



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Karar
Verme Becerileri Arasındaki İlişki

Yüksek Lisans Tezi

Aytül Oğur

Temmuz 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Karar
Verme Becerileri Arasındaki İlişki

Yüksek Lisans Tezi

Aytül Oğur

Danışman

Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam

Temmuz 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Aytül OĞUR tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Üyeler:

Dr. Öğr. Üyesi Nihan Şahinkaya
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tolga Topçubaşı
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/07/2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Aytül Oğur

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve tez çalışma sürecimde akademik desteğini ve tecrübesini esirgemeyen; ilgisini, sabrını ve güvenini her zaman hissettiğim saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a; yüksek lisans ders dönemimde kendilerinden ders aldığım İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin değerli hocalarına; tez savunma sınavımda jüri olarak görev alan ve tezime değerli fikir ve önerileriyle katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Nihan ŞAHİNKAYA'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPÇUBAŞI'na en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca koşulsuz sevgi, özveri, ilgi ve desteklerini hissettiren; onlara sahip olduğum için kendimi şanslı saydığım ebeveynlerim Fatma OĞUR ve Mürteza OĞUR'a; varlıkları benim için çok kıymetli olan, en büyük destekçilerim ve beni her zaman motive eden kıymetli kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca değerli fikirleriyle her daim yanımda olduğunu hissettiğim sevgili dayım Fatih YILDIZ'a ve manevi olarak her zaman destekçim olan, katkısını hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşım Sinem KAYALI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak; tez çalışmamda veri toplama sürecine katkı sağlayan tüm ilkokul öğrencilerine gönülden teşekkür ederim.

ÖZET

İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki

OGUR, Aytül

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Temmuz 2024

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın deseni olarak nicel yöntemlerden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde öğrenim gören 396'sı (%49) kız, 424'ü (%51) erkek olmak üzere toplam 820 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu İstanbul ilinin Ümraniye ilçesindeki devlet okullarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgiler Formu”, “İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Varyansların homojen olup olmadığı ise çarpıklık ve basıklık incelemeleri ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, IBM SPSS Statistics 25 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ile karar verme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve karar verme becerileri genel olarak daha yüksek çıkmıştır. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutlarından empati ve motivasyon boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür, ancak duygu farkındalığı ve duyguları yönetme boyutlarında önemli bir fark saptanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin aile ve öğretmenlerinin onların düşüncelerini ne derece önemseyişinin, özellikle duygu farkındalığı, empati ve motivasyon boyutlarında önemli farklılıklar yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyeti, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim öncesi deneyimleri gibi demografik faktörlerin, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve karar verme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin medeni durumuna ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre duygusal zekâ düzeylerinin ve karar verme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, duygu, duygusal zekâ, karar verme becerisi, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

The Relationship Between Emotional Intelligence Levels And Decision Making Skills of Primary Schools Students

OGUR, Aytul

Master's Thesis, Department of Elementary Education, Department of
Classroom Education

Supervisor: Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

July 2024

This study aims to examine the relationship between primary school students' emotional intelligence levels and their decision-making skills. The study employed a correlational survey model, one of the quantitative research methods, as its design. The study group consisted of a total of 820 fourth-grade primary school students, including 396 (49%) girls and 424 (51%) boys, who were studying in Ümraniye district of Istanbul during the 2022-2023 academic year. The study group was selected using a random sampling method from public schools in Ümraniye district of Istanbul. The data in the study were collected using a "Personal Information Form," the "Decision-Making Skills Scale for Primary School Students," and the "Emotional Intelligence Scale for Children." The data were analyzed using correlation analysis, independent sample t-test, and one-way ANOVA in line with the sub-problems of the research. Whether the variances were homogeneous was determined by examining skewness and kurtosis. The data collected within the scope of the research were analyzed using the IBM SPSS Statistics 25 package program, and the significance level was set at .05. According to the findings obtained from the study, it was found that there is a positive and significant relationship between the emotional intelligence sub-dimensions and decision-making skills of the students who participated in the research. Female students generally had higher levels of emotional intelligence and decision-making skills. It was observed that students who had received preschool education scored higher in the empathy and motivation sub-dimensions of emotional intelligence, but no significant difference was found in the emotional awareness and emotion management sub-dimensions. Additionally, it was observed that the degree to which students' families and teachers value their opinions significantly influenced the emotional awareness, empathy, and motivation sub-dimensions.

Demographic factors such as students' gender, family socio-economic status, and preschool experiences were found to affect students' emotional intelligence levels and decision-making skills. Moreover, it was concluded that the emotional intelligence levels and decision-making skills of the students did not significantly differ according to their teachers' gender, teachers' marital status, or whether their mothers were employed in an income-generating job.

Keywords: Intelligence, emotion, emotional intelligence, decision-making skill, primary school students

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI.....	ii
BEYANLAR.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Simgeler ve Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. ZEKÂ.....	8
2.1.1. Zekânın Tanımı.....	8
2.2. DUYGUSAL ZEKÂ.....	9
2.2.1. Duygusal Zekâ'nın tanımı.....	9
2.2.2. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi.....	11
2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri.....	13
2.3. KARAR VERME.....	25
2.3.1. Karar Verme Becerisi.....	25
2.3.2. Karar Verme Süreci.....	27
2.3.3. Gelişimsel Açıdan Karar Verme.....	29
2.3.4. Karar Verme Becerisini Etkileyen Etmenler.....	32
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.4.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.2. Karar Verme Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	38
BÖLÜM III.....	42

YÖNTEM	42
3.1 Araştırma Modeli	42
3.2 Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği.....	44
3.3.3. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (ÇDZÖ).....	46
3.4 Verilerin Toplanması Ve Analizi	46
4.1. Normallik ve Güvenilirlik İncelemeleri	48
BÖLÜM IV	50
BULGULAR VE YORUM.....	50
4.2. Ölçme Araçları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	50
4.3. Duygusal Zekâ Düzeyine Yönelik Bulgular	51
4.4. Karar Verme Becerisine Yönelik Bulgular	57
BÖLÜM V	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Tartışma.....	62
5.1.1. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki	62
5.1.2. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kişisel Bilgileri Arasındaki İlişki	63
5.1.3. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri ile Kişisel Bilgileri Arasındaki İlişki .	71
5.2. Sonuçlar.....	77
5.3. Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER	99
Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu	99
Ek-2 Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	100
Ek-3 İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği.....	101
Ek-4 Ölçek İzinleri	102
Ek-5 MEB İzni	103
Ek-6 Etik Kurul İzni.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Duygusal Zekâ Modelleri ve Boyutları

Tablo 2. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli ve Boyutları

Tablo 3. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Tablo 4. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Tablo 6. Karar Verme Becerisine İlişkin Boyutlar Ve Alt Beceriler

Tablo 7. Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Ortalama Puanlar

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik İncelemeleri

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Puanları

Tablo 10. Araştırma Ölçme Araçları Korelasyon Analizi

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 12. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 13. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 14. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 15. Öğrencilerin Annelerinin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 16. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 17. Ailenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 18. Öğretmenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 19. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 20. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 21. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 22. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 23. Öğrencilerin Annelerinin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Tablo 24. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 25. Ailenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 26. Öğretmenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye'de okul öncesi eğitim büyük ölçüde yaygınlaşmış olmasına karşın farklı nedenlerle okul öncesi eğitimden yararlanmamış çocuklar için eğitim hayatı ilkokulla birlikte başlamaktadır. Bu yüzden ilkokul dönemi, çocuklar için hayati öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklar, evden ilk kez uzun süreler ayrılıp, yeni sosyal çevrelerde çeşitli insanlarla etkileşime girerken, başarılı veya başarısız olarak değerlendirilmeleri de bu zaman zarfında gerçekleşmektedir (Çullu, 2019). Bu yüzden, bireyin soyut kavramları anlamaya başladığı, yeteneklerini ve sınırlamalarını fark ettiği ilkokul dönemi, ideal bir eğitim için kritik bir zamandır. Bu dönemde çocuğun çevresinde sunulan fırsatlar, benlik değerini kazandırmaya yönelik adımlar, aile ve okul arasındaki sağlıklı etkileşimler büyük önem taşır. Eğitim sürecinin ideal olmasında, çocuğun yakın çevresindeki koşulların, sunulan imkanların ve sağlıklı etkileşim ortamlarının katkısı büyüktür ve duygusal zekâ açısından büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 2004).

John D. Mayer ve Peter Salovey tarafından 1990'ların başlarında tanıtılan duygusal zekâ kavramı, o dönemde daha yeni bir ilgi alanı olarak öne çıkmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, insanların yaşamındaki başarı ya da başarısızlığın temelinde bilişsel zekâdan ziyade duygusal zekânın yattığını göstermiştir. Bu da önceden düşünülen farklı bir perspektif sunmuştur (Özkanlı, 2018). Yeni bir kavram olan duygusal zekânın başlangıçta fazla üzerinde durulmamış olsa da günümüzde önemi daha iyi anlaşılmakta ve üzerinde durulmaktadır (Çiçek Akkuş, 2019).

Başarılı ve verimli bir hayat sürme, doğru seçimler yapabilme yeteneği, doğrudan duygusal zekânın geliştirilmesiyle ilişkilidir. Bu sebeple, bireylerin duygusal zekâ yeteneklerini geliştirmek büyük önem kazanmıştır. Çocukların duygusal zekâ becerilerini erken yaşta geliştirmelerine yönelik eğitimler, onların gelecekte duygularını efektif bir şekilde yönetebilen ve başkalarıyla empati kurabilen bireyler olmalarını sağlama açısından kritik öneme sahiptir (Özkanlı, 2018).

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı “Bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, aralarında ayırım yapabilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarında

kullanabilme yeteneği olarak sosyal zekânın bir türü” şeklinde tanımlamaktadırlar (Acar, 2002). Yeşilyaprak’a (2001) göre kişiler; sosyal, eğitim ve özel hayatlarında ulaşmak istedikleri hedeflere varabilmek için duygularını iyi yönetebiliyorlarsa, bu duyguları yönetebilmeleri onları doğru ve başarılı bir noktaya taşıyabiliyorsa bu insanlar ‘duygusal zeki’ olarak tanımlanabilir.

Goleman (1998) bu kavramı "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklerle karşılaşıldığında pes etmeyerek yoluna devam edebilme, dürtü kontrolü yaparak doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, zorlukların düşünmeyi engellemesine izin vermemeye, diğer insanların yerine kendini koyabilme ve umut besleme” şeklinde tanımlamıştır (Yeşilyaprak, 2001).

Zekâ aslında içerik olarak sadece Intelligence Quotient (IQ)’ı kapsamaz, sosyal ve duygusal taraflar ile de yakından ilgilidir. Bireyin toplum içerisinde bulunduğu konum ve insanlarla olan ilişkilerinde, ortama uyum sağlama becerilerinde başarılı olabilmesi için duygusal zekâ önemli bir rol oynar (Gündüz, 2021). Yapılan araştırmalar IQ’nun insan yaşamında başarılı olmada etkisinin en fazla yüzde 10 olduğunu göstermektedir. Yapılmış olan çoğu çalışma da göstermektedir ki IQ kadar duygusal zekâ (EQ)’da önemlidir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan çocukların daha özgüvenli, akademik hayatlarında daha başarılı, daha mutlu ve bunlar ile bağlantılı olarak bu çocukların daha üretken, iş sorumluluğu yüksek ve ilgili birer yetişkin oldukları gözlenmektedir (Acar, 2002).

