlerine göre daha iyidir

Öztekin (2006) tarafından yapılan Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tez çalışmasında; orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi konusu incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin branş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmektedir. Yöneticiler okul yönetiminde en fazla duygusal zekanın "kendini motive edebilme" alt boyutu ile ilgili becerileri sergilediklerini ileri sürmelerine karşın, yönetici yardımcılarına göre "duygularını yönetme", öğretmenlere göre ise "duygularını yönetme" ve "duygularının farkında olma" alt boyutu ile ilgili becerileri sergilemektedirler. Yine aynı araştırma da orta öğretim kurumu yöneticilerin kendilerini algılaması ile yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin yöneticileri algılamaları farklıdır.

Öztürk (2006)'ün Selçuk Üniversitesi'nde, Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısında karşılaştırmalı olarak incelenmesi konulu yüksek lisans tez çalışmasında; İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka alt boyutları ve toplam puan ortalamalannda, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde, iş doyumu puan ortalamalannda okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal

etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları , sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Duygusal zeka, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Çakar ve Arbak (2003)'ın "Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir Mi?" konulu çalışmalarında yeni bir liderlik tarzı olarak tanımlanabilecek dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi incelenerek konuyla ilgili çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeye daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür. Elde edilen β ve R2 değerleri karşılaştırıldığında bireyselleştirilmiş ilgi ve esin kaynağı olmanın duygusal zeka tarafından en çok açıklanan dönüşümcü liderlik boyutları olduğu görülmektedir. Duygusal zekanın karizma ve entelektüel uyarım boyutları üzerindeki etkisi bir önceki boyutlara oranla düşük olmakla birlikte yine de oldukça yüksektir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde Barling vd. (2000) ve Palmer vd. (2001) tarafından gerçekleştirdikleri çalışmalarda duygusal zekanın ilişkili olmadığı tek dönüşümcü liderlik boyutunun entelektüel uyarım boyutu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar yazarların bu bulgusu ile çelişmekle birlikte Sosik ve Megerian (1999) , Gardner ve Stough (2002) ve Mandel ve Pherwani'nin (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen diğer bulguları desteklemektedir.

Göçet tarafından hazırlanan "Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyetleri, okudukları bölüm ve geldikleri bölgelere göre farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bayan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Soysa bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekaları Bilgisayar öğretmenliği ve fen bilimleri bölümlerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç duygusal zekanın alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki

ilişkilerdir. Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ile dine sığınma, dış yardım, aktif planlama, kaçma ve kabul bilişsel yeniden yapılanma arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

Köroğlu ve Semiz (2006), tarafından yapılan bir araştırmaya göre "sınıf rehber öğretmenin algılara göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasında; sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerine ilişkin genel algıları ve duygusal zeka alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeydedir. Bu ilgili düzey ölçekte kararsızım başlığına denk gelmektedir. "sınıf rehber öğretmenlere ait branş, cinsiyet ve görev aldıkları eğitim kademesi değişkenine göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarına üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Psikolojik danışmanların mezun oldukları alan, yaş, cinsiyet görev yaptığı eğitim kademesine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına ilişkin , sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık görülmemiştir.

Güler (2004), tarafından yapılan araştırmada, İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu ve problem çözme konusunda başarılı oldukları belirlenmiştir.

Petrides ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırmaya(2004) göre, İngiltere'de bir ortaokulda 650 öğrencinin oluşturduğu bir örneklem grubunda duygusal zekanın akademik performans ve okuldaki sapkın davranış üstündeki rolü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; duygusal zeka, bilişsel yetenek ve akademik performans arasındaki ilişkiyi ılımlaştırmaktadır ve ayrıca yüksek duygusal zekaya sahip öğrenciler diğerlerine göre daha az otorite eksiklikleri göstermekte ve okuldan daha az dışlanmaktadır. Bunun yanında duygusal zekanın birçok etkisi kişilik varyansı üzerine kontrol edildikten sonra bile belirgin kalmıştır. Bu araştırma sonunda duygusal bazlı bireysel olarak algılanabilen yeteneklerin bütününün ve duygusal zeka yapısının kapsadığı özelliklerin akademik performans ve sapkın davranışlarla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak düşük IQ oranına sahip

öğrencilerin akademik başarılarında duygusal zekanın olumlu bir etkisi görülürken bu yüksek IQ'lu öğrenciler de bir etki göstermemiştir.

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

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

Yılmaz (2002), tarafından yapılan araştırmaya göre duygusal zeka düşünme becerileri ve eğitim programlarının annelerin duygusal zeka düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu 20 anneden oluşan araştırmada annelerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için duygusal zeka değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanılan bu ölçekten elde edilen öntest ve sontest puanları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda 12 hafta süren

duygusal zeka düşünme becerileri eğitim programına katılan annelerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir fark oluştuğu bulunmuş ve bu bulgulara bağlı olarak duygusal zeka düşünme becerileri eğitim programının duygusal zekayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Karslı, Gündüz ve Ural (2000), tarafından eğitim yönetiminde duygusal zekanın önemi hakkında okul müdürleri adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak ve duygusal zeka açısından eğitim yönetimi hakkında değerlendirme yapmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Sakarya, Akdeniz ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi kursuna katılan 500 okul müdürü ile yapılmıştır.Araştırma sonucuna göre, duygusal zekanın eğitim yönetimi açısından önemli olduğuna ancak ülkemizin bazı alanlarda olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekayı oluşturan faktörlere yabancılaştığını ortaya koymuştur.

Güllüce (2006) tarafından "Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki" konulu sistematik ve analitik yöntemle yürütülen çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde tükenmişlik literatüründeki tanımlara yer verilmiş; tükenmişlikle ilgili kuramsal çalışmaların tarihsel süreci üzerinde durulmuştur. Böylece konunun kavramsal alt yapısı hazırlanmıştır. İkinci bölümde, öncelikle duygu ve zekaya ilişkin temel kavramlar, duygusal zekaya ilişkin çalışmaların tarihsel süreci üzerinde durulmuş; duygusal zeka modelleri ve ölçekleri tanımlanmıştır. Üçüncü bölümde duygusal zeka ve tükenmişlik arasındaki ilişki, tükenmişlik ile iş tatminsizliği ve performans arasındaki ilişki ve duygusal zeka, öz yetkinlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkileri araştırmak için oluşturulan çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümde ise konunun Erzurum'daki KOBİ'lerde çalışan örneklem yöntemiyle seçilen 68 işletmedeki 122 yönetici üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Duygusal Katsayı Envanteri(EQ-i) yöneticilere uygulanmıştır. Maslach ve Bar-On'un geliştirdiği bu modeller, literatürde halihazırda yaygın kabul gören ve özelikle insan kaynakları yönetiminde güvenilirliği kabul edilmiş modellerdir. Anket sonuçları, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi, t Testi, tek yönlü varyans analizi, LSD Pos Hoc testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu uygulamalar neticesinde, yöneticilerin demografik özelliklerine göre

duygusal zeka ve tükenmişlik durumları arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş; duygusal zeka ve tükenmişlik arasında ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaşarsoy (2006), "Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmada, özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma giriş ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Bu araştırma Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışmadır.Bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi GGDPKL, (Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. Mersin İbrahim Karaoğlanoğlu özel alt sınıfında öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye duygusal zeka gelişim programından sonra GGDPKL uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler amaçlara uygun olarak SPSS programı ile tek grup öntest-sontest tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Görünmez (2004) tarafından yapılan "Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zeka Yetenekleri Arasındaki İlişki" konulu çalışmanın amacı, bağlanma stilleri (güvenli ve güvensiz) ile duygusal zeka yetenekleri (duyguları değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme) arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu çalışmada, bağlanma stillerinin duygusal zeka yeteneklerini yordamadaki değerlerine bakılmıştır. Çalışmaya yasları 21 ve 26 arasında değişen 210 kişi katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, ilişki Ölçekleri Anketi (_ÖA) ve Duygusal Zeka Testi (DZT) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular korelasyon, regresyon ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, güvenli bağlanma stilinin hem toplam duygusal zekayı hem de duygusal zekanın alt boyutları olan duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme düzeyini

yordadığı görülmüştür. Ancak güvensiz bağlanmanın duygusal zeka yetenekleri ile negatif yönde bir ilişkisi görülmüştür. Güvensiz bağlanma stillerinden, korkulu bağlanma ve kaçınan bağlanma boyutları toplam duygusal zekayı ve onun duygulardan yararlanma ve duyguları düzenlemeyi kapsayan alt boyutlarını negatif yönde yordamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zekası ile eğitimden beklentileri arasındaki ilişkiye yönelik varolan durumu belirlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, İstanbul ili Kadıköy İlçesi'ndeki resmi devlet ilköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarıdır.

Araştırma örneklemi, İstanbul ili, Kadıköy ilçesindeki Cemal Diker İlköğretim Okulu, Şener Birsöz İlköğretim Okulu, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu, Tuzla ilçesindeki VKV Koç Özel İlköğretim Okulu, Kozyatağı Özel Atacan İlköğretim Okulu olmak üzere toplam dört resmi ve iki özel ilköğretim okulunun sayıları her birinde eşit olmak üzere 260 olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarından oluşmaktadır.

Tablo 3.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü	Frekans (N)	Yüzde (%)
Özel Okul	100	40.3
Devlet Okulu	148	59.7
Toplam	248	100.0

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi öğrencilerin %40.3'ü özel okulda okumakta, %59.7'si devlet okulunda okumaktadır.

Tablo 3.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
4. sınıf	154	62.1
5. sınıf	96	37.1
Toplam	248	100.0

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi öğrencilerin %62.1'i 4. sınıfta okumakta, %37.1'i devlet okulunda okumaktadır.

Tablo 3.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Bayan	152	61.3
Bay	96	38.7
Toplam	248	100.0

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan anne-babaların %61.3'ü bayanlardan, %38.7'si baylardan oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması boyutunda kişisel bilgiler formu, duygusal zeka ölçeği ve eğitimden beklentiler anketi örneklem grubuna uygulanmıştır. Söz konusu olan ölçek, form ve anket ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının yaş, cinsiyet, sahip olduğu çocuk sayısı, eğitim durumu, bulunduğu sosyo ekonomik sınıf, medeni durum, öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyi, öğrencinin

kardeşler arasındaki sırası, gibi kişisel bilgilerinin içeriğini oluşturduğu bir form uygulanmıştır.

3.3.2. Modified Schuutte EI Scale Türkçe Formu (Duygusal Zeka Ölçeği)

Schutte ve diğerleri tarafından geliştirilen ve duygusal zeka araştırmalarında yoğun olarak kullanılan 33 maddelik duygusal zeka ölçeğinin temeli 3 boyutlu duygusal zeka modeline dayanmaktadır.(Mayer & Salovey, 1990). Austin ve diğerleri tarafından modifiye edilen duygusal zeka ölçeği 20'si olumlu, 21'i olumsuz toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen bu ölçek olumsuz maddelere daha fazla yer vermek için Schutte Duygusal Zeka Ölçeği'nin bazı maddelerinin olumludan olumsuza çevrilmesi ve daha önceden güvenirliği diğer faktörlere göre daha düşük bulunan "Duygulardan Faydalanma" faktörünü temelde hedef alan bazı yeni maddelerin eklenmesiyle oluşmuştur. Ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Optimism / Mood Regulation, Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions), Duyguların İfadesi Abraisal and Expression of Emotions ölçek bu üç faktörü ve bütününde genel duygusal zekayı ölçmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde orjinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zeka Ölçeğinin, Austin ve diğerleri(2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçe'ye uyarlama Göçet (2004) tarafından yapılmıştır. Göçet ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik çalışmaları olarak yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği ve uyum geçerliliğini araştırmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırdediciliği için madde – test korelasyonu ve güvenirlik çalışmaları olarak test tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach a güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Göçet (2004), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulguları aşağıdaki gibi belirlemiştir.

3.3.2.1.Yapı Geçerliliği

Duygusal Zeka Ölçeği(DZÖ)'nin yapı geçerliliğini incelemek faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. MOK Örneklem uygunluk katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity testi x^2 değeri 2995.55 ($p<.001$) bulunmuştur.

Yapılan ilk faktör analizinde döngüsüz metot (unrotated) kullanılarak faktör çözümlemesi ile maksimum faktör sayısı incelenmiş ve envanterin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblique rotasyon faktör çözümlemesi sonuçları üç faktörlülükle sınırlandırılmıştır. bu işlem sonucunda toplam varyansın %60'ını açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

İkinci faktör olarak bulunan duygulardan faydalanma 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .30 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktör normal varyansın %20.4'ünü açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır.

Üçüncü Faktör "Duyguların İfadesi" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. . Bu faktör normal varyansın %25.9'unu açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır.

Bu üç faktörden herhangi birine katkı sağlamadığı görülen maddeler uyarlanan ölçekte yer almamıştır. Bu maddeler 3., 13., 14., ve 16. maddelerdir. yapı geçerliliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler incelenerek aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır.

3.3.2.2.Diğer Geçerlilik Çalışmaları

DZÖ'nün kapsam geçerliliğini (content validity) incelemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Türkçe form eğitim bilimleri alanında uzman olan üç

öğretim üyesine inceletilmiş ve uzman öğretim görevlilerinin görüşleri üzerine gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu işlem yapılırken ifadelerin olumlu ve olumsuz maddelerin eşit olmasına ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde anılmasına dikkat edilmiştir.

DZÖ'nün uyarlama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de çeviri geçerliliğidir. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi bir İngilizce öğretmeni olan Göçet ve diğer iki İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra yapılan çeviriler üzerinde çalışılarak nihai bir Türkçe formata ulaşılmıştır.

Bu son şekil Göçet' in danışmanlığını da yürüten ve doktora çalışmasını İngiltere'de yapmış olan Ramazan Abacı tarafından da değerlendirilmiştir.

Uyum geçerlilik düzeyini saptamak amacıyla AIT and Essi System, Inc'den EQ Map Mappig Your Emotional İntelligence (1996-1997), tarafından geliştirilen Nazlı ve Uzunçarşılı (2003), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zeka Ölçeği ile bu araştırmada uygulanacak ölçek Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 76 üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon .54 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerde korelasyon katsayıları iyimserlik için .49, Duyguların İfadesi için .05 ve Duygulardan Faydalanma için .61 olarak bulunmuştur. Bu sonuç uygulanan formun uyum geçerliliği puanı olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmalarına ilişkin analizler SPSS 11.5 programı uygulanarak hesaplanmıştır.

3.3.2.3.Madde Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

DZÖ için yapılan madde analizi sonucunda madde toplam test korelasyonunun .22 ile . 50 arasında değiştiği görülmüştür.

DZÖ'nün Cronbach (a) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .71, duygulardan faydalanma için .54 olarak bulunmuştur. Tüm katsayılar istatiksel olarak .01 düzeyinde anlamlıdır. İki yarı güvenirliğinde ise İyimserlik .71, Duyguların İfadesi .72 ve Duygularından Faydalanma .52 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise . 78 olarak bulunmuştur.

DZÖ' nün test-tekrar-test güvenirlik çalışmaları Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinden öğrenim gören 87 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Türkçe form 21 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen veriler arasındaki korelasyon .63 bulunmuştur. Ölçeğin madde-test korelasyonu ve güvenilirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

3.3.3. Eğitimden Beklentiler Anketi

İlköğretim 4.-5. sınıf anne-babalarının eğitimden beklentilerini belirlemek üzere eğitimden beklentiler anketi uygulanacaktır. Söz konusu anket velilerin eğitimden beklentilerini üç ayrı bölüm olarak ele almıştır. Bu bölümler sırasıyla, sınıf ortamından beklentilerim, sınıf öğretmeninden beklentilerim ve çocuğumdan beklentilerim başlıkları ile tanımlanmıştır. Anketin cevaplanması sırasında, her bölümdeki ifadelerin, o bölümün kendi içerisinde önem sırasına göre derecelendirilmesi istenmiştir. Buna göre, aritmetik ortalama puanları azaldıkça önem sırasının arttığı, aritmetik ortalama puanları arttıkça önem sırasının azaldığı anlaşılmaktadır.

Sınıf Ortamından Beklentilerim: Eğitimden beklentiler anketinin ilk alt başlığı olan sınıf ortamından beklentilerim bölümü, sınıfın büyüklüğü, sınıf ortamının ses-ışık-ısı vb. açısından uygun olması, sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması ifadelerinden oluşan dört yargının kendi içinde önem derecesine göre sıralanmasından oluşmaktadır.

Sınıf Öğretmeninden Beklentilerim: Eğitimden beklentiler anketinin ikinci alt başlığı olan sınıf öğretmeninden beklentilerim bölümü, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi, öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi, öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması ifadelerinden oluşan altı yargının kendi içinde önem derecesine göre sıralanmasından oluşmaktadır.

Çocuğumdan Beklentilerim: Eğitimden beklentiler anketinin üçüncü alt başlığı olan çocuğumdan beklentilerim bölümü: çocuğumun, akademik yönden başarılı olması, çocuğumun, sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması, çocuğumun, okul kurallarına uygun davranması, çocuğumun, arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması, çocuğumun, sosyal faaliyetlere yeterince katılması ifadelerinden oluşan beş yargının kendi içinde önem derecesine göre sıralanmasından oluşmaktadır.

3.3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında anne–babalara uygulanan anketlerden ve testlerden elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki analizler yapılmıştır.

1. Anne-babalarının duygusal zekaları ile eğitimden beklenti öncelikleri ile ilgili sıralamalar için aritmetik ortalama ve standart sapmalar,

2. Anne-babalarının duygusal zekaları ile kişisel özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi,

3. Anne-babalarının duygusal zekası ile eğitimden beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. EĞİTİMDEN BEKLENTİLER İLE İLGİLİ BULGULAR

4.1.1. EĞİTİM ORTAMINDAN BEKLENTİLER

Tablo 4.1.

Anne-Babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları

SINIF ORTAMINDAN BEKLENTİLER	n	x	ss
Sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması	248	2.0403	1,07905
Sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması	248	2,0887	,90444
Sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması	248	2,5323	,98108
Sınıfın büyüklüğü	248	3,3387	,99290

Tablo 4.1'e göre ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf ortamından beklentileri daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılması, sınıf ortamının ses, ısı, ışık vb. açısından uygun olması, sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması ve sınıfın büyüklüğü şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 4.2.

Anne-Babaların Sınıf Öğretmeninden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları

SINIF ÖĞRETMENİNDEN BEKLENTİLER	n	x	ss
Öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi	248	2,4234	1,37729
Öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması	248	2,8710	1,64682
Öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması	248	2,9516	1,49414
Öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi	248	3,5000	1,34375
Öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması	248	4,0403	1,43354
Öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması	248	5,1976	1,35174

Tablo 4.2'ye göre ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf öğretmeninden beklentileri daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması, öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 4.3.

Anne-Babaların Çocuğundan Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamaları

ÇOCUĞUNDAN BEKLENTİLER	n	x	ss
Çocuğumun akademik yönden başarılı olması	248	2,2903	1,42149
Çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması	248	2,7258	1,41901
Çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması	248	3,0363	1,24145
Çocuğumun okul kurallarına uygun davranması	248	3,2379	1,17835
Çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması	248	3,7097	1,38981

Tablo 4.3'e göre ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının çocuğundan beklentileri daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; çocuğumun akademik yönden başarılı olması, çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması, çocuğumun okul kurallarına uygun davranması, çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması şeklinde sıralanmaktadır.