Duygusal zekânın, karar alma süreçlerinde ve problemlerin çözümünde kilit bir faktör olduğu kabul edilir. Bu yetenek, bireyin hedeflerine ulaşırken karşılaşılan seçenekleri derinlemesine analiz etmesi ve en iyi yolu seçmesi konusunda önemli bir rol oynar. Duygusal zekâ sayesinde, kişiler etraflarında meydana gelen değışiklikleri anlama ve bu değışikliklerin sonuçlarını öngörme kabiliyetine sahip olur, bu da onlara kendi kararlarının ve eylemlerinin kişisel ve çevresel sonuçları üzerinde daha bilinçli tahminler yapma olanağını tanır (Türkmenoğu Ulusu, 2019). İnsanlar yaşamları boyunca sayısız fırsatlarla ve engellerle karşı karşıya gelir, bazen de öngörülemeyen durumlarla yüzleşirler. Bu tür anlarda her zaman net bir "yanıt" bulunmayabilir; kişilerin mevcut seçenekler arasından bir tercih yapmaları beklenir (Savages ve Armstrong, 1996). Karar alma sürecinde, bireyler mevcut bilgileri değerlendirir, olguları inceler ve kendi değeri

yargılarına göre hareket eder. Seçimler, bilinçli ya da bilinçdışı olsun, yaşamın akışını önemli ölçüde etkiler ve günlük alınan kararlar, yaşamın nasıl şekillendiğinde merkezi bir role sahiptir.

Karar verme, durumlara göre yapılan olasılıkların, iki ya da daha çok seçenek içerisinde kişinin kendine en uygun seçeneği tercih etmesi olarak tanımlanabilir (Öncül, 2013). Kişinin en iyi kararı verebilmesi için karşısına çıkan bu seçenekler arasından en uygun olanı seçebilmesi veya yaratıcılığını kullanıp yeni bir seçenek düşünebilmesi gerekmektedir. Günümüzde sürekli değişim içinde olan çevrenin etkisiyle, bazı kararlar salt bilgi kullanılarak, bazı kararlar ise kişinin bakış açısı, değerleri ile ilişkilendirilerek alınabilir (Kaltsounis,1987). Bu sebeplerle karar verecek olan kişi içinde bulunduğu durumu iyi değerlendirmeli ve belirli ölçütlere göre karar vermelidir. Verilecek karar için seçeneklerin çok iyi incelenmesi, gözden geçirilmesi ve derinlemesine bir sorgulama yapılması uygun olacaktır (Sever, 2018). Karar verme becerisinin hayatımızı bu kadar etkileyen bir süreç olduğu düşünülürse karar verme becerileri öğrenmemiz gereken en temel yaşam becerilerinden biri olarak kabul edilebilir (Doğanay, 2015).

Karar verme becerisi demokrasi ve vatandaşlık eğitimi ile de ilişkilendirilebilir ve diğer sosyal ve düşünsel becerilerle bağlantılıdır. Duygusal zekâ, sağlıklı kararlar almada ve problem çözümünde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, duygusal zekâ, karar verme aşamasında da belirleyici olabilir. En uygun alternatifin seçilmesi için alternatiflerin iyi değerlendirilmesi kolay bir süreç değildir. Bu noktada, duygusal zekâ, bireyin çeşitli çözümler oluşturmaya, alternatifler geliştirmesine, çevredeki değişimleri fark edip bu değişimlerin etkilerini değerlendirmesine ve alınacak kararın kendisi ve diğer insanlar üzerindeki olası sonuçlarını tahmin etmesine imkân sağlar (Türkmenoğlu Ulusu, 2019).

Günümüz dünyasında bireyin sadece akademik performansı değil, duygusal zekâsı ve karar verme yeteneği de yaşamı boyunca önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başka insanların duygularını anlayabilme ve yönetme becerisi olarak tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1990). Karar verme kapasitesi, bireylerin karşılaştıkları farklı durumlarda seçenekleri değerlendirebilme, sonuçlarını tahmin edebilme ve en uygun kararı verebilme yeteneğidir (Janis ve Mann, 1977). İlkokul çağındaki öğrenciler duygusal zekâ ve karar verme becerileri açısından gelişim aşamasındadır. Dolayısıyla bu iki beceri arasındaki ilişki, özellikle ilkokul öğrencilerinin

akademik ve sosyal başarılarına etkisi önemli bir araştırma konusudur. Duygusal zekâ ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi konu edinen çeşitli araştırmalar olmakla birlikte ilkokul öğrencilerine yönelik duygusal zekâ ve karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan çalışmalara rastlanmamış bu nedenle de bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi; “İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

1.2.Alt Problemler

Araştırmanın temel problemine uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, annenin gelir getiren bir işte çalışma durumu, ailenin gelir durumu, ailenin çocuk ile ilgili karar alırken kendisine danışıp danışmama durumları, öğretmenin sınıf ile ilgili karar alırken öğrencilere danışıp danışmama durumları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerinin karar verme becerileri; cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, annenin gelir getiren bir işte çalışma durumu, ailenin gelir durumu, ailenin çocuk ile ilgili karar alırken kendisine danışıp danışmama durumları, öğretmenin sınıf ile ilgili karar alırken öğrencilere danışıp danışmama durumları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin kendilerini tanımaları, kendi duygularını algılayabilmeleri, bu duyguları yönetebilmeleri, başkalarının duygularını kavrayabilmeleri ve karşılaştıkları sorunlara etkin çözümler üretebilmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin eğitim dönemleri, başarılı olacakları alanların ve ne derecede başarılı olacaklarının

belirlenebilmesi için çok kritik bir evredir. Bu becerilerin bireylere erken yaşlarda kazandırılması, her alanda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır (Özkanlı, 2018). Erken çocukluk dönemi, duygusal ve sosyal gelişim bakımından hayati bir evredir. Duygusal zekâ; duyguları tanıyabilme, duygusal durumları yönlendirme, kendini motive etme, sosyal ilişkileri verimli bir biçimde sürdürebilme ve karar alma yeteneklerini derinden etkilediğinden son derece önemlidir ve öneminin her geçen gün daha iyi anlaşıldığı görülmektedir (Güvendi, 2019). Birey, çevresiyle devamlı bir etkileşim içinde olduğunda, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla karar verme eylemi sergiler. Karar vermek, özellikle bir sorunu çözme durumunda olduğunda, her zaman kolay bir yetenek değildir. Karar verme süreci, bazen bireyi karmaşık ve çözülmesi zor durumlara sokabilir (Köseoğlu, 2014). Bu araştırmanın temel amacı ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyerek; cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, annenin gelir getiren bir işte çalışma durumu, ailenin gelir durumu, ailenin çocuk ile ilgili karar alırken kendisine danışıp danışmama durumları, öğretmenin sınıf ile ilgili karar alırken öğrencilere danışıp danışmama durumları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarından, eğitimcilerin ve ailelerin, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini artırmak ve karar vermelerine yardımcı olmak için sürece etki eden etkenleri tespit etmesi, bu süreçte kullanılacak stratejiler konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Ayrıca, duygusal zekâ ve karar verme becerilerinin önemini vurgulayarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme yetenekleri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. İlkokul düzeyinde böyle bir çalışmanın yapılmamış olması ve ilkokul düzeyinde karar verme becerisinin ve duygusal zekâ düzeyinin öğrencilerde ne durumda olduğunun bilinmesinin öğretmenlere yol gösterici olacağı, alana katkı sunacağı ve yeni araştırmaların zeminini oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar gerçeklik olarak kabul edilmektedir.

1. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçmeyi amaçladıkları değişkenleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin kullanılan ölçme araçlarına ilişkin dürüst yanıt verdikleri ve verdikleri yanıtların gerçek algılarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları:

1. Araştırma; ‘Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği’ ve ‘İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği’ ölçme araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Kişisel bilgiler formunda aile ile ilgili olan bilgiler çocuğun algısına göre alınmış cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçları kullanılmış olan istatistiksel analizler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zekâ: TDK sözlüğünde, “İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı; anlak, dirayet, feraset” olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal Zekâ: “Kişinin kendisinin ve başka insanların hislerini anlama, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetebilme” şeklinde tanımlanabilir (Goleman, 2000).

Karar Verme: “İki ya da daha fazla alternatifi değerlendirerek ve bunlar arasından seçim yaparak, olaylarla ilgili olasılıkları hesaplama yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Karar Verme Becerisi: “Birçok zaman seçenekler arasında seçim yapmayı kapsayan ve işlevi en doğru seçeneği seçmek olan düşünme becerisidir” (Adair, 2007; Pressisen, 1985).

1.7. Simgeler ve Kısaltmalar

Akt. : Aktaran

ÇDZÖ : Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

EQ : Duygusal Zekâ

IQ : Zekâ Katsayısı

N : Örneklem Sayısı

P : Anlamlılık Düzeyi

r : Etki Büyüklüğü

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

Vd. : Ve diğerleri

η^2 : Etki Büyüklüğü

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.ZEKÂ

2.1.1. Zekânın Tanımı

Çok sayıda araştırmacı ve bilim insanı, insan davranışının açıklanmasında çok önemli bir rol oynayan zekâ olgusuna odaklanmıştır. Zekâ hakkındaki araştırmalar çok eskilere dayanmaktadır, 19. yüzyılın sonlarında Francis Galton'ın çalışmaları önemli ve somut bulgular sağlamıştır. Ancak A. Binet ve diğer bilim adamları 1905'te modern anlamda ilk zekâ testini geliştirmişlerdir (Mencik, 2017).

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre zekâ, sadece düşünme ve akıl yürütme kabiliyetlerini içermez; aynı zamanda objektif gerçeklikleri algılama, bu gerçeklikleri değerlendirme ve mantıklı sonuçlar elde etme yeteneğini de barındırır. Bu açıklama, zekânın sadece zihinsel işlevleri değil, duygusal zekâyı da içine alarak daha geniş bir bakış açısı sunmaktadır. Zekâ, kişinin çeşitli düşünme ve hareket etme yetilerini temsil eder ve bu da yaşamın çeşitli yönlerindeki başarılarına katkıda bulunabilir (Yılmaz, 2024).

Descartes'a göre, zekâ insanın doğruyu yanlıştan ayırma yetisidir, Baron ise bunu amaçlara erişimde destekleyici olan yetenekler kümesi olarak tanımlar. Davis, bir bireyin görevleri başarıyla tamamlayabilme becerisine işaret eder, Sternberg'e göre ise zekâ, bir kişinin kendi çevresini seçme, şekillendirme ve bu çevreye adapte olabilme gereksinimlerini karşılayan yeteneklerden oluşur (Alaçam, 2014).

Thorndike, zekâyı bireylerin gerçek veya gerçeğe yakın durumlarda uygun yanıtlar verebilme kabiliyeti olarak tanımlar. Bu görüş, zekânın pratik yetenekler ve etkin problem çözme becerileri ile ilişkili olduğunu belirtir. Zeki kişiler, günlük yaşamın getirdiği zorluklara çabuk ve başarılı çözümler bulma yetisine sahiptir. Öte yandan, Terman zekâyı, soyut düşünme kapasitesi olarak tanımlar. Soyut düşünme, somut olmayan, daha geniş ve soyut kavramları kavrayabilme, analiz edebilme ve kullanabilme becerisini kapsar. Terman'ın yaklaşımı, zekâyı entelektüel yetenek ve soyut düşünce becerileri ile bağlantılı olarak değerlendirir (Sternberg, 2000).

Gardner, 1970'lerin sonlarında başlayıp 1980'lerin başında sonuçlandığı araştırmalarında, zekânın tek bir forma sahip olmadığını ve yedi farklı kategoriye ayrılabilceğini açıklamıştır. Geleneksel zekâ tanımlarına meydan okuyan bu yaklaşımla, Çoklu Zekâ Teorisi (ÇZT) adı verilen ve eğitim sistemlerine entegre edilen bir kuram geliştirilmiştir (Gardner, 2013).

Bu çeşitlilikteki tanımlamalar, zekâ kavramının çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ve çeşitli psikologların bu yapıyı farklı perspektiflerden değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Her bir tanım, zekâ hakkındaki görüşlerini ve önem verdikleri noktaları yansıtarak, zekânın değerlendirilmesi ve anlaşılmasına yönelik farklı metodları sergilemektedir. Zekâ ile ilgili tanımlar, öğrenme yeteneği, bireyin çevresel adaptasyonu ve yeni durumlara uyumu, birden fazla alanda yetkinlik ve problem çözme kabiliyeti gibi temel unsurlar üzerine kuruludur. Bu ana unsurlar, zekânın karmaşık ve çok yönlü bir karakter taşıdığını belirtir. Bu durumda zekâ kavramının daha derinlemesine anlaşılabilmesi için bu tanımların yattığı temel teorilerin detaylıca incelenmesi gerekmektedir (Bozbey Esmeroğlu, 2024).

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ

2.2.1. Duygusal Zekâ'nın tanımı

Duygusal zekâ hakkında birçok farklı tanım mevcuttur. Bunlar arasında en kapsamlı ve geniş çapta kabul edilen tanım, Mayer ve Salovey tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre, “Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisidir” (Mayer & Salovey, 1997).

Duygusal zekâ, bireyin özellikle kendi duygularını bilmesi ve ardından başkalarının duygularını da algılayabilmesini kapsayan bir kavramdır. “Karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede, davranışlarını yönetebilme, başarılı olma ve sağlıklı insan ilişkileri geliştirebilme yeteneğinde, elde edilen bilgileri düşünce ve eylemlerle verimli bir şekilde kullanma becerisini içerir.” şeklinde tanımlanmıştır (Tokmak, Yıldız ve Turgut, 2013).

Bar-On'un yaptığı tanıma göre ise; duygusal zekâ, bir bireyin çeşitli durumlarda karşılaştığı uyarıcılara başarıyla müdahale edebilme yetisidir. Bu süreçte, bireyin kişisel, duygusal ve sosyal becerileri ona destek olur (Bar-On, 1997).

Weisinger'in ifadesine göre, bir kişinin kendi duygularını anlaması, bu duyguların bilincinde olması, kendini ve başkalarını etkili bir şekilde motive edebilmesi ve diğer insanların duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı olabilmesi duygusal zekâ olarak tanımlanmaktadır (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013).

Duygusal zekâ düzeyi ileri olan bireylerin kendilerini açık ve basit bir şekilde ifade ettikleri, yeteneklerinin bilincinde oldukları, kapasitelerini aşan işlere girmediği, riskten kaçındıkları ve ne zaman ve ne tür yardıma ihtiyaç duyacaklarını bilmeleri ifade edilmektedir. Bu tür kişilerin yüksek başarı oranlarının temelinde, duygusal zekâlarının yüksek olması ve maceralı risklerden kaçınarak mantıklı kararlar almaları yatmaktadır. Kendi yeteneklerinin farkında olmak ve bu yetenekleri en uygun şekilde kullanmak, sürekli başarıya ulaşmanın önemli bir faktörü olarak görülmektedir (Müjde, 2020).

Thorndike tarafından 1920'de tanımlanan 'Sosyal Zekâ' temeline dayanan duygusal zekâ konusunda, bireylerin başkalarını anlama, algılama ve kazanılan davranış biçimlerini kullanmada bireysel farklılıklar olabileceğine özellikle dikkat çekilmiştir (Bağcı, 2014). Goleman, Thorndike'in sosyal zekâ tezini temel alarak, bir kişinin zorluklara rağmen amaçlarından sapmaması, duygularını kontrol altında tutarak kendini motive edebilmesi ve yüksek düzeyde empati gösterebilmesini duygusal zekâ şeklinde tanımlamıştır (Müjde, 2020).

Cooper ve Sawaf (1997), duygusal zekâ alanında öncü isimlerdendir. Onlar, duygusal zekâyı kişinin duygularını bilinçli olarak kontrol edebilen ve yönetebilen bir yetenek olarak tanımlamışlardır. Bu çerçevede, duygusal zekâ seviyesini; kişinin duygularının etkisindeki davranışlarını gösterebilen bir kapasite olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, bu yeteneğin bir kişinin zekâ kapasitesini nasıl artırabileceğini, hangi durumlarda ve ne zaman etkin şekilde kullanılabileceğini belirten bir beceri olduğunu vurgulamışlardır (Türkecul, 2019).

Law, Wong ve Song (2004) duygusal zekâyı, bireyin kendi duygularını anlama, düzenleme ve bu duygulardan yararlanma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Brackett ve Salovey (2006) duygusal zekâyı, kişinin duyguları üzerine düşünme becerisi olarak ifade etmişlerdir. Rivers'in da katılımıyla 2011 yılında gerçekleştirdikleri bir çalışmada, duygusal zekânın düşünceye öncelik vermesi ve bireyin duygularını etkin bir şekilde yönetebilmesi olduğunu belirtmişlerdir (Tükenmez Koyun, 2021).

Tüm bu tanımlamalardan esinlenerek duygusal zekânın genişletilmiş ve genel bir tanımı, bireylerin kendi duygularını tanıma ve değerlendirme yetenekleri, duygusal ifadelerini kullanma becerileri, karşılarındaki bireylerin duygularını kavrama çabaları ve karşılaştıkları problemlerde duygularını etkili bir şekilde yönlendirebilme kabiliyetleri şeklinde açıklanabilir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

2.2.2. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi

Duygusal zekâ, sosyal zekâ kavramı ile birlikte, ilk defa 1920'lerde Thorndike tarafından "Zekâ ve Onun Kullanımı" adlı makalesi içinde ele alınmıştır (Gül, İnce ve Korkmaz, 2014). Daha sonra 1985 yılında, Amerikan bir doktora öğrencisi olan Payne tarafından yazdığı tezde yer almıştır. 1987'de Peter Salovey ve John Mayer, birbirlerinin uzmanlık alanlarını, tamamlayıcı niteliklerini keşfetmeleri sonucunda duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramı gelişmeye başlamıştır (Özdemir Cihan, 2020) ve bu terim 1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından yazılan makaleler aracılığıyla akademik literatüre dahil edilmiştir (Yılmaz, 2024).

Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve başkalarının düşüncelerini ve duygularını gözlemleme, bunlar arasında farklılıklar tespit etme ayrıca elde edilen bu bilgileri kişinin düşünce ve hareketlerine yön vermek amacıyla kullanma kabiliyeti olarak açıklamışlardır. Ayrıca, onlar duygusal zekâyı, sosyal zekânın bir dalı olarak, duyguları ayırt etme ve bu duyguların ilişkilerdeki etkileşimlerine dair altında yatan sebep-sonuç ilişkisini çözme yetisi olarak tanımlamışlardır.

Daniel Goleman'ın yazmış olduğu ve 1995'te piyasaya sürdüğü "Duygusal Zekâ" kitabıyla duygusal zekâ terimi daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Goleman, duygusal zekâyı bir kişinin aktivasyon sağlama, zorluklarla başa çıkabilme, içsel düzenlemeler yapabilme, empati yeteneğini kullanabilme, dürtülerini denetleyebilme, umutlu olabilme, amaçlarına ulaşma, isteklerini erteleyebilme ve duygularını yönetebilme yetenekleri olarak açıklamaktadır (Yılmaz Kuşaklı, 2008). Ayrıca yine Goleman'ın 'İşbaşında Duygusal Zekâ' (1998) adında iş hayatında duygusal zekânın önemine vurgu yaptığı kitabını da yayınladıktan sonra duygusal zekâ daha çok popülerlik kazanmıştır (Doğan ve Şahin, 2007).

Cherniss (2002) duygusal zekânın, zihinsel zekâdan farklı birkaç özelliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikleri, kişisel ve sosyal becerilerin bir araya gelmesi çerçevesinde

sınıflandırmış ve özellikle öz-farkındalık, öz-denetim, motivasyon, sabır, empati ve karşılıklı tatmin sağlayan ilişkilerin gelişimine dikkat çekmiştir.

Gardner, 1983'te sosyal zekâ anlayışını genişleterek çoklu zekâ teorisini ortaya atmıştır. Bu araştırma, kişisel ve sosyal zekâ unsurlarının, geleneksel zekâ ölçütleri kadar önemli olduğu düşüncesi üzerine yoğunlaşmıştır. Gardner'a göre, sosyal zekâ; bireylerin kişisel ve kişiler arası unsurlarından meydana gelir. Kişiler arası zekâ, bir başkasıyla empati kurabilen bir bireyin, duygu ve düşüncelerdeki karmaşıklığı ve çeşitliliği anlama ve ifade etme yeteneğidir. Buna karşılık, kişisel zekâ ise bir bireyin kendi duygusal ve zihinsel kapasitelerini (duyguları, mizaçları, motivasyonları ve niyetleri) tanıma ve bu özellikleri ayırt edebilme kabiliyeti olarak açıklanmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Duygusal zekâ, günümüzde araştırmaların odak noktası olmuş ve büyük bir ilgi çekmiştir. Mayer ve Salovey, duygusal zekâ tanımını zamanla güncellemiş ve bu süreçte bilişsel yapıları ele almışlardır. Mayer ve Salovey'in revize ettiği tanıma göre, duygusal zekâ; duyguların anlaşılması, zihinsel düzenin sağlanması ve bilişsel yapıları destekleyen duygu dinamiklerinin oluşturulması yeteneği olarak ifade edilmektedir (Süslü, 2020).

Bu bakış açısından yola çıkarak, duygusal zekâ, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı zorlukları aşmasını, başarılı olmasını ve mutlu bir hayat sürdürebilmesini sağlayacak şekilde rehberlik edebilen bir yetenektir. Duygusal zekâ, bir yandan bireyin doğuştan sahip olduğu, çocukluk dönemi ve sonraki yaşam evrelerinde edinilen deneyimlerle şekillenen, iletişim yeteneği ve kişisel davranışlar gibi unsurları içeren geniş bir kavramdır. Bu kavram aynı zamanda kişinin yaşadığı olumlu ve olumsuz duyguları ayırt edebilme, olumsuz duyguları olumluya çevirebilme yeteneğini de içermektedir. Dolayısıyla, bireyin duygusal olarak zayıf ve güçlü taraflarının bilincinde olması ayrıca bu bilinci doğru kararlar almak için kullanması da duygusal zekânın bir parçasıdır (Kocayörük, 2004).

2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Tablo 1. Duygusal Zekâ Modelleri ve Boyutları

Model	Boyutlar
Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli	- Duygusal Algı - Duygu-Düşünce Kaynaştırma - Duyguları Anlamak - Duyguyu Yönetme
Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	- Kişisel Beceriler - Kişilerarası Beceriler - Stres Yönetimi - Uyum - Genel Ruh Hali
Cooper-Sawaf Duygusal Zekâ Modeli	- Duyguları Öğrenme - Duygusal Zindelik - Duygusal Derinlik - Duygusal Simya
Goleman Duygusal Zekâ Modeli	- Öz bilinç - Kendi duygularını yönetme - Empati - Motivasyon - Sosyal Beceri

Kaynak: Tükenmez Koyun, 2021.

Tarih boyunca duygusal zekânın evrimiyle birlikte, bu alanda çeşitli boyutları içeren bir dizi model ortaya çıkmıştır. Bu modeller, temel yapılar da birbirlerine benzer olmakla birlikte, araştırmacıların özgün çalışmaları sayesinde farklı özellikler kazanmışlardır (Özdemir Cihan, 2020).

Duygusal zekâ konusunda iki farklı görüş vardır. Bu görüşler "karma model" ve "yetenek modeli"dir. Farklı yaklaşımların birlikte değerlendirildiği bakış açısı karma modeldir. Bu model, sosyal ve kişisel işlevselliği, birlikteliği, duyguyu, zekâyı, motivasyonu, yaratıcı özellikleri ve bireyselliği içerir (Yaylacı, 2008). Yetenek modeline göre, duygusal zekâ bileşenleri ile bilişsel zekâ arasındaki ilişkili yapı temel alınmıştır (Mayer, Salovey &

Caruso, 2000). Yetenek modeli, Salovey ve Mayer tarafından geliştirilmiş olan duygusal zekâ yaklaşımını kapsarken, karma model; Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawaf'ın oluşturduğu duygusal zekâ modellerini kapsar (Özdemir Cihan, 2020).