4.1.1.2. Anne-babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamalarının Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması (t)

Tablo 4.4

Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Anne-Babaların Cinsiyetine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıfın Büyüklüğü	Bayan	152	3,3421	,97046	,068	246	,946
	Bay	96	3,3333	1,03280			

Tablo 4.4'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf büyüklüğünden beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.5

Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	bayan	152	2,4868	1,01634	-,917	246	,360
	bay	96	2,6042	,92314			

Tablo 4.5'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. Açısından uygun olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.6

Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması	bayan	152	2,0658	,91109	-,501	246	,617
	bay	96	2,1250	,89736			

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.7

Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (Bilgisayar, Projeksiyon, İnternet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (Bilgisayar, Projeksiyon, İnternet Vb) Yararlanılması	bayan	152	2,1053	1,08058	1,194	246	,234
	bay	96	1,9375	1,07422			

Tablo 4.7'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) yararlanılması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.8

Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	bayan	152	2,8816	1,62731	,127	246	,899
	bay	96	2,8542	1,68572			

Tablo 4.8'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.9

Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	bayan	152	4,1316	1,40804	1,263	246	.248
	bay	96	3,8958	1,46883			

Tablo 4.9'a göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.10

Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	bayan	152	3,5329	1,30164	,484	246	,629
	bay	96	3,4479	1,41324			

Tablo 4.10'a göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.11

Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi	bayan	152	2,3684	1,36019	-,790	246	.430
	bay	96	2,5104	1,40671			

Tablo 4.11'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.12

Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumlarına Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması	bayan	152	3,0000	1,54834	,641	246	,522
	bay	96	2,8750	1,40862			

Tablo 4.12'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.13

Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	bayan	152	5,0855	1,47807	-1,648	246	,101
	bay	96	5,3750	1,10739			

Tablo 4.13'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.14

Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması	bayan	152	2,2303	1,42108	-,837	246	,404
	bay	96	2,3854	1,42437			

Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.15

Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması	bayan	152	2,6908	1,38216	-,488	246	,626
	bay	96	2,7813	1,48113			

Tablo 4.15'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.16

Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması	bayan	152	3,2895	1,25351	,867	246	,387
	bay	96	3,1563	1,04959			

Tablo 4.16'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.17

Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması Beklentisinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	bayan	152	3,1118	1,14827	1,207	246	,229
	bay	96	2,9167	1,37394			

Tablo 4.17'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.18

Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Anne – Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması	bayan	152	3,6776	1,41235	-,456	246	,649
	bay	96	3,7604	1,35914			

Tablo 4.18'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

4.1.1.3. Anne-Babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamalarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.19

Sınıf Büyüklüğünün Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşması

	SED	n	x	ss	F	p
Sınıfın Büyüklüğü	düşük	65	3,2923	,96377	,174	,840
	orta	91	3,3846	,96343		
	yüksek	92	3,3261	1,04942		
	Toplam	248	3,3387	,99299		

Tablo 4.19'a göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf büyüklüğü beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.20.a

Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	düşük	65	2,6462	,94258	4,953	,008
	orta	91	2,7033	,92490		
	yüksek	92	2,2826	1,01987		
	Toplam	248	2,5323	,98108		

Tablo 4.20.a'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.20.b

Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	düşük	orta	-,05714	,716
		yüksek	,36355(*)	,021
	orta	düşük	,05714	,716
		yüksek	,42069(*)	,004
	yüksek	düşük	-,36355(*)	,021
		orta	-,42069(*)	,004

Tablo 4.20.b'de sınıf ortamının ses, ışık ve ısı açısından uygun olması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .05 düzeyinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında da .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, sınıf ortamının ses, ışık ve ısı açısından uygun olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.21

Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması	düşük	65	2,0154	1,00766	,863	,423
	orta	91	2,1868	,94177		
	yüksek	92	2,0435	,78325		
	Toplam	248	2,0887	,90444		

Tablo 4.21'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.22.a

Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması	düşük	65	2,0462	1,06699	8,050	,000
	orta	91	1,7253	,91973		
	yüksek	92	2,3478	1,15249		
	Toplam	248	2,0403	1,07905		

Tablo 4.22.a'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentisi, sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.22.b

Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) Yararlanılmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması	düşük	orta	,32088	,061
		yüksek	-,30167	,077
	orta	düşük	-,32088	,061
		yüksek	-,62255(*)	,000
	yüksek	düşük	,30167	,077
		orta	,62255(*)	,000

Tablo 4.22.b' de sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) yararlanılması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde, yüksek soyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile orta sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.23.a

Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	düşük	65	3,1385	1,85301	5,590	,004
	orta	91	3,1319	1,72052		
	yüksek	92	2,4239	1,30286		
	Toplam	248	2,8710	1,64682		

Tablo 4.23.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.23.b

Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	düşük	orta	,00659	,980
		yüksek	,71455(*)	,007
	orta	düşük	-,00659	,980
		yüksek	,70796(*)	,003
	yüksek	düşük	-,71455(*)	,007
		orta	-,70796(*)	,003

Tablo 4.23.b'de öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedirler.

Tablo 4.24.a

Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	düşük	65	3,9538	1,57550	5,599	,003
	orta	91	3,7143	1,41646		
	yüksek	92	4,4239	1,25998		
	Toplam	248	4,0403	1,43354		

Tablo 4.24.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.24.b

Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutmasının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	düşük	orta	,23956	,295
		yüksek	-,47007(*)	,040
	orta	düşük	-,23956	,295
		yüksek	-,70963(*)	,001
	yüksek	düşük	,47007(*)	,040
		orta	,70963(*)	,001

Tablo 4.24.b'de öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .05 düzeyinde, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların beklentileri arasında da .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, akademik başarıyı daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.25.a

Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	düşük	65	3,6615	1,31431	5,124	,007
	orta	91	3,7363	1,44403		
	yüksek	92	3,1522	1,19463		
	Toplam	248	3,5000	1,34375		

Tablo 4.25.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.25.b

Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	düşük	orta	-,07473	,728
		yüksek	,50936(*)	,018
	orta	düşük	,07473	,728
		yüksek	,58409(*)	,003
	yüksek	düşük	-,50936(*)	,018
		orta	-,58409(*)	,003

Tablo 4.25.b' de öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .05 düzeyinde, orta soyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında da .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesini daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.26

Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi ve Desteklemesi Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	t	p
Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi	düşük	65	2,5692	1,53062	,519	,596
	orta	91	2,3956	1,34064		
	yüksek	92	2,3478	1,30455		
	Toplam	248	2,4234	1,37729		

Tablo 4.26'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.27

Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil ve Eşit Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması	düşük	65	2,9538	1,60498	,438	,646
	orta	91	3,0549	1,53741		
	yüksek	92	2,8478	1,37429		
	Toplam	248	2,9516	1,49414		

Tablo 4.27'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.28.a

Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	düşük	65	4,7231	1,46317	14,805	,000
	orta	91	4,9670	1,62242		
	yüksek	92	5,7609	,56197		
	Toplam	248	5,1976	1,35174		

Tablo 4.28.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<0.01$).

Tablo 4.28.b

Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	düşük	orta	-,24396	,242
		yüksek	-1,03779(*)	,000
	orta	düşük	,24396	,242
		yüksek	-,79384(*)	,000
	yüksek	düşük	1,03779(*)	,000
		orta	,79384(*)	,000

Tablo 4.28.b' de öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların beklentileri ile yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.29

Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması	düşük	65	2,4769	1,57230	,828	,438
	orta	91	2,2637	1,29816		
	yüksek	92	2,1848	1,42913		
	Toplam	248	2,2903	1,42149		

Tablo 4.29'a göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.30.a

Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Çalışması, Ödevlerini Yapması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması Ödevlerini Yapması	düşük	65	2,2462	1,03124	27,128	,000
	orta	91	2,2747	1,36680		
	yüksek	92	3,5109	1,37077		
	Toplam	248	2,7258	1,41901		

Tablo 4.30.a'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$).

Tablo 4.30.b

Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Çalışması, Ödevlerini Yapması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması	düşük	orta	-,02857	,892
		yüksek	-1,26472(*)	,000
	orta	düşük	,02857	,892
		yüksek	-1,23614(*)	,000
	yüksek	düşük	1,26472(*)	,000
		orta	1,23614(*)	,000

Tablo 4.30.b'de çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile orta ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.31.a

Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

		SED	n	x	ss	F	p
Çocuğumun Kurallarına Davranması	Okul Uygun	düşük	65	3,0308	1,19856	6,714	,001
		orta	91	3,0330	1,14940		
		yüksek	92	3,5870	1,12075		
		Toplam	248	3,2379	1,17835		

Tablo 4.31.a'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$).

Tablo 4.31.b

Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması	düşük	orta	-,00220	,991
		yüksek	-,55619(*)	,003
	orta	düşük	,00220	,991
		yüksek	-,55399(*)	,001
	yüksek	düşük	,55619(*)	,003
		orta	,55399(*)	,001

Tablo 4.31.b'de çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile orta ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuğunun okul kurallarına uygun davranmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.32.a

Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	düşük	65	3,2615	1,12190	20,594	,000
	orta	91	3,4835	1,18662		
	yüksek	92	2,4348	1,14166		
	Toplam	248	3,0363	1,24145		

Tablo 4.32.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$).

Tablo 4.32.b

Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	düşük	orta	-,22198	,237
		yüksek	,82676(*)	,000
	orta	düşük	,22198	,237
		yüksek	1,04873(*)	,000
	yüksek	düşük	-,82676(*)	,000
		orta	-1,04873(*)	,000

Tablo 4.32.b'de çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların beklentileri ile orta ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, yüksek sosyo–ekonomik düzeydeki aileler, çocuğunun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

Tablo 4.33.a

Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

		SED	n	x	ss	F	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması		düşük	65	3,9846	1,41964	7,272	,001
		orta	91	3,9451	1,26809		
		yüksek	92	3,2826	1,39328		
		Toplam	248	3,7097	1,38981		

Tablo 4.33.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$).

Tablo 4.33.b

Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması	düşük	orta	,03956	,858
		yüksek	,70201(*)	,002
	orta	düşük	-,03956	,858
		yüksek	,66245(*)	,001
	yüksek	düşük	-,70201(*)	,002
		orta	-,66245(*)	,001

Tablo 4.33.b' de çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentisi için yapılan ikili karşılaştırmalara ilişkin LSD analizine göre, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların beklentileri arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler sosyal faaliyetlere katılmayı daha önemli ve öncelikli olarak beklemektedirler.