2.2.3.1. Duygusal Zekâ Yetenek Modeli

Duygusal zekâ üzerine ilk araştırmacılardan biri olan Mayer ve Salovey, bu yetenek modelini geliştirdiler.

2.2.3.1.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Özellikle 1990'larda gerçekleştirdikleri çeşitli akademik araştırmalar sayesinde, Mayer ve Salovey duygusal zekâ kavramının tanımını ve modellenmesi konularında alana önemli katkılar yapmışlardır. Kurdukları model ile duygusal zekâ modellerinin temelini meydana getirmişlerdir. Mayer ve Salovey, duygusal zekâ kavramı üzerine 12 yıl boyunca yoğunlaşmış ve bu alanda ölçekler üretmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey (1997), "Duyguları doğru şekilde tanıma, değerlendirme ve ifade etme kapasitesi; duyguları ve duygusal bilgileri kavrayabilme becerisi; bireyin duygusal ve entelektüel gelişimine katkıda bulunmak amacıyla duygularını yönetebilme yeteneği" olarak duygusal zekâyı açıklarlar. Duygusal zekâ, duygular ve zekâ arasındaki etkileşimi içeren bir yetenek olarak dikkat çeker (Yılmaz, 2024). Bu kapsamda, duygusal zekânın dört ana bileşeni vardır:

Duyguları Algılama: Bu kavram, bir kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve hislerini anlama ve gerekli durumlarda bunları uygun şekilde dile getirebilme yeteneğini içerir. Özellikle, bireyler arası duygusal etkileşimlerde, kişinin duygularını tam ve doğru bir biçimde ifade edebilmesi açısından bu yetenek kritik bir rol oynar (Doğan ve Şahin, 2007). Buradaki duygusal değerlendirme yeteneği, sözel olmayan ifadeleri anlama becerisini de kapsamaktadır. Duygusal algılama, yüz ifadeleri, nesneler ve hikâyelerdeki duyguları tanımayı gerektirir. Duygusal algılamanın değeri, bireyin duygusal tepkileri doğru bir şekilde yorumlayabilmesi ve duygusal etkileşimler sırasında verilecek tepkiler için önceden hazır olmasını sağlamaktadır (Özden, 2015).

Duygu ve Düşüncüyü Kaynaştırmak: Duygular ile düşünceler arasındaki ilişkinin bilincinde olmak, bir kişinin karar verme sürecini etkileyebilir (Yan, 2008). Bu bileşen, bilişsel faaliyetlerin gerçekleştiği sırada duyguların etkin biçimde kullanılmasını temsil

etmektedir. Bu boyutun temel niteliği, önemli bilgilere odaklanarak bilişsel kaynakların yönlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Brackett, Rivers, Salovey, 2011)

Duyguları Anlamak: Bu boyut, duygusal düşünce süreçleri ve duygusal bilgilerin odak noktasında yer almaktadır. İlişkilerde ve duygusal geçişlerde, duygular hakkındaki sözlü bilgileri anlama kapasitesini ifade eder. Sevgi, nefret, şaşkınlık, korku, endişe gibi karmaşık duyguları kavrama ve sevgi ile hoşlanma gibi duygular arasındaki farkları belirleme yeteneğidir (Semiz, 2018). Yani Duyguları çözümlemek, onların zaman içerisindeki gelişimlerini gözlemleyebilmek ve bu duyguların sonuçlarını kavrayabilmektir (Yan, 2008).

Duyguları Yönetmek: Duyguları düzenlemek ve yönetmek, kişisel ve sosyal gelişimi desteklemek için duyguların ve duygusal bağların kontrol edilmesi yeteneğini ifade eder (Semiz, 2018). Bireyin kendi duygularını net bir şekilde anlaması, kendi ve başkalarının duygularını sürekli olarak değerlendirmesi ve bu duygulara göre kararlar vermesi, negatif duyguları azaltırken pozitif duyguları artırarak duyguların efektif bir şekilde düzenlenmesini sağlar. Duyguların yönetimi aynı zamanda kişilerin hedefleri, kendilerini ne derece tanıdıkları ve sosyal farkındalıklarıyla da bağlantılıdır (Gürsoy, 2005). Olaylar karşısında daha sakin ve soğukkanlı olabilmek ve rahatlamak duyguların yönetilmesiyle gerçekleşmektedir (Naktiyok ve Gürsoy, 2014).

Tablo 2. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli ve Boyutları

BÖLÜM	YETENEK
Bölüm 1: Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	• Kendi duygularını tanıma ve bunları ifade etme yeteneği. • Diğer insanların duygularını anlama ve bu duyguları ifade etme yeteneği. • Duyguları eksiksiz bir biçimde ifade etme ve ihtiyaçların aktarımı. • Çeşitli duygusal ifadeler arasında ayırım yapma kabiliyeti.
Bölüm 2: Duyguların Kullanımı	• Duyguların dikkat yönlendirmesi ve düşünceyi tetiklemesi. • Ruh hali, algılamayı değiştirir ve farklı perspektiflerden anlamayı sağlar. • Duygusal durumlar, problem çözme stratejilerini destekler.
Bölüm 3: Duyguları Anlama ve Muhakeme Etme	• Duyguları tanımlamak ve farklı duygular ile bunların anlamları arasındaki bağlantıyı kavramak. • Duyguların içeriğini ve duygular arası ilişkilerdeki bilgiyi çözümlemek. • Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duygusal bileşenleri anlamak. • Duygusal geçişleri yani bir duygudan diğerine geçişi anlamak.
Bölüm 4: Duyguları Yönetme/ Düzenleme	• Hem hoş hem de hoş olmayan duygulara karşı duyarlı olmak. • Duyguları, onların duygusal ve zihinsel gelişimdeki kullanımını değerlendirerek düşünceli bir şekilde işlemek. • Olumlu duyguların etkisini artırıp olumsuz duyguların etkisini azaltarak kendi ve diğer insanların duygularını yönetmek.

Kaynak: Mayer and Salovey, 1997

2.2.3.2. Duygusal Zekâ Karma Modeli

Karma model kapsamında Bar-On, Cooper-Sawaf ve Goleman modelleri değerlendirilmektedir.

2.2.3.2.1. Reuvan Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On'un modeli, Mayer ve Salovey'inkine benzer şekilde hem kişisel özellikleri hem de zihinsel yetenekleri bünyesinde barındıran karma bir modeldir (Çiçek Akkuş, 2019). Bar-On, duygusal zekâyı, “Bireyin çevresel zorluklar ve gereksinimlerle baş etme yeteneğini artıran, bilişsel olmayan yetenekler, beceriler ve yeterlilikler dizisi” olarak açıklar (Bar-On, 1995).

Bar-On (1997)'a göre, duygusal zekâ, bir bireyin kendini tanıması ve duygularını etkin bir şekilde dile getirebilmesi anlamına gelir. Duygusal zekâyâ sahip kişiler diğer insanları anlama ve onlarla sağlıklı ilişkiler geliştirme becerisine sahiptir. Karşılaşılan baskı ve zorlukları aşabilirler. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanır ve başkalarının duyguları, düşünceleri ve ihtiyaçlarına duyarlı olarak etkileşimde bulunabilirler.

Bar-On'un modeli, Mayer ve Salovey'in modelinde olduğu gibi zihinsel yeteneklerin yanı sıra kişisel özellikleri de içerdiğinden karma model niteliği taşır (Bar-On, 2006). Bar-On'un duygusal zekâ modeli, duygusal ve sosyal zekâ bileşenlerini içermektedir; çünkü Bar-On temel olarak bilişsel olmayan zekâ unsurlarına odaklanır. Bu unsurlar zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma yeteneklerini içerir. Bu unsurların ortak özelliği, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla baş etmede bilişsel zekâdan daha etkili olmalarıdır. Bar-On, bu faktörleri ölçmek için Duygusal Katsayı Envanteri'ni (EQ-i) geliştirmiştir. Bu envanter aracılığıyla, bireyin başarısı değerlendirilmekte ve IQ testlerinin kapsamadığı alanlar tamamlanabilmektedir (Yüksel, 2006).

Bar-on, sosyal zekâ ile duygusal zekâ arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, duygusal zekânın birbirine bağlı beş temel kabiliyetten oluştuğunu belirtmiştir. Bu beş kabiliyeti şöyle sıralamıştır: “Kişisel beceriler, Kişilerarası beceriler, Uyumluluk, Stres yönetimi, Genel ruh hali durumu” (Çakar ve Arbak, 2004).

Kişisel beceriler: Bir bireyin kendini tanıması, duygularını anlama kabiliyetini artırırken, duygularını anlama becerisine sahip olan kişi kişisel farkındalığa ulaşmış olarak kabul edilir. Nitekim bu süreçler bireyin özsaygısını, duygusal farkındalığını ve kendini tanıma ile gerçekleştirme seviyelerini yükseltecektir (Delikoyun, 2017). Bu boyut; özsaygı, duygusal öz farkındalık, özgüven, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme şeklinde beş yetenek alanından oluşmaktadır (Göçet, 2006).

Kişilerarası beceriler: Bu, bir kişinin karşılıklı ilişkilerdeki performansını, yeteneğini ve gerçekleştirdiği eylemleri içerir ve olaylara empatik bir yaklaşım sergileyebilme, kişiler arası sağlam ilişkiler oluşturabilme yeteneğini barındırmaktadır (Mumcuoğlu, 2002). Sosyal sorumluluk, Empati ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere üç yetenek alanından oluşmaktadır (Tükenmez Koyun, 2021).

Uyumluluk: Bu boyut, içerisinde farklı alt kategorilere bölünmektedir. Üç ana alt yetenek; gerçekleri analiz etme, sorunları çözme ve esneklik becerileri olarak tanımlanır. Duruma bağlı olarak duygusal, düşünsel ve davranışsal uyum sağlama kapasitesine esneklik denirken, kişisel ve sosyal problemleri belirleyip uygun çözümler üretebilme yeteneğine sorun çözme becerisi adı verilir. Ayrıca, yaşananları nesnel ve öznel olarak ayırt etme ve bu farkları değerlendirme yeteneği gerçekleri değerlendirme olarak ifade edilir (Semiz, 2018).

Stres yönetimi: Başlangıçta, iş ortamında bir bireyin stresle başa çıkabilmesi ve stresi yönetebilmesi esastır (Özden, 2015). Dürtü kontrolü ve stresle başa çıkabilmeyi içermektedir (Tükenmez Koyun, 2021).

Genel ruh hali: İyi bir ruh hali içinde, bir bireyin kendisini ve diğerlerini olduğu gibi kabul edip yaşamdan memnuniyet duyma eğilimini gösterir; bu durum, iyimserlik ve mutluluk olarak iki ana öğeden meydana gelmektedir (Özden, 2015).

Tablo 3. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

BOYUTLAR	YETENEKLER
1.Kişisel beceriler	• Benlik saygısı: kendini anlama, doğru tanıma ve kabul etme. • Duygusal öz-farkındalık: başkalarının duygularını bilmek, anlamak. • Öz güven: Duygularını ve kendini yapıcı ve etkili olarak ifade etmek. • Bağımsızlık: başka insanlara duygu yönünden bağımlı olmamak. • Kendini gerçekleştirme: kişinin kişisel potansiyelini ve hedeflerini gerçekleştirmek için çabalaması.
2.Kişilerarası beceriler (Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişki)	• Empati: başka kişilerin düşüncelerini ve duygularını anlamak. • Sosyal Sorumluluk: Kişinin içinde olduğu sosyal grup için bireysel kimlik ve başkalarıyla iş birliği.

	• Kişilerarası ilişkiler: başkalarıyla iyi, yüksek kaliteli sosyal ilişkiler kurmak.
3.Stres yönetimi (Duygusal yönetim ve düzenleme)	• Stres Yönetimi: Olumsuz ve stresli durumlarla baş edebilme yeteneği. • Dürtü Kontrolü: Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etme yeteneği.
4.Uyumluluk (Değişimi yönetme)	• Gerçeklik ölçeği: Diğer insanların duygu ve düşünceleri konusunda tarafsız olmak ve düşünceleri konusunda gerçekçi olmak. • Esneklik: Düşünceleri ve duyguları yeni oluşan durumlara uyarlamak. • Problem Çözme: Kişisel veya kişilerarası problemlerle başa çıkmak.
5.Genel ruh hali	• İyimserlik: Pozitif olmak, hayatta iyiyi aramak. • Mutluluk: Genel olarak daha mutlu hissetme.

Kaynak: Bar-On, vd., 2006

2.2.3.2.2. Cooper ve Sawaf Karma Modeli

Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ, insan enerjisinin, bilgisinin, ilişkilerinin ve etkisinin kaynakları olarak duyguların gücünü ve hızlı anlayışını etkili bir şekilde anlama ve kullanma becerisidir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Bu model, örgütsel ortamlarda duygusal zekâyı inceleyerek duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiye odaklanır. Cooper & Sawaf'ın modeli, Bar-on'un modeline benzer şekilde, hem zihinsel becerilerin hem de diğer kavramların dahil edildiği karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf (2000), duygusal zekâyı tanımlarken dört ana maddeyi kapsayan bir model kullanır;

Duygusal öğrenme: Bireyin kendi duygularının farkında olması ve bu duyguları ilişkilerde dikkate alması şeklinde ifade edilebilir (Türkecul, 2019). Alt boyutları; duygusal onur, duygusal geribildirim, duygusal enerji, pratik sezgidir (Köse, 2020).

Duygusal Zindelik: Güven, esneklik, yenilenme ve gerçeklik gibi özelliklerle tanımlanır. Güven, herhangi bir şirket için ekipler, departmanlar ve gruplar arasındaki iş birliğini kolaylaştırmak için önemli bir unsurdur. Güvenin genişletilmesi, açık iletişim, güvenilirlik ve pekiştirilmiş bir itibar aracılığıyla sağlanabilir ve derinleştirilebilir (Çiçek Akkuş, 2019).

Duygusal Derinlik: Bir kişinin kendi içsel yeteneklerinin farkına varması, belirlenen hedeflere yoğunlaşması ve bu doğrultuda kararlılık göstererek çaba göstermesi; ayrıca bu hedeflerin, kurumun genel hedefleriyle uyum sağlaması gerektiğini ifade eder (Yılmaz,

2024). Alt boyutları; Dürüstlük, özveri, doğuştan gelen potansiyel ve amaç veya otorite olmaksızın etkidir (Altunbaş, 2018).

Duygusal Simya: Simya, genellikle değer verilmeyen bir konsepti daha çekici bir hale getirmek olarak tanımlanmaktadır. Duygusal simya ise, bireylerin başkalarının göz ardı ettiği avantajları keşfederek bu fırsatları verimli işlere dönüştürmelerini kapsar (Süslü, 2020). Alt boyutları; düşüncesele zaman değişimi, sezgisel akış, geleceği yaratma, fırsatları sezinlemedir (Baba, 2012).

2.2.3.2.3. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli ele alındığında, Daniel Goleman'ın duygusal zekâ konusunu ilk defa 1995 yılında yayımlanan ve Türkçe'ye “Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?” başlığı altında çevrilen kitabında işlediği belirtilmektedir (Goleman, 2011).

Amerikalı psikolog Daniel Goleman, hayatın sunduğu fırsatlar ve çeşitliliklerle başa çıkmak için akademik zekânın yetersiz olduğunu; duygusal zekânın, bir kişinin yaşam yönünü belirlemede daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Duygusal zekâ, insanı tanımlayan birçok özelliği büyük ölçüde etkileyen bir faktördür (Süslü, 2020). Goleman, yüksek Intelligence Quotient (IQ)'a sahip bazı kişilerin başarısız olurken, ortalama bir IQ'ya sahip başka bir kişinin beklenmedik derecede başarılı olmasını, 'duygusal zekâ' olarak adlandırılan yeteneklere bağlar. Bu yeteneklerin içinde öz-disiplin, kararlılık, azim ve kendini motive edebilme becerisi bulunmaktadır (Goleman, 1995).

Model, duygusal zihin ve akılcı zihin olmak üzere iki farklı zihin türünü ele almaktadır. Duygusal zihin, anlık ve yoğun, bazen de mantıklı olmayan bir anlama sistemidir ve duyguların akılcı zihnin işlevlerine önemli katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Goleman, bu iki terim arasındaki etkileşimi "duygular düşünceler için, düşünceler ise duygular için elzemdir" diyerek açıklamıştır (Goleman, 2016).

Goleman, karma modelini açıklarken temel olarak Mayer ve Salovey'in yetenek modelini referans alırken, duygusal zekâyı beş temel kategoride incelemiştir. Bunlar; öz bilinç, kendi duygularını yönetme, motivasyon, sosyal beceriler ve empati olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerde, Goleman kişisel özellikler olarak; öz bilinç, kendi duygularını yönetme ve empatiyi belirlerken, sosyal özellikler olarak; motivasyon ve sosyal becerileri belirlemiştir (Goleman, 2011).

1. Kişisel Özellikler

Öz bilinç: Kendiyle ilgili farkındalık, duygusal zekânın temel unsurlarından biri olarak kabul edilebilir. Bireyin kendi iç dünyasını anlaması, arzularını, amaçlarını, sınırlarını, kapasitesini, elindeki kaynakları ve gücünü bilerek, bu bilgiler doğrultusunda kişisel tercihler yapması esastır. Kendini sürekli gözlemlemek ve duygularını ayırt edebilmek; duygular için bir çeşit sözlük geliştirmek; duygularla düşünceler ve reaksiyonlar arasındaki bağlantıyı anlamak şeklinde ifade edilen öz-farkındalık, aynı zamanda bireyin kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfetmesi; kendisini olumlu fakat aynı zamanda gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmesi anlamına gelir (Balkaya, 2011). Goleman (2000)'a göre, öz-bilinç sahibi olan kişiler kendilerine yönelik eleştirilerde bulunmaz ve herhangi bir konuda umut beslemezler. Karşılarındaki insanlara ve kendilerine karşı her zaman dürüst davranırlar. Öz-bilinçli bireyler, genelde olaylar karşısında sakin kalır ve kendileriyle durum değerlendirmesi yaparlar; bu, onların içgüdüsel olarak tepki vermek yerine durumu düşünmelerini sağlar (Yolcu, 2019).

Öz bilinç, duygusal yoğunluk altında dahi abartılı reaksiyonlar göstermeye veya algıları büyötmeye meyilli bir dikkat durumu değildir. Aksine, en çalkantılı duygusal durumlar içinde bile kendine dönük, tarafsız bir durumda kalabilen bir özelliktir. Mayer ve Salovey'e göre, öz bilinçli bir kişi duygusal yaşantısı hakkında derin bir kavrayışa sahiptir. Bağımsız, kendi sınırlarını bilen, hayata pozitif bakan, kötü bir ruh hali yaşasa bile bunu fazla önemsemeyen ve kısa sürede kendini bu durumdan çıkarabilen bir yapıdadır (Kılıç, Doğan ve Demiral, 2007). Olumlu duyguların, örneğin bir zorluğun aşılması gibi durumlarla gelen coşkunun zararlı olmadığı açıktır. Fakat stres, öfke, kaygı ve panik gibi olumsuz duygular, beynin dikkatini tehlike sinyallerine yönlendirme biçimindedir. Bu tür duygular, beynin çözölmesi gereken sorunlara odaklanmasını zorlaştırır. Yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olan kişiler, uygun kişilere, uygun zamanda ve yerde, doğru tepkileri verebilme yeteneğine sahiptirler (Yolcu, 2019).

Kendi Duygularını Yönetme: Öz-denetime dair kavram, problemlili durumlarda ani karar verilmesine yol açabilecek negatif dürtöleri ve sorunları yönetme veya bu sorunları yönlendirme kabiliyeti olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eyleme geçmeden önce düşünmek için yargıyı ertelemek de bu kavramın bir parçasıdır. Dürüstlük, doğruluk, belirsizlikleri yönetebilme ve değişime açık olma, bu yeteneğin özelliklerindendir. Bu beceriye sahip

olan kişiler, duygularının kontrolü altında olmaktan çıkar ve duygularını yönetebilmenin çeşitli yollarını bulur. Buna ek olarak, bu yetenek sahipleri, duygularının işlerine engel olmasına izin vermeyen, vicdan sahibi, tatmini erteleyebilen ve duygusal zorlukların üstesinden gelebilen kişilerdir (Goleman, 2016).

Kişinin sevinç, öfke, kızgınlık ve endişe gibi çeşitli duygularını yönetebilmesidir. İyi bir şekilde kendini yönetme becerisine sahip olanlar, stresli durumlarda bile sakin kalmayı sürdürebilir ve soğukkanlılıkla hareket edebilmektedirler. Bu kişiler, çevrelerindekiilere pozitif bir model oluşturarak, onların davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedirler (Goleman, 2000). Kendi kendini yönetme yetenekleri, bir bireyin duygularını ne kadar iyi kontrol edebildiği ve düzenleyebildiği ile yakından ilişkilidir. Goleman, bireyin kendi kendini yönetme becerisinin olumsuz kurumsal politikaları ve iç anlaşmazlıkları büyük ölçüde etkileyebileceğini belirtmiştir (Güllüce, 2010).

1960'larda Stanford Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, dört yaşındaki çocuklara bir araştırmacı tarafından lokum şeklinde şekerler sunulmuştur. Çocuklara, eğer bir süre beklerlerse iki şeker verileceği söylenmiştir. Deneyin bulguları, 15-20 dakika sabredebilen çocukların öz disiplin, yetenek ve becerilerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu deneye katılan çocukların sadece üçte biri bekleyerek ikinci şekerini kazanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında, lise mezuniyetlerinden sonra bu çocuklar yeniden değerlendirilmiş ve aralarında belirgin farklar tespit edilmiştir. Beklemiş olan çocuklar daha pozitif, içsel motivasyonu yüksek, amaç odaklı ve kararlı davranışlar gösterirken, beklemeyenler sorunlu, inatçı, kararsız, özgüveni düşük ve güven vermeyen kişilikler olarak saptanmış ve hala hazzı erteleme yeteneklerini geliştirememişlerdir (Goleman, 1998).

Empati: Rogers (1970) empatiyi, bir bireyin kendini karşı tarafın yerine koyup, onun perspektifinden olayları değerlendirmesi, bu kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru bir şekilde kavraması, hissetmesi ve bu anlayışı ona aktarması şeklinde tanımlamaktadır.

Empati yeteneği gelişmiş bireyler, etkili dinleyicilerdir. Karşısındaki kişiyi aktif olarak dinleyerek, iletişimde başarılı olduklarını gösterirler. Başkalarının gösterdiği davranışları anlamada güçlük çekmezler, çünkü davranışlar ve duygular arasındaki ilişkiyi anlarlar. Sadece insanların farkında olmakla kalmaz, aynı zamanda onların duygularının da farkındadırlar (Dökmen, 2009). Empatinin temeli öz-farkındalıktır; bir kişi kendi

duygularını ne kadar derinlemesine bilirse, başkalarının hislerini o kadar etkin bir şekilde anlayabilir. Kendi duygularını yeterince kavrayamayan kişiler, başkalarının duygularını da anlamakta zorlanır. Empati, yöneticilikten satış yapmaya, duygusal ilişkilerden insanların birbirlerinin sevinçlerini ve acılarını paylaşmalarına, hatta siyasi münasebetlere kadar hayatın her alanında karşımıza çıkan geniş bir yetenektir (Goleman, 2000).

2. Sosyal Özellikler

Motivasyon: Duyguları belirli bir hedef doğrultusunda yönlendirebilme ve kendini motive edebilme yeteneği olarak ifade edilir. Bireyin, duygusal yapısını bir araç gibi kullanarak bir göreve başlama, bu görevi sürdürme ve tamamlama süreci şeklinde tanımlanır (Kılıç, Doğan ve Demiral, 2007).