4.1.1.4. Anne-Babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu (t)

Tablo 4.34

Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Okul Türüne Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıfın Büyüklüğü	özel	100	3,3700	,99143	,407	246	,684
	devlet	148	3,3176	,99685			

Tablo 4.34'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf büyüklüğü beklentileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.35

Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	özel	100	2,2800	1,02573	-3,399	246	,001
	devlet	148	2,7027	,91443			

Tablo 4.35'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri, çocuğun gittiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0.01). Aritmetik ortalamalara göre, devlet okulu velilerinin ses, ışık, ısı vb. ile ilgili beklentileri özel okul velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.36

Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması	özel	100	2,0100	,83479	-1,127	246	,261
	devlet	148	2,1419	,94768			

Tablo 4.36'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.37

Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması	özel	100	2,3400	1,11210	3,685	246	,000
	devlet	148	1,8378	1,01052			

Tablo 4.37'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, devlet okulu velilerinin sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması ile ilgili beklentileri özel okul velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.38

Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	özel	100	2,4700	1,29064	-3,211	246	,002
	devlet	148	3,1419	1,80329			

Tablo 4.38'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması ile ilgili beklentileri devlet okulu velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.39

Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	özel	100	4,4000	1,24722	3,313	246	,001
	devlet	148	3,7973	1,50265			

Tablo 4.39'a göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması ile ilgili beklentileri devlet okulu velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.40

Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	özel	100	3,2100	1,19168	-2,833	246	,005
	devlet	148	3,6959	1,40775			

Tablo 4.40'a göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi ile ilgili beklentileri devlet okulu velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.41

Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi	özel	100	2,3000	1,30655	-1,160	246	,247
	devlet	148	2,5068	1,42139			

Tablo 4.41'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.42

Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması	özel	100	2,8000	1,37069	-1,315	246	,190
	devlet	148	3,0541	1,56833			

Tablo 4.42'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.43

Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	özel	100	5,7800	,54272	5,954	246	,000
	devlet	148	4,8041	1,57644			

Tablo 4.43'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması ile ilgili beklentileri devlet okulu velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.44

Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması	özel	100	2,1800	1,38082	-1,005	246	,316
	devlet	148	2,3649	1,44819			

Tablo 4.44'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.45

Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması Ve Ödevlerini Yapması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması Ve Ödevlerini Yapması	özel	100	3,6100	1,35509	9,379	246	,000
	devlet	148	2,1284	1,12050			

Tablo 4.45'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması beklentileri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, devlet okulu velilerinin çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması ile ilgili beklentileri özel okul velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.46

Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması	özel	100	3,5900	1,12002	3,983	246	,000
	devlet	148	3,0000	1,16058			

Tablo 4.46'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri çocuğun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin çocuğumun okul kurallarına uygun davranması ile ilgili beklentileri devlet okulu velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.47

Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	özel	100	2,3400	1,14786	-8,170	246	,000
	devlet	148	3,5068	1,07220			

Tablo 4.47'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri çocuğun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde devlet okulları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, devlet okulu velilerinin çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması ile ilgili beklentileri özel okul velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.48

Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Okul Türüne Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması	özel	100	3,2800	1,36389	-4,130	246	,000
	devlet	148	4,0000	1,33503			

Tablo 4.48'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri çocuğun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde devlet okulları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, devlet okulu velilerinin çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması ile ilgili beklentileri özel okul velilerine göre daha yüksek görünmektedir**.**

4.1.1.5. Anne-Babaların Eğitimden Beklentileri İle İlgili Öncelik Sıralamalarının Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.49

Sınıf Büyüklüğü Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıfın Büyüklüğü	4. sınıf	154	3,2403	1,03567	-2,011	246	,045
	5. sınıf	94	3,5000	,90101			

Tablo 4.49'a göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıfın büyüklüğü beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.50

Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı vb. Açısından Uygun Olması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	4. sınıf	154	2,6364	1,00208	2,155	246	,032
	5. sınıf	94	2,3617	,92575			

Tablo 4.50'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .05 düzeyinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Tablo 4.51

Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması	4. sınıf	154	2,1364	,90798	1,062	246	,289
	5. sınıf	94	2,0106	,89796			

Tablo 4.51'e göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.52

Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması	4. sınıf	154	1,9870	1,07853	-,996	246	,320
	5. sınıf	94	2,1277	1,07996			

Tablo 4.52'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.53

Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	4. sınıf	154	2,9481	1,60795	,943	246	,346
	5. sınıf	94	2,7447	1,70978			

Tablo 4.53'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.54

Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	4. sınıf	154	3,8506	1,45872	-2,701	246	,007
	5. sınıf	94	4,3511	1,34170			

Tablo 4.54'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 4. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre 4. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının akademik başarıyı ön planda tutma beklentileri 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının akademik başarıyı ön planda tutma beklentilerinden daha fazladır.

Tablo 4.55

Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	4. sınıf	154	3,5455	1,4100	,681	246	,496
	5. sınıf	94	3,4255	1,23122			

Tablo 4.55'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.56

Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi ve Desteklemesi Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi	4. sınıf	154	2,3766	1,36759	-,684	246	,495
	5. sınıf	94	2,5000	1,39700			

Tablo 4.56'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.57

Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil ve Eşit Olması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması	4. sınıf	154	3,0519	1,50725	1,356	246	,176
	5. sınıf	94	2,7872	1,46553			

Tablo 4.57'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.58

Öğretmenin Velilere Karşı İlgili ve Özenli Olması Beklentisinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	4. sınıf	154	5,2013	1,40205	,055	246	,956
	5. sınıf	94	5,1915	1,27234			

Tablo 4.58'e göre araştırmaya katılan anne-babaların öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.59

Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması Beklentisinin Çocuğumun Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması	4. sınıf	154	2,3052	1,43863	,210	246	,833
	5. sınıf	94	2,2660	1,40027			

Tablo 4.59'a göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri çocuğumun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.60

Çocuğumun Sürekli ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması Beklentisinin Çocuğumun Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması	4. sınıf	154	2,5455	1,41001	-2,591	246	,010
	5. sınıf	94	3,0213	1,39105			

Tablo 4.60'a göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentileri çocuğumun devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, 5. sınıf velilerinin çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması ile ilgili beklentileri 4. sınıf velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Tablo 4.61

Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması Beklentisinin Çocuğumun Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması	4. sınıf	154	3,2013	1,17368	-,625	246	,532
	5. sınıf	94	3,2979	1,18983			

Tablo 4.61'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri çocuğumun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.62

Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi ve Olumlu Olması Beklentisinin Çocuğumun Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	4. sınıf	154	3,2143	1,18798	2,934	246	,004
	5. sınıf	94	2,7447	1,27790			

Tablo 4.62'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri çocuğumun devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, 5. sınıf velilerinin çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması ile ilgili beklentileri 4. sınıf velilerine göre daha yüksek görünmektedir**.**

Tablo 4.63

Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması Beklentisinin Çocuğumun Devam Ettiği Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması	4. sınıf	154	3,7338	1,37694	,349	246	,728
	5. sınıf	94	3,6702	1,41716			

Tablo 4.63'e göre araştırmaya katılan anne-babaların çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri çocuğumun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.2. DUYGUSAL ZEKA

4.2.1. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeyleri

Tablo 4.64

Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeyleri

	n	x	ss
Duygusal Zeka/Duygusal İyimserlik	248	3,7096	,55382
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	248	3,2918	,64187
Duygusal Zeka/Duygularını İfade Edebilme	248	3,5477	,53803
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459

Tablo 4.64'te, anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar görülmektedir. Tabloya göre, anne-babaların genel duygusal zeka düzeyleri, "duygusal iyimserlik", "duygularını ifade edebilme" ve "duygularından faydalanma" alt boyutlarının tümünün, ortalama puanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeylerinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.65.

Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygusal İyimserlik	Bayan	152	3,7580	,53196	1,741	246	,083
	Bay	96	3,6328	,58134			

Tablo 4.65'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal iyimserlik alt boyutu anne–baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.66

Anne-Babaların Duygularından Faydalanmalarının Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	Bayan	152	3,3268	,64594	1,008	246	,281
	Bay	96	3,2365	,63478			

Tablo 4.66'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularından faydalanma alt boyutu anne–baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.67

Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularını İfade Edebilme	Bayan	152	3,5543	,53355	,246	246	,806
	Bay	96	3,5371	,54768			

Tablo 4.67'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularını ifade edebilme alt boyutu ile ilgili puanlar anne-baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.68

Anne-Babaların Duygusal Zekalarının Anne–Baba Olma Durumuna Göre Farklılaşması

		n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Toplam	Bayan	152	3,5499	,40226	1.464	246	,145
	Bay	96	3,4729	,40587			

Tablo 4.68'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zekaları anne–baba olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

4.2.3. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.69.a

Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Duygusal Zeka/Duygusal iyimserlik	düşük	65	3,5798	,55541	4,893	,008
	orta	91	3,6668	,58943		
	yüksek	92	3,8435	,48986		
	Toplam	248	3,7096	,55382		

Tablo 4.69.a'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal iyimserlikleri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.69.b

Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Duygusal Zeka/Duygusal İyimserlik	düşük	orta	-,08697	,327
		yüksek	-,26363(*)	,003
	orta	düşük	,08697	,327
		yüksek	-,17667(*)	,029
	yüksek	düşük	,26363(*)	,003
		orta	,17667(*)	,029

Tablo 4.69.b' de anne-babaların duygusal iyimserliklerine ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik alt boyutu ve yüksek sosyo–ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu ile orta sosyo–ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmakta iken; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu arasında ve yüksek sosyo–ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları ile düşük sosyo–ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygusal iyimserlik boyutu arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygusal iyimserlikleri diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerden daha yüksektir.

Tablo 4.70.a

Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	P.
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	düşük	65	3,1488	,59545	6,745	,001
	orta	91	3,2034	,69650		
	yüksek	92	3,4803	,57512		
	Toplam	248	3,2918	,64187		

Tablo 4.70.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularından faydalanma durumları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.70.b

Anne-Babaların Duygularından Faydalanmalarına İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	düşük	orta	-,05464	,592
		yüksek	-,33156(*)	,001
	orta	düşük	,05464	,592
		yüksek	-,27692(*)	,003
	yüksek	düşük	,33156(*)	,001
		orta	,27692(*)	,003

Tablo 4.70.b'de anne-babaların duygularından faydalanmalarına ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularından faydalanma alt boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları arasında ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularından faydalanma alt boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularından faydalanma alt boyutu arasında ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularından faydalanma alt boyutu ile orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularından faydalanma alt boyutu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygularından faydalanma durumları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babalardan daha yüksektir.