Motivasyon, ayrıca literatürde isteme, isteklendirme, güdülenme ve güdüleme olarak adlandırılır. İnsanlar, temel gereksinimleri kadar kişisel ilgi ve arzuları tarafından şekillenen ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçerler (Biçer, 2007). Cüceloğlu, motivasyonu; arzular, gereksinimler, dürtüler ve ilgileri içeren geniş bir kavram olarak tanımlar. Fizyolojik temellere dayanan açlık, susuzluk, cinsellik gibi dürtüler ve insana özgü başarı gibi yüksek seviyeli dürtüler ihtiyaç olarak adlandırılır. Bu güdüler, organizmayı harekete geçirir ve davranışları belirli bir hedef doğrultusunda yönlendirir (Cüceloğlu, 1998).

Bir kişinin bir işi sonuç ne olursa olsun tutkuyla ve dikkatle tamamlama arzusunu ifade eder. Bu kişi, başarı için derin bir istek duyar. Karşılaştığı zorluklar onu fazla sarsmaz, çünkü onun içsel motivasyonu güçlüdür. Zor anlarda duygularını kontrol edebilir ve yönetebilir. Motivasyon, kişinin eyleme geçmesini teşvik eden bir rol oynar. Bir amaç doğrultusunda ilerler ve bu amaç doğrultusunda motivasyon temel bir unsurdur. Motivasyon sıklıkla dışsal ödüllerle ilişkilendirilse de, içsel motivasyona sahip olanlar ve dış etkenlere bağımlı olmayanlar daha fazla başarı elde ederler (Çakar ve Arbak, 2004).

Sosyal Beceriler: İnsan, sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla sürekli iletişim ve etkileşim içindedir. Bir kişinin sosyal yeteneklerinin seviyesi, sosyal ilişkilerde ne kadar etkili olduğunu belirler ve duygusal zekânın diğer yönleriyle sıkı bir şekilde ilişkilidir. Kendi duygularını tanıyan, duygularını etkili bir şekilde yönetebilen, yüksek motivasyona

sahip, başkalarının duygularını kavrayabilen ve anlayabilen bir kişi sosyal beceriler açısından başarılıdır; bu da onun sosyal ilişkilerinin sağlıklı olmasını sağlamaktadır (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Doğru olduğunu düşündüğü noktaları bilen ve yönetime karşı alternatif düşünceleri öne sürebilen lider nitelikli bireyler, yüksek sosyal becerilere sahip insanlar olarak tanımlanmıştır (Delikoyun, 2017).

Tablo 4. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

BOYUTLAR	TANIMI	ÖZELLİKLERİ
Kendi Duygularını Tanıma	Bir duyguyu hissettiği anda bu duyguyu algılama, takip etme ve karar verme süreçlerinde bu duyguları kullanabilme.	- Kendine güven duyma - Gerçeğe uygun kendini değerlendirme -Kendisiyle mizah yapabilme
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Duygularını ve tepkilerini etkili bir biçimde yönetme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duyguları kontrol altına alabilme kabiliyeti. Olumlu sonuçlar için anlık zevkleri erteleyebilme.	- Güvenilirlik ve dürüstlük - Belirsizlikte rahatlık - Değişime açıklık
Empati Yapabilme	Sosyal çevreyi ve ilişkileri doğru algılama, başkalarının duygularını yönetme ve diğer insanlarla uyum içinde yaşayabilme.	-Kişinin beceri geliştirme ve korumaya dair uzmanlık geliştirilmesi -Kişinin duyarlılık gösterebilmesi
Kişinin Kendini Motive Etmesi	Bir hedef doğrultusunda duygularını yönlendirme, zorluklar karşısında pes etmeme ve motivasyonunu koruma.	- Başarı odaklı güçlü motivasyon - Başarısızlık karşısında optimizm - Organizasyona kendini adama
Sosyal Beceriler	Sosyal durumları ve ilişkileri doğru değerlendirme, başkalarının duygularını düzenleyebilme ve sorunsuz bir şekilde insanlarla iletişim kurabilme.	- Etkili liderlik - İkna yeteneği - Takım kurma ve liderlik etme

Kaynak: Goleman, 1998

2.3. KARAR VERME

2.3.1. Karar Verme Becerisi

Kelime olarak "karar", Latince kökenlidir ve "kesmek" anlamına gelir (Adair, 2000). Değişen çevresel şartlara adaptasyon gösterebilen bireyler, ihtiyaçlarını giderme sürecinde karar alma eğilimi sergilerler. Karar verme süreci, olaylarla ilgili olasılıkları hesaplayarak, iki veya daha fazla alternatifi inceleme ve bu alternatifler arasından seçim yapma yeteneği olarak ifade edilmektedir (Budak, 2000).

Bireysel ve sosyal hayatta sıklıkla karar verilmesi gereken pek çok durum ortaya çıkmaktadır. Karar verme yeteneği, gündelik yaşamımızı ve genel olarak hayatımızı sürekli ve kaçınılmaz bir şekilde etkileyen önemli bir beceridir. Karar verme yeteneğine sahip olan bireyler, karar almaları gerektiğinde delilleri, seçenekleri ve ölçütleri göz önünde bulundurarak doğru kararları alabilmeleri beklenmektedir (Akdaş, 2013).

Kuzgun (2000) karar verme sürecinin gerçekleşebilmesi için üç ön koşulu belirtmiştir:

1. Karar alma ihtiyacını tetikleyen bir zorluğun varlığı ve bu zorluğun birey tarafından algılanması,
2. Bu zorluğu aşacak birden fazla alternatifin mevcudiyeti,
3. Bireyin bu alternatiflerden birini seçme özgürlüğünün olması.

Karar verme yeteneğinin yaşla birlikte geliştiği düşünülürse, bu, bireylerin bilgi, yetenek ve deneyimlerinin artmasıyla gelişen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Mesela, ilkokul öğrencileri genellikle karar verirken renk veya şekil gibi ilgisiz özelliklere takılıp kalarak seçim yapmakta güçlük çekerken (Sever, 2018) ergenler erişilebilir ve işlevsel seçenekleri tercih ederler (Ersever, 1996) bu da karar vermenin yaşla birlikte nasıl geliştiğini gösterir.

Karar verme eğitimi bireylere sağlanırken, öğretilen temel bilgi, yetenek ve değerler çerçevesinde, alınan kararların eleştirel düşünce ve problem çözme teknikleri kullanılarak yapılması hedeflenmektedir (Court, 1990). Baron ve Brown (1991) pek çok yazarın, yetersiz karar verme yeteneğinin toplum için ciddi bir problem oluşturduğunu ve bu problemin çözümünün çocukluk ya da ergenlik dönemlerinde başlaması gerektiğine dikkat çektiğini ifade eder.

Karar verme, bir organizasyonun yapısını koruyabilecek veya bozabilecek önemli bir yetenektir. Kararların uygun zamanda alınması gereklidir (Ünalı, 2023). Çocuklar,

eğitimi dışarıdan hazır olarak alacakları izlenimini edindiklerinde, kendi başlarına karar verme yetilerini ve bu sũreęte geliştirdikleri sorumluluk hislerini yitirebilirler (Kıtsen ve Merry, 1997). Gazda (1989) ise, ęocukluk dũneminde alınan kararların, ilerleyen yaşlarda eğitim ve zihinsel gelişimlerin de etkisiyle daha verimli kararlar almaya evrildiğini belirtmiştir. Eğitimde karar verme yetisinin ȳnemine dikkat ęeken bu gȳrũřler, erken yaşlardan itibaren karar verme becerilerinin geliştirilmesinin ȳnemini vurgular. Aynı zamanda eğitim alanındaki araştırmaların artırılması gerekliliğinin de altı ęizilmektedir (Uçar, 2019).

İnsanlar yaşamlarının her aşamasında sũrekli kararlar vermektedirler. Alışveriş yaparken, ęocuk sahibi olmayı dũřũnrken, ũniversite seğerken, ev ya da araba satın alırken vb. hedeflerine erişmek için sũrekli olarak seçim yapma durumuyla karşı karşıya gelirler. Bu seçim yapma sũreci, karar verme eylemidir. Etkili ve doğru verilen kararlar, bireyleri başarılı olmaya ve de hedeflerine ulaşmaya yȳnlendirirken; yanlış ve olumsuz verilen kararlar, insanların amaçlarına erişmelerini engelleyebilir, umutsuzluğa itebilir ve hatta bazen ęȳzũmsũz durumlara dũřũrebilir (Uçar, 2019). Kũrũm (2002), dũřũnme sũrecinin içinde yer alan karar verme yeteneğinin, pek ęok farklı beceriyi barındıran karmaşık bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Sarı (2010) tarafından ifade edildiği ȳzere, karmaşık dũřũnme yetisinin bir paręası olan karar verme yeteneği, sunulan seğeneklerden birinin seçilmesi eylemidir ve bu, yaşanacak hayatın mutlu veya mutsuz olmasına doğrudan etki edebilir.

Karar verme sũreci, bireyin karar alması gereken bir durumu fark etmesiyle başlar ve bu duruma bağlı olarak ne zaman, nerede ve nasıl bir karar verileceğinin belirlenmesini içeren bir dizi ardışık aşamadan oluşur (Candangil, 2005). Bu sũreęte birey, ȳncelikle bir problemle karşılaşır, bu problemi ęȳzebilecek alternatifleri belirler ve bu alternatifleri değerlendirir. Daha sonra, problemin olumlu ve olumsuz yȳnlerini analiz ederek nihai kararını alır ve bu kararı uygulamaya koyar (ęolak, 2022).

Karar kavramı, eylemsizlikten harekete geğişi ve zihinsel kararsızlıktan kesin bir eylem yȳnũne geğişi simgelemektedir (Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003). Bu eylem ve hareketin bileşenleri ȳ ę farklı boyutta değerlendirilmektedir (Lipham, Rankin ve Hoeh, 1985).

- a) Kararın içeriği; kararlar ilgili temel unsurları kapsar, bunlar bireyin çevresi, eğitim durumu, mevcut kaynakları, okul ve toplum ile ilişkileridir.
- b) Karar verme süreci; bireyin karar verirken takip ettiği adımlarda karşılaştığı belirleyici faktörler bu aşamada yer alır ve bu faktörler kararı şekillendirir.
- c) Karara katılım; kararın kalitesi veya alınış biçimi değil, karara hangi bireylerin dahil olduğu da önem taşır. Aynı zamanda, bu kararın uygulanmasına yönelik adımları da içerir.

2.3.2. Karar Verme Süreci

Karar verme, bireyin karşılaştığı bir anlık durum olarak algılanabilir; ancak bu, bir anlık olaydan ziyade, zaman içinde gerçekleşen bir etkinlik yani bir süreç olarak ele alınmalıdır (Hansson, 2005). Karar verme süreci için evrensel olarak kabul edilen tek bir yöntem mevcut değildir. Bu süreç ve adımları farklı durumlar, konular, çevreler ve kişilere göre değişiklik gösterebilir (Akaytay, 2004). Bu yüzden literatür incelendiğinde, aynı mantık çerçevesinde farklı sayılarda ve adlarda adımlar bulunabilir (Demirbaş-Nemli, 2018).

Kuzgun (1992) tarafından belirtildiğı üzere, karar alma; bir zorluğu çözme sürecinde hangi yöne gidileceğıyle ilgili bir tercih sürecidir. Karar alma süreci, problem çözüm sürecinin en kritik evresini teşkil eder. Zorluğun doğru bir şekilde ifade edilmesinin yanı sıra, ilgili konuda yetersiz bilgi bulunması halinde çözümler yetersiz kalabilir. Gerekli bilgiler toplandıktan sonra, problemi çözebileceğı düşünülen seçenekle işe başlanır ve diğer seçeneklerin uygulanması gerçekleştirilir. Eğer başarı sağlanırsa bu yolda ilerlenir. Başarısızlık durumunda ise diğer alternatifler devreye sokulur. Karar verme sürecinin aşamaları çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Kuzgun (2003) tarafından tanımlanan bu sürecin aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Sorunun fark edilmesi,
- Sorunun açıkça tanımlanması,
- Çeşitli alternatiflerin geliştirilmesi,
- Alternatifler üzerine bilgi toplanması,
- Elde edilen bilgilerin, hedeflere ulaşma potansiyeli açısından incelenmesi,
- En uygun alternatifin seçilmesi,
- Seçilen planın hayata geçirilmesi,

- Uygulama sonuçlarının analiz edilmesi.