Tablo 4.71.a

Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmeleri Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Duygusal Zeka/Duygularını ifade Edebilme	düşük	65	3,3118	,42535	25,468	,000
	orta	91	3,4291	,54181		
	yüksek	92	3,8315	,48260		
	Toplam	248	3,5477	,53803		

Tablo 4.71.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularını ifade edebilmeleri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.71.b

Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerine İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Duygusal Zeka/Duygularını İfade Edebilme	düşük	orta	-,11727	,143
		yüksek	-,51968(*)	,000
	orta	düşük	,11727	,143
		yüksek	-,40240(*)	,000
	yüksek	düşük	,51968(*)	,000
		orta	,40240(*)	,000

Tablo 4.71.b' de anne-babaların duygularını ifade edebilmelerine ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu arasında; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu ile orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zeka/duygularını ifade edebilme alt boyutu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygularını ifade edebilme durumları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babalardan daha yüksektir.

Tablo 4.72.a

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi

	SED	n	x	ss	F	p
Duygusal Zeka/Toplam	düşük	65	3,3582	,33133	18,321	,000
	orta	91	3,4500	,40069		
	yüksek	92	3,7039	,38796		
	Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.72.a' ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Tablo 4.72.b

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarına İlişkin LSD Analizine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LCD Analizi

	SED	SED	Fark	p
Duygusal Zeka/Toplam	düşük	orta	-,09185	,137
		yüksek	-,34576(*)	,000
	orta	düşük	,09185	,137
		yüksek	-,25391(*)	,000
	yüksek	düşük	,34576(*)	,000
		orta	,25391(*)	,000

Tablo 4.72.b' de anne-babaların duygusal zeka toplamlarına ilişkin LSD analizine göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları arasında; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları arasında ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları ile orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babaların duygusal zekaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygusal zeka toplamları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babalardan daha yüksektir.

4.2.4. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeylerinin Çocuklarının Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.73

Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Çocuklarının Devam Ettiği Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul türü	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygusal İyimserlik	özel	100	3,8818	,45631	4,157	246	,000
	devlet	148	3,5932	,58422			

Tablo 4.73'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal iyimserlikleri, çocuklarının devam ettikleri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin duygusal iyimserliklerinin devlet okulu velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 4.74

Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumlarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul türü	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	özel	100	3,4935	,57434	4,202	246	,000
	devlet	148	3,1555	,65095			

Tablo 4.74'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularından faydalanma durumları çocuklarının devam ettikleri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin duygularından faydalanmalarının devlet okulu velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 4.75

Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Çocuklarının Devam Ettiği Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul türü	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularını İfade Edebilme	özel	100	3,8335	,48318	7,633	246	,000
	devlet	148	3,3545	,48583			

Tablo 4.75'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularını ifade edebilmeleri çocuklarının devam ettikleri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin duygularını ifade edebilmelerinin devlet okulu velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 4.76

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Çocuklarının Devam Ettiği Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Okul türü	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Toplam	özel	100	3,7231	,37709	7,117	246	,000
	devlet	148	3,3830	,36375			

Tablo 4.76'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları çocuklarının devam ettikleri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, özel okul velilerinin duygusal zekalarının devlet okulu velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

4.2.5. Anne-Babaların Duygusal Zeka Düzeylerinin Çocuklarının Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.77

Anne-Babaların Duygusal İyimserliklerinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması

	Sınıf	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/ Duygusal İyimserlik	4. sınıf	154	3,6354	,56157	-2,735	246	,007
	5. sınıf	94	3,8311	,52131			

Tablo 4.77'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal iyimserlikleri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, 5. sınıf velilerinin duygusal iyimserliklerinin 4. sınıf velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 4.78

Anne-Babaların Duygularından Faydalanma Durumlarının Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması

	Sınıf	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularından Faydalanma	4. sınıf	154	3,2631	,65136	-,901	246	,369
	5. sınıf	94	3,3388	,62659			

Tablo 4.78'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularından faydalanma durumları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.79

Anne-Babaların Duygularını İfade Edebilmelerinin Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması

	Sınıf	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Duygularını İfade Edebilme	4. sınıf	154	3,4873	,51032	-2,282	246	,023
	5. sınıf	94	3,6466	,56960			

Tablo 4.79'a göre araştırmaya katılan anne-babaların duygularını ifade edebilmeleri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .05 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Aritmetik ortalamalara göre, 4. sınıf velilerinin duygularını ifade edebilmelerinin 5. sınıf velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 4.80

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamlarının Öğrencinin Devam Ettiği Sınıfa Göre Farklılaşması

	Sınıf	n	x	ss	t	sd	p
Duygusal Zeka/Toplam	4. sınıf	154	3,4591	,38072	-3,093	246	,002
	5. sınıf	94	3,6201	,42429			

Tablo 4.80'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıflar düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Aritmetik ortalamalara göre, 4. sınıf velilerinin duygusal zekalarının 5. sınıf velilerine göre daha yüksek olduğu görünmektedir.

4.3. DUYGUSAL ZEKA İLE EĞİTİMDEN BEKLENTİ ÖNCELİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

4.3.1. Anne-Babaların Duygusal Zeka/İyimserlik Alt Boyutu İle Eğitimden Beklentileri Arasındaki İlişki

Tablo 4.81

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıfın Büyüklüğü Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Sınıfın Büyüklüğü	248	3,3387	,99299	,110	,084
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.81'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile sınıfın büyüklüğü beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.82

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Sınıf Ortamının Ses, Işık, Isı Vb. Açısından Uygun Olması	248	2,5323	,98108	-,150	,018
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.82'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması ile ilgili beklenti düzeyi arasında .05 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$). Buna göre, duygusal

zeka düzeyi arttıkça, sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması ile ilgili beklenti önceliği azalmaktadır.

Tablo 4.83

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Sınıf Ortamında Eğitim Materyallerinin Eksiksiz Olması	248	2,0887	,90444	-,104	,101
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.83'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.84

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) Yararlanılması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Sınıf Ortamında Bilişim Teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) Yararlanılması	248	2,0403	1,07905	,122	,054
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.84'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.3.2. Anne-Babaların Duygusal Zeka/ Duygularından Faydalanma Alt Boyutu İle Eğitimden Beklentileri Arasındaki İlişki

Tablo 4.85

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Öğrettiği Konulara Hakim Olması	248	2,8710	1,64682	-,189	,003
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.85'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklenti düzeyi arasında .01 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça öğretmenin öğrettiği konuya hakim olması ile ilgili beklenti önceliği azalmaktadır.

Tablo 4.86

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Akademik Başarıyı Ön Planda Tutması	248	4,0403	1,43354	,183	,004
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.86'ya göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklenti düzeyleri arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların

duygusal zeka düzeyi arttıkça öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması ile ilgili beklenti önceliği de artmaktadır.

Tablo 4.87

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Olumsuz Duygularına Hakim Olması Ve Olumsuz Tepki Vermemesi	248	3,5000	1,34375	-,073	,253
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.87'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.88

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Her Koşulda Öğrenciyi Motive Etmesi Ve Desteklemesi	248	2,4234	1,37729	-,080	,208
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.88'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.89

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Öğrencilere Karşı Adil Ve Eşit Olması	248	2,9516	1,49414	-,058	,365
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.89'a göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.90

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması Beklentisi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Öğretmenin Velilere Karşı İlgili Ve Özenli Olması	248	5,1976	1,35174	,257	,000
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.90'a göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklenti düzeyleri arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması ile ilgili beklenti önceliği de artmaktadır.

4.3.3. Anne-Babaların Duygusal Zeka/Duygularını İfade Etme Alt Boyutu İle Eğitimden Beklentileri Arasındaki İlişki

Tablo 4.91

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle "Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması" İfadesi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Çocuğumun Akademik Yönden Başarılı Olması	248	2,2903	1,42149	-,012	,853
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.91'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka toplamları ile "çocuğumun akademik yönden başarılı olması" ifadesi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.92

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle "Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması" İfadesi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Çocuğumun Sürekli Ve Düzenli Ders Çalışması, Ödevlerini Yapması	248	2,7258	1,41901	,303	,000
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.92'ye göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile "çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması" ifadesi arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması ile ilgili beklenti önceliği de artmaktadır.

Tablo 4.93

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle "Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması" İfadesi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Çocuğumun Okul Kurallarına Uygun Davranması	248	3,2379	1,17835	,133	,036
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.93'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile "çocuğumun okul kurallarına uygun davranması" ifadesi arasında .05 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça çocuğumun okul kurallarına uygun davranması ile ilgili beklenti önceliği de artmaktadır.

Tablo 4.94

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle "Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması" İfadesi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Çocuğumun Arkadaşlarıyla İlişkilerinin İyi Ve Olumlu Olması	248	3,0363	1,24145	-,276	,000
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.94'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile "çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması" ifadesi arasında .01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması ile ilgili beklenti önceliği azalmaktadır.

Tablo 4.95

Anne-Babaların Duygusal Zeka Toplamları İle "Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması" İfadesi Arasındaki İlişki

	n	x	ss	r	p
Çocuğumun Sosyal Faaliyetlere Yeterince Katılması	248	3,7097	1,38981	-,164	,010
Duygusal Zeka/Toplam	248	3,5201	,40459		

Tablo 4.95'e göre araştırmaya katılan anne-babaların duygusal zeka düzeyleri ile "çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması" ifadesi arasında .01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Buna göre, anne–babaların duygusal zeka düzeyi arttıkça çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması ile ilgili beklenti önceliği azalmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri ile ilgili amaçlar", eğitim ortamından beklentiler, sınıf öğretmeninden beklentiler ve çocuğundan beklentiler, "ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili amaçlar" başlığı altında alt amaçlar; duygusal iyimserlik, duygularından faydalanma ve duygularını ifade etme, duygusal zekaları ile eğitimden beklentileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla "ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitimden beklentileri arasındaki ilişki ile ilgili amaçlar" başlığı altında alt amaçlar oluşturulmuştur. Bu alt amaçlara bağlı olarak yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Eğitimden Beklentiler İle İlgili Sonuçlar

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri nedir?" amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar; sınıf ortamından beklentiler, sınıf öğretmeninden beklentiler, çocuğundan beklentiler başlıkları altında sonuçlandırılmıştır.

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf ortamından beklenti düzeyleri nedir?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf ortamından beklenti düzeyleri araştırma bulgularına göre daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılması, sınıf ortamının ses, ısı, ışık vb. açısından uygun olması, sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması ve sınıfın büyüklüğü şeklinde sıralanmaktadır.