Karar verme sürecinde, bireyin kişisel özelliklerinin büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Çok sayıda seçenek sunulan durumlarda, bu süreçler kişiler için zorlayıcı olabilir ve stres oluşumuna yol açabilir. Bu tür karmaşalar, kişinin karar verme kabiliyetini olumsuz yönde etkileyebilir (Deniz, 2004).

Uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, ilkokul öğrencilerinin yaş ve gelişim durumları göz önüne alınarak, birinci ve ikinci sınıfta eğitim gören öğrenciler için dört adımlı, üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim gören öğrenciler için ise beş adımlı bir karar verme sürecinin daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Uzmanlar tarafından dördüncü sınıf öğrencileri için karar verme sürecinin beş aşamada sunulması daha uygun görülmüştür (Demirbaş-Nemli, 2018). Bu basamaklar incelendiğinde;

Problemi hissetme, sınırlandırma ve tanımlama: Her karar verme süreci, bir sorunun ortaya çıkmasıyla başlar, bu duruma "karar verme problemi" de denir. Problemi değerlendirme aşamasına geçmeden önce, sorun başka bir yöntemle yeniden şekillendirilir (Moore, Thomas, Bunn ve Hampton, 1976). Böylece problem daha açık hale getirilip, sürecin bir sonraki aşamasına geçilir.

Bilgi toplama: Bu karar verme aşamasında, problemle ilgili gerekli bilgiler toplanır. Problemin kaynaklarını veya altında yatan nedenleri anlamak için bilgi toplama süreci şarttır (Kneeland, 2001). Eğer karar problemi yeterince anlaşılmazsa, etkili bir süreç yürütülemez (Demirbaş-Nemli, 2018).

Çözüm seçenekleri üretme: Karar verme aşamasında alternatiflerin bulunması esastır. Bu nedenle, karar alacak kişi, çeşitli çözüm yolları oluşturur. Bu süreçte birey, yaratıcılığını kullanarak yenilikçi ve çeşitli çözüm alternatifleri üretir. Hedef, sorunu çözebilecek en iyi seçeneklerin bir listesini hazırlamaktır. Etkili bir karar verme, mevcut seçeneklerin genişliğinin bilincine varmakla gerçekleşir (Tuncer, 2013).

Karar verme: Mann (1976)'a göre karar vermenin özü, seçim yapmaktır. Temel olarak, karar verme süreci bir seçimle başlar. Bu seçimden sonra, en uygun alternatifin seçilmesi, uygulanması ve belirlenen hedeflere ulaşma derecesinin değerlendirilmesiyle süreç devam eder. Dolayısıyla, karar verme süreci yalnızca kararın alınmasıyla sona ermez; alınan kararın uygulanması da büyük önem taşır.

Kararı uygulama ve değerlendirme: Kardam (2001) belirtir ki, kararların hayata geçirildiği bu evre, karar verme sürecinde en fazla zamanı gerektiren aşamadır. Bir kararın verilmiş olması, özellikle de önemli kabul edilen bir kararın, sürecin sonunu ifade etmez. Luecke (2008)'e göre, karar verme eylemi ile bitmeyen bu süreçte, bireyler alınan kararları uygulamaya koyma gereksinimi duyarlar.

2.3.3. Gelişimsel Açıdan Karar Verme

Hayatın yoğun akışı içinde, insanlar doğumlarından ölümlerine dek sayısız karar verme noktasıyla yüzleşirler. Bu kararlar bazen bir ebeveynin rehberliğinde, bazen de tamamen bağımsız şekilde alınan önemli kararlar olabilir. Her alınan kararın, yaşa bağlı olarak biçimlendiğini ifade etmek doğru olur. Bu nedenle, karar verme süreci, bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Öncül, 2013).

2.3.3.1. Çocukluk Dönemi

Çocuklarda karar verme yeteneklerinin geliştirilmesi önem taşır, zira kültürümüzde çocukların gelişimsel olarak uygun kararlar alabilmesi, onların özgüvenini artırır (Kurfman, 1977, akt. Sheridan, 1991) ve davranışlarının nasıl ilişkilendirildiğini anlamalarını sağlar (Sheridan, 1991). Karar verme yetenekleri yetişkinlikte aniden belirmez; bu beceriler çocukluk döneminde başlayıp kademeli olarak gelişir (Schuncke ve Krogh, 1983).

Gazda'ya (1989) göre, çocuklukta genellikle içgüdüsel ve sezgisel olan karar verme süreçleri, yaşın artması ve eğitimle birlikte bilişsel düşünce süreçlerinin gelişmesi sayesinde zamanla daha mantıklı ve etkili hale gelmektedir.

Gelişimsel perspektiften, Piaget (1952)'ye göre ergenlik çağındaki bireyler, 8-10 yaşlarındaki çocuklara kıyasla olayları daha soyut bir düzlemde değerlendirme yeteneğine sahiptir.

Araştırmalar gösteriyor ki, küçük (6-8 yaş) ve büyük (10-12 yaş) yaş gruplarındaki çocuklar, karar verme süreçlerinde farklı yöntemler kullanmaktadır (Davidson, 1991a, Davidson, 1991b, Klayman, 1985, akt. Sever, 2018). Büyük çocukların, bir alternatif hakkında olumsuz bir bilgiyle karşılaştıklarında bu alternatifi daha kolay reddedebilmeleri, daha iyi karar verme yeteneklerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumda büyük çocuklar, ilgili olmayan bilgileri göz ardı ederek, daha

az alternatife odaklanıp, bu seçenekler hakkında daha detaylı bilgi toplama şansı yakalamaktadırlar (Davidson, 1991a, akt. Sever, 2018).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocukların katılım haklarına dair en önemli hüküm, 12. madde olarak belirlenmiştir. Çocukların karar alma süreçlerine katılımları, aile, okul ve toplum gibi çevresel faktörler tarafından büyük ölçüde etkilenmektedir. Aile bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır, zira çocuklar ailede karar verme ve katılım becerilerini ilk kez deneyimleyip öğrenmektedirler (Adhikari, 2016). Okul ise bu süreçte ikinci derecede önem taşımaktadır. Çocukların katılım haklarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için yaşlarına uygun bilgi edinmeleri, yaratıcı düşüncelerini ifade edebilmeleri ve yaş, etnik köken, yetenek gibi faktörlerden bağımsız eşit muamele görmeleri esastır. Çocukların ifadelerine değer verilmesi, deneyimlerinin farkına varılması ve fikirlerinin anlaşılması çocuk haklarının korunmasında önemlidir. Bu sorumluluk ise yetişkinlere, özellikle de öğretmenlere düşmektedir (Şahin ve Polat, 2012).

2.3.3.2. Ergenlik Dönemi

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki hızlı değişimlerin göze çarptığı kritik bir gelişim aşamasıdır. Bu evrede, ergenler hayat tarzlarına dair yeni alternatifleri keşfederken, aynı zamanda sosyal ve kişisel kimliklerini arama sürecine girerler. Bu dönem, gelecek yaşantılarına yönelik önceden tanımlanmamış veya bilinçli kararlar almaları gereken zorlu bir dönüşüm ve mücadele evresidir (Mann, Harmoni, Power, 1989).

Candangil (2005), Erikson (1950) tarafından tanımlanan ve her birinde özgün bir gelişim görevi bulunan sekiz evreyi araştırmalarında belirtmiştir. Bir evreden diğerine başarıyla geçiş yapabilmek için önceki evrenin başarıyla tamamlanması gereklidir ve bu geçişin temelini karar verme oluşturur. Erikson, ergenlik döneminde ego kimliklerinin oluşumunda temel amaçları ortaya koyar. Burada kritik olan, kriz anlarında sağlam kararlar alabilmektir ve bu, sekiz evrenin tümünde önem taşır. Karar verme yeteneğinin fonksiyonel kullanımı, problem çözümü üzerinde etkili olmaktadır.

Mann (1989), ergenlik döneminde karar verme yeteneğinde önemli gelişmeler olduğunu belirtir. Bu yetenekler arasında; bilişsel işlevleri karar verme sürecinde etkin kullanma, ulaşılabilir hedefleri değerlendirme, mevcut bilgileri mantıklı bir biçimde analiz etme, kararların potansiyel sonuçlarını öngörme ve alınan kararlara sadık kalma gibi beceriler

bulunmaktadır (Güçray, 2001). Çolakkadıoğlu (2010), araştırmasında Mccandless ve Coup (1979)'un, ergenlerin karar verme sürecinin öğrenilmesinin zor olduğuna dair görüşünü aktarmıştır. Bunun nedeni olarak, ergenlerin aldıkları kararların gelecekte geri dönülemez sonuçlara yol açabileceği endişesini taşımalarını göstermiştir.

Ergenlik dönemi, aile içi karar alma süreçlerine yoğun bir şekilde dahil olunan bir zaman dilimidir. Ailelerin açık iletişimi ve karar alma süreçlerinde gösterdikleri esneklik, ergenleri olumlu yönde etkilemektedir. Bu evrede, ergenler genellikle ebeveynlerinin iş disiplini, arkadaş seçimi, boş zaman aktiviteleri ve dışarı çıkma kuralları gibi konularda yetki ve otoriteyi sorgularlar, bu da zaman zaman ebeveyn-ergen arasında tartışmalara yol açabilir (Dülger, 2009). Havinghurst, ergenliğin hem bireysel ihtiyaçları hem de toplumsal beklentileri dikkate alan bir "yaşam görevi" kavramını ortaya koymuştur. Ona göre, ergenlik dönemi çoğunlukla eğitim, yetenekler ve ilgi alanlarının keşfedilmesi üzerine odaklanır. Bu süreç, ergenlere yetişkinlikte ne istediklerini ve neler yapabileceklerini belirleyebilmeleri için gereken zamana sahip olmalarını sağlar (Akt, Şeyhun, 2000).

2.3.3.3. Yetişkinlik Dönemi

Karar verme yetenekleri, yetişkinlik döneminde birdenbire ortaya çıkmaz; bunlar, çocukluk döneminden itibaren başlayan ve kademeli olarak gelişen bir sürecin ürünüdür (Schuncke ve Krogh, 1983).

Karar verme yeteneği, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme gibi diğer düşünme becerileriyle entegre olduğundan (Doğanay, 2015), karar verebilen kişilerin yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmiş olması beklenir. Karar verme sürecinin, bireyin kişisel ve çevresel faktörlere göre farklılık gösterdiği bilinmektedir. Kişiler, kendilerine özgü çeşitli stiller ve stratejiler kullanarak aynı durumda farklı tepkiler verebilmektedirler (Phillips, Pazienza & Ferrin, 1984) Literatüre göz attığımızda, karar verme sürecini etkileyen etmenler iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Demirbaş-Nemli, 2018). Bu kategoriler şunlardır:

Bireysel Faktörler: İnsanlar sosyal varlıklar oldukları için, aile yapısı, çevre, kültürel normlar, genetik faktörler, fizyolojik koşullar, inançlar, değerler, tutumlar, eğitim seviyesi, yaş ve cinsiyet gibi unsurlar kişiliğin şekillenmesinde önemli rol oynar. Örneğin, kişiler yaşlandıkça bilgi, tecrübe ve yetenekleri genellikle artar. Bu sebeple, yaş

ilerledikçe bireylerin doğru karar verme kapasitesinin arttığı görülmektedir (Öztabak, 2013).

Çevresel Faktörler: Bireyler toplumun birer üyesi oldukları için aldıkları kararlar çevrelerini de etkiler. Kişinin ailesi, arkadaş çevresi gibi sosyal bağları, karar verirken üzerinde sorumluluk taşıdığı ve bu sorumluluğu hissettiği durumları etkilemektedir (Kardaş, 2013).