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf öğretmeninden beklenti düzeyleri nedir?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının eğitimden beklenti düzeyleri daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması, öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması şeklinde sıralanmaktadır.

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının çocuğundan beklentileri ne düzeyleri nedir?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğundan beklentileri daha önemli olandan daha az önemli olana doğru; çocuğumun akademik yönden başarılı olması, çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması, çocuğumun okul kurallarına uygun davranması, çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması şeklinde sıralanmaktadır.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf büyüklüğünden beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb) yararlanılması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri anne-baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf büyüklüğü beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo–ekonomik düzeydeki aileler, sınıf ortamının ses, ışık ve ısı açısından uygun olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentisi, sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde orta sosyo–ekonomik düzeye sahip aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedirler.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde düşük ve orta sosyo–ekonomik aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, akademik başarıyı daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesini daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde düşük ve orta sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<0.01$). Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde düşük ve orta sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler,

çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde düşük ve orta sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuğunun okul kurallarına uygun davranmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Yüksek sosyo–ekonomik düzeydeki aileler, çocuğunun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olmasını daha fazla önemsiyor görünmektedir.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler sosyal faaliyetlere katılmayı daha önemli ve öncelikli olarak beklemektedirler.

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf büyüklüğü beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde devlet okulları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıfın büyüklüğü beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .05 düzeyinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 4. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun akademik yönden başarılı olması beklentileri çocuğunun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentileri çocuğunun devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun okul kurallarına uygun davranması beklentileri çocuğunun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri çocuğunun devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri çocuğunun devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

2. Duygusal Zeka İle İlgili Sonuçlar

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri anne-baba olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlik alt boyutu anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygularından faydalanma alt boyutu anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygularını ifade edebilme alt boyutu ile ilgili puanlar anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zekaları anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal iyimserlikleri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzeye sahip aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygusal iyimserlikleri diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerden daha yüksektir.

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygularından faydalanma durumları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygularından faydalanma durumları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babalardan daha yüksektir.

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygularını ifade edebilmeleri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik düzey aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygularını ifade edebilme durumları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne–babalardan daha yüksektir.

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde yüksek sosyo–ekonomik aileler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygusal zeka toplamları diğer sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babalardan daha yüksektir.

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, çocuğunun devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlikleri çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygularından faydalanma durumları çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygularını ifade edebilmeleri okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları çocuğunun devam ettiği okul türüne göre .01 düzeyinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri, öğrencinin devam ettiği sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlikleri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygularından faydalanma durumları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygularını ifade edebilmeleri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .05 düzeyinde 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde 5. sınıflar düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

3. Duygusal Zeka İle Eğitimden Beklentiler Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim ortamından beklentileri arasında ilişki var mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile sınıfın büyüklüğü beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentisi arasındaki ilişki .05 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

"İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile sınıf öğretmeninden beklentileri arasında ilişki var mıdır?" alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentisi arasında .01 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentisi arasında.01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin ile anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması beklentisi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin ile anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentisi arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.01$).

“İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile çocuğundan beklentileri arasında ilişki var mıdır?” alt amacına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar:

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile “çocuğumun akademik yönden başarılı olması” ifadesi arasındaki ilişki anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları ile “çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması” ifadesi arasında .01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları ile “çocuğumun okul kurallarına uygun davranması” ifadesi arasında .05 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları ile “çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması” ifadesi arasında.01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$).

- İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları ile “çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması” ifadesi arasında.01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$).

5.2. TARTIŞMA

Bu bölümde örnekleme alınan anne-babaların eğitimden beklentileri ile ilgili bulgular; duygusal zeka ölçeği puanlarının devam edilen okul türüne, anne-babaların sosyo-ekonomik düzeyine, anne–baba olma durumuna, çocuğun sınıf düzeyine ve duygusal zeka ölçeği puanları ile eğitimden beklentileri (anne–babaların sınıf ortamından beklentileri, sınıf öğretmeninden beklentileri ve çocuğundan beklentileri) arasındaki ilişkiler tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne–Babalarının Eğitimden (Sınıf Ortamından, Sınıf Öğretmeninden ve Çocuğundan) Beklentileri

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Sosyo–ekonomik düzeyi yüksek aileler de sınıf ortamının fiziksel uygunluğu ve teknolojik olarak yeterli donanıma sahip olması beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre sosyo–ekonomik düzeyi yüksek ailelerin sınıf ortamında fiziksel ve teknolojik donanımın çağın insanlarını yetiştirmek adına önemli gördüğü ve bu koşullarda öğrencilerin daha iyi yetişeceğini düşündüğü ifade edilebilir.

Sosyo–ekonomik düzeyi yüksek aileler de öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentileri, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre sosyo–ekonomik düzeyi yüksek ailelerin öğretmenin akademik yeterliliğini ve duygu yönetimine bağlı özelliklerini önemli gördüğü fakat sosyo–ekonomik düzeyi yüksek aileler de velilere karşı ilgili ve özenli olmasını önemli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, sosyo–ekonomik düzeyi yüksek velilerin eğitim ortamı ve öğretmenden beklentilerinin çocuklarına yönelik olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının sınıf ortamının ses, ışık, ısı vb. açısından uygun olması beklentileri, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması beklentileri, öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentileri, öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi beklentileri, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri, çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması beklentileri, çocuğumun okul

kurallarına uygun davranması beklentileri, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri, çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri, okul türüne göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Özel okul velilerinin sınıf ortamının fiziksel uygunluğu ve teknolojik olarak yeterli donanıma sahip olması beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre özel okul velilerinin sınıf ortamında fiziksel ve teknolojik donanımın yeterliliğini önemsemekte olduğu bunun da eğitimi maddi anlamda desteklemesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Özel okul velilerinin sınıf öğretmeninin, öğrettiği konulara hakim olması, olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi, velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre özel okul velilerinin sınıf öğretmeninden çocuklarına ve kendilerine karşı olan beklentilerinin yüksek olması çocuklarının eğitimine maddi bir karşılık ödemeleri ile açıklanabilir.

Özel okul velilerinin çocuklarının sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması, okul kurallarına uygun davranması, arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması, sosyal faaliyetlere yeterince katılması beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre özel okul velilerinin çocuğundan beklentilerinin artması onun eğitimi için maddi ve manevi büyük bir yatırım yapıyor oluşu ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne – babalarının çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması beklentileri, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri öğrencinin devam ettiği sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

5. sınıf velilerinin çocuklarının sürekli ve düzenli ders çalışması ve ödevlerini yapması, arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması beklentileri artmaktadır. Bu duruma göre 5. sınıf velilerinin, öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle beraber okul ve sosyal yaşamları için daha tutarlı bir kişilik yapısına sahip olmalarını beklemeleri ile ilişkilendirilebilir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre ailelerin sınıf ortamı ve sınıf öğretmeninden beklentileri değişmemekle birlikte çocuklarından beklentilerinin değişmesi önemli bir bulgudur.

Aydın (2006)'ın eğitimden beklentiler konulu makalesine göre; toplumların eğitimden beklentileri de giderek değişmektedir. Değişen ve gelişen bu beklentiler karşısında okulun da kendi işlevlerini ve bunları yerine getirirken kullandığı yöntemleri gözden geçirmesi gerekmektedir. Dünyada, geleneksel eğitim anlayışına ve okulların bireyleri eğitme görevini yerine getirme konusunda başarısız kalmalarına yönelik pek çok eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştirilerden en önemlilerinin sonucunda Aydın'a göre; hem eğitimin hem de öğretimin okullarda sağlanması gerekir. Yetiştirmenin bireyin kişisel gelişiminde çok önemli bir öğe olmasına rağmen, iletişim çağında yeni değerlerin ve davranış biçimlerinin gelişimine katkıda bulunacak bir eğitim sistemine gereksinim vardır. Buna ayrıca problem çözme ve anlamlı biçimde iletişim kurma becerisi de eklenebilir.

Bu çalışma ile Aydın (2006)'ın araştırması karşılaştırıldığında anne-babaların eğitim ortamından beklentilerinin çocuğumdan beklentiler bölümünde çocuğu ile ilgili iyi arkadaş ilişkilerine sahip olması beklentisinin artmasının da değişen değer yargılarından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.2.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne–Babalarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Anne–Baba Olma Durumu, Sosyo–Ekonomik Düzey, Okul Türü ve Sınıf Düzeylerinin Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlikleri, duygularından faydalanma durumları, duygularını ifade edebilmeleri ve duygusal zeka toplamları anne–baba olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

İşmen (2001), tarafından yapılan bir araştırmada, duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlarına göre; 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü grupta duygusal zeka ve problem çözme becerilerinin yaşa göre değişmediği cinsiyet boyutunda ise kızların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Göçet(2006), tarafından yapılan araştırma da yine üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri incelenmiştir. Sonuçlarına göre; duygusal

zekanın duygusal iyimserlik, duygularından faydalanma ve duygularını ifade etme alt boyutlarında cinsiyet faktörüne göre bayanların lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Yapılan araştırmada duygusal zeka ile anne- baba olma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamasının sebebi, literatürdeki araştırmaların çoğunlukla ergenlik grubu için yapılmıştır ve sonuçlar kızlar lehine bulunmuştur oysa bu araştırma yetişkinler ve anne-babalık rolüne sahip olanlar üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırma sonucunun literatürdeki sonuçla örtüşmemesi, şaşırtıcı bulunmamaktadır ancak konunu daha derinlemesine araştırılması ihtiyacı da ortadadır.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal iyimserlikleri, duygularından faydalanma durumları, duygularını ifade edebilmeleri ve duygusal zeka toplamları sosyo-ekonomik düzeye göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Araştırmanın bulgularına göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak Arıcıoğlu tarafından 2002 yılında yapılmış araştırmada, yurt yöneticilerinin duygusal zekaları araştırılmıştır. Bu duruma göre yurt yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin istenilen değerin altında kaldığı ve bu durumunda sosyo-ekonomik etmenlerin yetersizliğinden kaynaklandığı açıklanmaktadır.

Harrold ve Scheer'in 2005 yılında öğrencilerin duygusal zeka özellikleri ile demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, aile geliri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırıldığı araştırma da ebeveynlerin eğitim durumları düştükçe duygusal zeka düzeylerinin de düştüğü görülmektedir.

Bu durum yüksek sosyo–ekonomik düzeye sahip insanların bulundukları ortamların, aldıkları eğitimin, iş çevrelerinin veya sosyal yaşamlarının çeşitliliğinin onlara duygusal deneyim anlamında farklı kazanımlar sağlayabilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlikleri, duygularından faydalanma durumları, duygularını ifade edebilmeleri, duygusal zeka toplamları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$).

Bu durum özel okul velilerinin genel olarak, eğitim hayatları, aile yaşantıları, gelir durumları itibari ile sosyo–ekonomik düzeyi düşük ailelere göre farklı bir birikime sahip olmaları, duygusal zeka gelişimlerini etkileyebilecek bir geçmiş yaşam deneyimi sağlamış olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal iyimserlikleri, duygusal zeka toplamları öğrencinin devam ettiği sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.01$). Araştırmanın sonuçlarına göre, 5. sınıf anne-babalarının duygusal iyimserlikleri, duygusal zeka toplamları 4. sınıf velilerine göre daha yüksek görünmektedir.

Bu durum anne-babaların çocuklarının kritik bir döneme girme aşamalarını fark ettikleri bir dönemdir. Bu evrede çocukluk dönemi geride kalacak, ergenlik denilen ve sıkıntılı bir döneme geçiş aşaması başlayacaktır. Çocuğun, alıştığı öğretmen ve arkadaşlarından ayrılarak, ilköğretim 2. kademe eğitimine yeni bir sınıf ve farklı olarak çok sayıda farklı öğretmenler ve tüm bunların getirisi olarak da farklı beklenti ve sorumluluklar onun mevcut dengesini bozmak için güçlü birer değişkendir. Tüm bu faktörler bir arada düşünüldüğünde ailelerin, bu döneme hazırlıklı girebilmek adına, çok daha hassas ve dikkatli bir tutum takip etmek istemesiyle ilişkilendirilebilir.

Bu durum ile ilgili olarak yapılan pek çok araştırmanın yaş ile duygusal zekanın doğru orantılı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. İlköğretim 5. sınıf anne-babalarının lehine çıkan bu durumu yaşın ilerlemesi ile de ilişkilendirilebilir.

5.2.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne–Babalarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sınıf Ortamından, Sınıf Öğretmeninden ve Çocuğundan Beklentileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka toplamları ile öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması beklentisi, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması beklentisi, öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması beklentisi arasındaki ilişki .01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ($p<0.01$).

Duygusal zekası yüksek anne–babaların; öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması, öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması ve öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olmasını önemsediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının duygusal zeka toplamları ile "çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması", "çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması" ve "çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması" ifadesi arasındaki ilişki .01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ($p<0.01$).

Duygusal zekası yüksek olan anne–babaların çocuğunun akademik yönden başarılı olmasından daha önemli olarak çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması ve çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması ifadeleri gelmektedir. Bu noktadan bakıldığında duygusal zekası yüksek olan anne–babaların çocuğunu için anahtar kavramlardan yana oldukları ve seçiciliğe dikkat ettikleri düşünülebilir. Çocuğunun başarılı bir kariyer hayatının olabilmesi için genetik faktörlerin dışında ders ve ödev disiplinine sahip olan ve arkadaşları ile iyi ilişkiler kurarak, kendini sağlam ilişkileri olan bir sosyal örüntü kurabilmesi önemli bir kazanımdır. Bu sebeple bu kavramlara etki edebilecek değişken her türlü faktörün geliştirilmesini önemli ve öncelikli olarak beklediklerini söyleyebiliriz.

Araştırmaya göre duygusal zekası yüksek anne-babaların eğitim ortamından beklentilerine ilişkin bir anlamlı sonuca ulaşılamamış olması önemlidir. Araştırma bakıldığında duygusal zekası yüksek anne–babaların eğitimden beklentilerinin merkezinde öğretmen ve çocuğunun olduğu görülmektedir. Bu durum duygusal zekası yüksek olan anne–babalar için insan faktörünün önemseniyor olması ile ilişkilendirilebilir.

5.3. ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmanın önemli bulgularından biri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların düşük ve orta sosyo–ekonomik düzey ailelere oranla, yine özel okul velilerinin devlet okulu velilerine oranla, duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yüksek sosyo–ekonomik düzeye sahip insanların bulundukları ortamların, aldıkları eğitimin, iş çevrelerinin veya sosyal yaşamlarının çeşitliliğinin onlara duygusal deneyim anlamında farklı kazanımlar sağlayabilmesi ile ilişkilendirilebilir. Buna dayalı olarak düşük sosyo–ekonomik düzey ailelerin duygusal açıdan daha yetkin davranabilmeleri için ilköğretim okulları rehberlik servisleri, öğrencilerin hem sınıf öğretmenleri hem sınıfın derslerine giren branş öğretmenleri aileler ile iletişim içinde olmalıdır. Okul Yöneticileri ve gerekirse rehberlik servisleri ailelere çocukların daha iyi koşullarda desteklenebilmesi ile ilgili gereken yönlendirmeleri yapmalı ve halk eğitim merkezleri tarafından aileler duygusal zeka konusunda eğitim programlarına alınmaları önerilebilir.

2. Araştırmanın bir başka önemli sonucuna göre, 5. sınıf anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri 4. sınıf velilerine göre daha yüksek görünmektedir. Bu durum anne-babaların çocuklarının 5. sınıf düzeyine gelmesi ile kritik bir döneme girme aşamalarını fark ettiklerini göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin ergenlik denilen ve sıkıntılı bir döneme geçiş aşaması doğal olarak anne-babaları çocukları konusunda daha dikkatli olmaya götürecektir. Çocuğun, alıştığı öğretmen ve arkadaşlarından ayrılması, ilköğretim 2. kademe eğitimi için yeni bir sınıf ve çok sayıda farklı öğretmenle birlikte olması, güçlü değişkenlerin bu dönemde öğrencinin hayatına girdiğini göstermektedir. Ergenlik döneminin başlangıcıyla beraber kendini tanıma ve kimlik kazanma sürecide başlayacağından dolayı öğrenciler ve aileleri kendilerini doğru tanımaları, olumlu kimlik kazanmaları ve doğru davranışlara özenmeleri konusunda çeşitli seminerle bilgilendirilmelidir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler çözüme ulaşamayacakları sorunlar karşısında gerekli merkezlerden yardım talep etmeli, öğrencileri yönlendirmelidirler. Okul rehberlik servisleri bu konu ile ilgili çalışmaları programlarına almalıdır.

3. Araştırmanın önemli bulgularından biri de duygusal zekası yüksek anne–babaların duygusal zekası düşük anne–babalara oranla, sınıf öğretmeninden beklentilerinin daha yüksek olduğudur. Bu durumda eğitim kurumları, duygusal zekası yüksek

anne–babaların hayatının özellikle de çocuğu ile ilgili bölümünün önemli kriterlerinden biri olan öğretmen faktöründen daha yüksek düzeyde bir beklenti içerisine girmesini dikkate almalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine duygusal zeka kavramlarını geliştirebilecek, iletişim, empati, sosyal zeka, yaratıcılık gibi konuların öncelikli ele alınması önerilebilir. Bu durum devlet okullarından daha öncelikli olarak özel okul velilerinin de bir beklentisi olduğu için özel okullarında bu konudaki hizmet içi eğitimlerini gözden geçirmeleri önerilebilir. Ayrıca eğitimden beklentiler konusunda anne–babaların beklentilerine yönelik daha detaylı sonuçlara ulaşabilecekleri araştırmalar yapmaları önerilebilir.

4. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusuna göre duygusal zekası yüksek olan anne–babaların çocuğumun sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması, çocuğumun arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması ve çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması yönündeki beklentileri diğer beklentilerinden çok daha önemli bir sırada yer almaktadır. Bu noktadan bakıldığında duygusal zekası yüksek olan anne–babaların çocuğu için daha temel ve onu bütün hayatı boyunca terk etmeyecek olan bazı kavramların hayatına girmesini önemsedikleri söylenebilir. Bu duruma göre anne–babaların çocukların bu yönlerini geliştirebilmek adına okullarla tutum birliği yapmaları bu sebeple okul aile birliği çalışmaları yapılarken anne-babaların eğitimden beklentilerinin göz önüne alınması önerilebilir.

5. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf düzeyi baz alındığında (4.-5. sınıf) ailelerin sınıf ortamı ve sınıf öğretmeninden beklentileri değişmemekle birlikte çocuklarından beklentilerinin değişmesi önemli bir bulgudur. Bu durumda aileler için önemli olan diğer iki değişkenden beklentilerinin sınıf düzeyi ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Bu durum ile ilgili olarak anne-babaların çocukları ile ilgili beklentilerinin değişmesinin yaşamın getirileri ile ne kadar ilişkili olduğu üzerinde durulmalıdır. Ailelerin bu noktada çocuğundan beklentilerinin daha gerçekçi olabilmesi için anne-baba eğitim merkezlerinin eğitim programlarını yapılandırırken bu konuyu değerlendirmeleri önerilebilir.

6. Araştırmanın sonucuna göre ilköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının sınıf ortamından beklentilerinin başında sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılması gelmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre eğitim ortamlarının

yeterince teknolojik donanıma sahip olabilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin stratejik planlar yaparak uygulamaya koyması önerilebilir.

7. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin anne–babalarının çocuğundan beklentileri anlamında ilk sırada önemli olanın çocuğumun akademik yönden başarılı olması gerçeği ve son sıra da ise çocuğumun sosyal faaliyetlere yeterince katılması şeklinde belirlenmiştir. Bu durum düşünüldüğünde çocuğun sosyal bir faaliyetle ilgileniyor olmasının en az önem derecesine sahip olan faktör olarak belirlenmesi ailelerin bu konudaki bilgilerinin zayıf olduğu yönünde ip ucu vermektedir. Dengeli, huzurlu bir yaşam için çocuğun bir hobi alanının olması ve ona sistematik zaman aralıkları ile zaman ayırması son derece önemlidir. Bu konuda ilköğretim yeni programının da belirlediği çerçevede kulüp çalışmalarının daha işlevsel ve amaca yönelik yapılandırılarak konunun öneminin ortaya çıkarılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Biriminin gerekli tedbirleri alması önerilebilir. Bu konunun öneminin öğrenci ve veli tarafından daha fazla hissedilebilir bir hale getirilmesi konusunda okul rehberlik birimlerinin çalışmalarının yoğunlaştırması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aile içi sağlıklı iletişim. http://www.mcaturk.com web adresinden 20 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.

Bar-on (2003). *Emotional quotient inventory.* Sample Report, January 16, Toronto.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji.* Ankara: İnkılap Kitabevi.

Beceren, E. (2002). *Duygusal zeka.* Personal Excellence.

Bono, E. (1998). *Olumlu devrimin el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cherniss, C. (1998). *Social and emotional learning for leaders.* Educational Leadership 55.

Cherniss, C. (1998). The business case for emotional intelligence a tecnical report issued by the consortiom for research on emotional intelligence in organizations 1-5.

Cooper R.K & Sawaf A.(1997). *Liderlikte duygusal zeka* (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cooper, Robert K & Ayman Sawaf (2003). *Liderlikte duygusal zeka yönetim ve organizasyonlarda duygusal zeka.* (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakar U. ve Arbak Y. (2004). *Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:3.

Çakar, U. (2002). *Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). *Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi?* D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi Cilt:18 Sayı:2, ss:83-98.

Daniel M.H. (1997). *Intelligence testing: Status and trends american psychologist.* İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence.* Greenwood publishing group. Westport , CT, USA.

Fuimo, J. (2004). *Raise your emotional intelligence nursing management.* vol.35 Iss 7 s:10-12.

Furnham, A. (2003). *Trait emotional intelligence and happines.* Social Behavior and Personalty.

Gardner, H. (1983). *Zihin çerçeveleri.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Goleman D. (1998). *Duygusal zeka* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul:Varlık Yayınları.

Goleman, D. (1996). *Duygusal zeka.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Görünmez, (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zeka yetenekleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, A. (2004). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hafızoğlu, S. (2006). *Ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Harrod ve Scheer (2005). *An exploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics adolescence* Vol: 40,159.

Holt, Rinehart (1962). *Theory And Practice Of Psychological Testing.* 3. Basım Newyork.

J. Toobey & L. Cosmides. (2000). *The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments.* Ethology and sociobiology.

İşmen Esra (2001) Duygusal Zeka ve Problem Çözme *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi sayı:13*

Kansu, N. (2005). http://www.duygusalzeka.com web adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.

Karslı, M.D., Gündüz H.B.,ve Ural, A.(2000). Eğitim yönetiminde duygusal zekanın önemi hakkında ve duygusal zeka açısından eğitim yönetimi

değerlendirmesi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Erzurum, Türkiye.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Bayt. Ltd. Şti.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek* (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Köroğlu, G. S. (2006). *Sınıf rehber öğretmenin algılara göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lazarus, R.S.(2000). *Toward better resarch on stress and coping*.Am Psychol 55-6.

Mayer, J. D., P. Salovey ve D.R. Caruso (2000). *Emotional intelligence as zeitgeist as personality and a mental agabeylity.* The handbook of intelligence Jossey–Bass Company, San Fransisco.

Mayer, J.D. ve Salovey (1997). *What is the emotional inteligence?* Sluyter emotional development and emotional intelligence new york basic books.

Mayer, J.D., Salovey, P. Caruso, D.R. (2000). *Models of emotional intelligence handbook of intelligence.* Cambridge, UK. Cambridge University.

Mayer, J.D ve Salovey (1997). *The inteligence of emotional inteligence.* İnteligence vol.17 s. 433.

Özdemir Yaylacı, G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zeka ve iletişim yeteneği.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Öztekin, A. (2006). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısında karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.

Petrides K.V., Frediricson N., Furnham A. (2004). *The roll of trait emotional intelligence in academic performans and deviant behavior at school personality and individual differences* Vol:36.

Sağlam, M. (1997). *Beynin kimliği ve becerileri.* İstanbul: Denge Yayınları.

Taylor G.J. ve R.M. Bagby (2000). *An over new of the alexithymia construct*. The handbook of emotional intelligence, Jossey – Bass Company, San Fransisco s.40-59.

Taylor G.J. ve R.M. Bagby. (2000). *An over new of the alexithymia construct.* The handbook of emotional intelligence, Jossey – Bass Company, San Fransisco s.40-59.

Tuyan, S. (2004). *Eğitimde duygusal zeka/ Eğitim anlayışımız ve duygusal okuryazarlık.* Personal Excellence.

Vester, F. (1997). *Düşünmek, öğrenmek, unutmak.* İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Wilson ve Gottman (1999). *Duygusal zeka.* Klinik psikiyatri.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zeka gelişim programının eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B. *Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları.* www. duygusalzeka.com adlı web adresinden 22 ekim 2007 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

EK–1 Duygusal Zeka Ölçeği

EK–2 Eğitimden Beklentiler Anketi

EK–3 Kişisel Bilgiler Formu**3**

EK–4 Kişisel Bilgi Formu, Eğitimden Beklentiler Anketi ve Duygusal Zeka Ölçeği'nin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarında Uygulanması İçin İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

EK–5 Kişisel Bilgi Formu, Eğitimden Beklentiler Anketi ve Duygusal Zeka Ölçeği'nin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne – Babalarında Uygulanması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı

EK-1 DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmyorum	kesinlikle katılmyorum
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim.					
2	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.					
3	Yeni bir şeyler denediğimde genellikle başarısız olacağımı düşünürüm.					
4	Problemleri ele alırken ruh halimiz etkisi azdır.					
5	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir.					
6	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim.					
7	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır.					
8	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu mu çıkartamam.					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm/Yeni olanakların farkına varırım.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Duyguların hayatımın niteliğinde/hayat tarzımda çok etkisi yoktur.					
11	Yaşadığım duyguların farkındayımdır.					
12	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem.					
13	Hayatımda bir problemi çözmeye çalışırken olabildiğince duygusal olmamayı yararlı görürüm.					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.					
16	Olayları başkalarının zevkine göre ayarlarım/düzenlerim.					
17	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.					
18	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.					
19	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayımdır.					
20	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.					
22	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.					
23	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam.					
24	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.					
25	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum.					
26	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum.					
27	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim.					
28	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur.					
29	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.					
30	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim.					
31	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayımdır.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	kesinlikle katılmıyorum
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
32	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissederim.					
33	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir.					
34	Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz.					
35	Bir mücadeleyle/zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm.					
36	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım.					
37	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.					
38	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım.					
39	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.					
40	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.					
41	Yakın arkadaşlık kurmayı zor bulurum.					

EK-2

EĞİTİMDEN BEKLENTİLER ANKETİ

Değerli Anne-Baba,

Bu anket, sizlerin eğitimden beklentilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen, her üç bölümü kendi içinde ayrı ayrı değerlendirerek, her bölümdeki maddeleri sizin için en çok önemliden en az önemliye doğru sıra numarası vererek sıralamanızdır. (**örneğin; sizin için bölüm 1 içinde en önemli olarak gördüğünüz madde, sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden yararlanılması ise önem sırası başlığı altındaki kısımda da 1. olarak tanımlanmalıdır.)**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim...

BÖLÜM I: **SINIF ORTAMINDAN BEKLENTİLERİM**		**Önem Sırası**
1.	Sınıfın büyüklüğü	
2.	Sınıf ortamının ses-ışık-ısı vb. açısından uygun olması	
3.	Sınıf ortamında eğitim materyallerinin eksiksiz olması	
4.	Sınıf ortamında bilişim teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, internet vb.) yararlanılması	

BÖLÜM II: **SINIF ÖĞRETMENİNDEN BEKLENTİLERİM**		**Önem Sırası**
1.	Öğretmenin öğrettiği konulara hakim olması	
2.	Öğretmenin akademik başarıyı ön planda tutması	
3.	Öğretmenin olumsuz duygularına hakim olması ve olumsuz tepki vermemesi	
4.	Öğretmenin her koşulda öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi	
5.	Öğretmenin öğrencilere karşı adil ve eşit olması	
6.	Öğretmenin velilere karşı ilgili ve özenli olması	

BÖLÜM III: **ÇOCUĞUMDAN BEKLENTİLERİM**		**Önem Sırası**
1.	Çocuğumun, akademik yönden başarılı olması	
2.	Çocuğumun, sürekli ve düzenli ders çalışması, ödevlerini yapması	
3.	Çocuğumun, okul kurallarına uygun davranması	
4.	Çocuğumun, arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi ve olumlu olması	
5.	Çocuğumun, sosyal faaliyetlere yeterince katılması	

EK-3 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili veliler, doldurmanız istenen bu formlar bir sınav değildir. Lütfen tüm sorularını dikkatlice okuyunuz, cevapların sizin düşüncelerinizi yansıtması önemlidir. Bu nedenle size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. **Cevaplarınız hiç kimseye açıklanmayacaktır.**

Burcu KORKMAZ

KİŞİSEL BİLGİLER

Öğrencinizin adı soyadı:.....

1. Cinsiyetiniz nedir?
(1) Bayan
(2) Bay

2. Dahil olduğunuz sosyo-ekonomik düzey nedir?
(1) Düşük
(2) Orta
(3) Yüksek

3. Çocuğunuzun okul türü nedir?
(1) Özel
(2) Devlet

4. Çocuğunuz kaçıncı sınıfta okuyor?
(1) 4. sınıf
(2) 5. sınıf

5. Kaç çocuk sahibisiniz?
.....

6. Söz konusu olan çocuğunuz kardeşleri içinde kaçıncı sırada?
.....

7. Yaşınız?
.....

8. Eğitim durumunuz nedir?
(1) Hiç okula gitmedim
(2) İlkokul mezunuyum
(3) Ortaokul mezunuyum
(4) Lise mezunuyum
(5) Üniversite mezunuyum
(6) Lisansüstü mezunuyum

9. Medeni durumunuz nedir?
(1) Beraberiz
(2) Ayrı ve başkaları ile evli değiliz
(3) Ayrı ve başkası ile evliyim
(4) Ayrı ve eşim başkası ile evli
(5) Ayrı ve her ikimizde başkaları ile evliyiz
(6) Eşimi kaybettim

EK-4

EK-5