2.3.4. Karar Verme Becerisini Etkileyen Etmenler

Karar verme sürecini etkileyen bir dizi faktör vardır. Bunlar arasında bireysel tercihler, toplumun değer yargıları, kültürel faktörler ve psikolojik durum sayılabilir. Karar verme süreci için, problemin farkında olan bir kişinin, karşılaştığı zorluklar ve mevcut seçeneklerle yüzleşmesi şarttır (Kuzgun, 2006). Yetenekler, duygular, motivasyonlar, mizaç, fiziksel-psikomotor ve sosyal özellikler, bilişsel kapasiteler, değerler, karakter, tutumlar, inançlar ve görüşler gibi tüm kişisel özellikler, kişiliğimizi şekillendirir (Öztabak, 2013). Bu yüzden, kişiliğimizi ve bizi etkileyen unsurların karar verme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği kabul edilebilir.

Karar verme sürecini etkileyen ve bu sürecin yönünü belirleyen faktörleri karar verme öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamaya ayırabiliriz (Zeleny, 1982).

Karar verme öncesinde, bireyin durum hakkında elde ettiği detaylı ve doğru bilgi, zekâ düzeyi, karar verme sürecinde alacağı destek, uygulanacak strateji ve kişisel demografik özellikler (cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi) önemlidir. Karar verme anında, kişinin karar verme stilleri ön plandadır. Ayrıca, zaman algısı, risk faktörleri, seçeneklerle ilgili belirsizlikler, elde edilen bilginin niteliği ve niceliği, hedeflerin belirlenmesi ve mevcut çözüm alternatifleri gibi unsurlar bireyi etkilemektedir. Son olarak, karar verildikten sonra bireyin zihninde oluşacak olan yeni durum ve bu durumun öngörülmesi, karar verme sürecinin son aşamasında etkilidir ve bu sürecin sonuçlarına doğrudan etki eder (Öncül, 2013).

Verilen kararların bazıları mükemmel, bazıları yetersiz, bazıları ise felaket sonuçlar doğurabilir. Kararların doğru veya iyi olarak kabul edilmesi için tek bir kural ya da metod yoktur (Dawson, 1995) Zira karar vermenin somut bir özelliği yoktur (Lehrer, 2013). Bu

yüzden, bir kararın iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi; problem, koşullar, çevresel faktörler ve sonuçlardan alınan memnuniyet gibi değişkenlere bağlıdır (Sağır, 2006).

Karar, geçmiş eylemler ve geleceğe yönelik etkileri temsil eder. Bu sebeple, karar verme işlemi çeşitli evreleri içeren bir süreç olarak kabul edilir. Seçimler arasından mantıklı ve bilinçli tercihler yapmayı içeren bir süreç olarak tanımlansa da, bu süreci sadece mantıksal düşünce değil, aynı zamanda çeşitli etmenler de şekillendirir (Kurt, 2003).

Kişisel Faktörler: Literatürde, karar verme sürecini etkileyebilen çeşitli kişisel özelliklerden bahsedilmiştir. Bunlar arasında en belirgin olanlardan biri yaş faktörüdür. Yaşın artmasıyla birlikte kişilerin bilgi ve deneyimleri genişler; bu da onların daha düzenli ve akılcı kararlar almasına yol açar (Kuzgun, 2006). Akademik başarı ve zekâ düzeyinin, bireyin karar verme süreçlerinde önemli rol oynadığı ve kişinin tercih ettiği karar verme stilini etkileyen önemli faktörler olduğu ifade edilmektedir (Arnold, 1988). Stres, karar verme sürecini etkileyen önemli bir kişisel faktördür. Stres altında olan bireyler, dikkatlerini odaklamakta güçlük çekebilirler, bu da mevcut seçeneklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesini engelleyebilir (Keinan, 1987).

Karar verme üzerinde etkili olan kişisel özellikler arasında; duygusal tepkiler, utangaçlık, heyecan, yeteneklerine olan güvensizlik, yetersiz tecrübe, negatif düşünceler (Öztabak, 2013), cinsiyet, geçmiş deneyimler (Kuzgun, 2006), hisler ve değerler yer almaktadır. Genel olarak, bireyi etkileyen her türlü faktörün, karar verme sürecini de etkilediği kabul edilebilir.

Çevresel Faktörler: Bireylerin karar verme süreçlerinde çevresel faktörler önemli bir etkiye sahiptir; bu etkiler, bilgi toplama aşamasında yardım alınmasından karar aşamasında destek sağlanmasına kadar değişebilir. İlköğretim seviyesindeki öğrenciler için aileleri, öğretmenleri ve arkadaş çevreleri, alınan kararların biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Eldeleklioğlu, 1996). Bireylerin çevrelerine, ailelerine ve akranlarına olan sorumlulukları, onların karar verme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir; bu sorumluluk duygusu, nasıl bir karar verileceğini belirleyici bir faktördür (Kardaş, 2013). Ayrıca, bireyler karar verirken çevrelerindeki insanların davranış ve tutumları, alınacak kararların şekillenmesinde etkili olabilir.

Karar verme sürecini etkileyen faktörlerin her birinin, bireyin karar alma aşamaları üzerinde belirleyici bir rolü olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bireylerin kararlarını sağlıklı şekilde verebilmeleri için bu unsurların dikkate alınması ve etkilerinin iyice analiz edilmesi önem taşımaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Köse (2020) tarafından ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma, ergenlerin ortalama duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Karar verme stiline alt boyutları; Karar vermede benlik saygısı, panik ve dikkatli boyutlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı, kaçınma ve erteleme boyutlarının ise cinsiyet açısından farklılaştığı bulunmuştur. Ulaşılan bulgulara göre karar verme stiline alt boyutları olarak; Karar verme açısından benlik saygısı, kaçınma, erteleme ve panik boyutları ebeveyn tutumlarına göre farklılık göstermiştir. Anne baba tutumuna bağlı olarak dikkat boyutunda farklılık olmadığı, duygusal zekâ değerinin de anne baba tutumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yolcu (2019) tarafından ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler eğitim hayatları boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Başka bir deyişle, hayatta kalmak sorunları çözmek demektir. Bu bağlamda, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler geliştirebilmeleri, etkili ve tatmin edici bir yaşam sürmenin temel bir bileşeni haline gelmektedir. Araştırmanın sonucunda, ilkökul öğrencilerinde problem çözme becerilerinde özdenetim, kaçınma ve güven alt değerleri ile duygusal zekâda duygu tanıma, empati, motivasyon ve duygu yönetimi alt değerleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çullu (2019) tarafından “İlkökul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişki” araştırılmıştır. Bu çalışma, duygusal zekâ düzeyinin çocukların okul reddi üzerindeki rolüne açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilebilen bir zekâ türü olan duygusal zekâ gerçeğinden hareketle, çocukların duygusal zekâsını geliştirmenin onların sosyal yönleri güçlü, anlayışlı, sağlıklı iletişimi olan, empatisi güçlü ve problem çözme odaklı bireyler olmalarına yardımcı olacağı ve bu sayede okul reddi gibi ciddi psikolojik sorunların önüne

gececeği düşünülmektedir. Araştırmanın sonucu olarak, İlkokul öğrencilerinin okul reddi puanları ile duygusal zekâ puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutu puanlarındaki değişimin okul reddi puanları üzerinde ters yönde olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin okul reddini önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasının okul reddi riskini azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkanlı (2018) tarafından 10-11 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal zekânın daha sonra öğrenilebilen ve yaşam boyunca geliştirilebilen bir zekâ biçimi olmasından, bir çocuğun duygusal zekâsı öğrenme yoluyla geliştirilebilir. Kendi adına karar verebilen, eleştirel düşünebilen, bir problemle karşılaştığında üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmenin yöntemleri duygusal zekânın gelişimi ile ilgilidir ve öğrencilerde bu becerileri geliştirmek için araştırmalar yapılmalıdır. Araştırmacılar, 10 ve 11 yaş arasındaki çocukların duygusal zekâ ile saldırganlık davranışlarını ve bunları etkileyen durumları belirleyerek, onlar adına uygulanan farklı eğitim programları hakkında ön bir bilgi edinebilirler. Çalışma, 10 ve 11 yaş arası çocuklarda saldırganlık düzeyleri ve duygusal zekâ seviyeleri arasında küçük ama anlamlı bir negatif ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Diğer bir deyişle, duygusal zekâsı yüksek olan öğrenciler Saldırganlık Düzeyi Ölçeğinden daha düşük puanlar almıştır. Duygusal zekâsı düşük olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hipotez tez sonucunda doğrulanmıştır. Ulaşılan bulgulara bakıldığında duygusal zekâ arttıkça saldırganlık düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Baba (2012) tarafından “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Kinestetik Ve Duygusal Zekâlarının, İç-Dış Kontrol Odaklarının Akademik Başarılarına Etkisi” araştırılmıştır. Araştırma, öğrencilerin duygusal ve kinestetik zekâları ile akademik başarıları arasında önemli ilişkiler bulmuştur. Ancak öğrencinin akademik performansı ile kontrol tesisinin boyutu arasında ilişkinin olmadığı varsayılmıştır. Duygusal, kinestetik ve kontrol ölçeklerinin yörüngeleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, duygusal ve kinestetik zekâ ölçekleri arasında ilişki bulunduğu ortaya çıkar. Bu kapsamda, akademik performansın duygusal ve kinestetik zekâyı etkilediği ama kontrol pozisyonlarından ve ölçeklere kaydedilen toplam puanlardan bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2008), tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ölçeği puanları ile bazı sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkileri ortaya koymak, konusu

incelenmiştir. Araştırma deneklerinin tamamı Diyarbakır Dicle Üniversitesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini Beden Eğitimi Yüksekokulu, Hukuk Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Fen Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nden rastgele seçilen 532 kişi oluşturmuştur. Araştırmada çıkan sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin duygusal zekâ puanları erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Dışa dönük olan öğrencilerin duygusal zekâsı içe dönük olan öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin okudukları alanların ve ebeveynlerin demokratik tutumlarının duygusal zekâ puanlarında anlamlı şekilde bir fark yarattığını ayrıca duygusal zekâ gelişimini desteklediğini göstermiştir.

Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan çalışmada, gençlerin duygusal zekâları ve demografik özellikler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmada, 16-19 yaş aralığındaki gençlerin duygusal zekâ düzeyleri değerlendirilmiştir. Duygusal zekâ puanları, bireylerin yaş, cinsiyet, aile gelir seviyesi, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve yaşam alanları gibi demografik özelliklerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, duygusal zekânın kadınlarda, ebeveynlerin eğitim durumu ve aile gelir düzeyiyle pozitif bir ilişki gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, kadınların duygusal zekâ skorlarının erkekler ile kıyaslandığında daha yüksek olduğunu ve anne-babaların eğitim seviyesi yükseldikçe duygusal zekâ düzeylerinin de arttığını göstermiştir.

Woitaszewski ve Aalsma (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, ortalama yaşı 16,5 olan 39 öğrencinin duygusal zekâlarının, yetenekli öğrencilerin başarılarına etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, duygusal zekânın gençlerin sosyal ve akademik başarılarına belirgin bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Brackett, Mayer ve Warner (2004)'in gerçekleştirdiği ve 330 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek duygusal zekâ skorları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada, erkek öğrencilerin duyguları tanıma ve duyguları harekete geçirici düşünceler için kullanma konusundaki eksikliklerinin, alkol ve uyuşturucu kullanımı, arkadaş ilişkilerindeki zayıflıklar gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği belirtilmiştir.

İşmen (2001) tarafından amaçlarından ilki; algılanan problem çözme becerisi ve duygusal zekâ arasındaki ilişki olan ve İkinci amacın ise, duygusal zekâyı açıklarken bilgi işlem yaklaşımını kullanmayı tercih eden teorilere veri sağlamak olan çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 225 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin 19 yaş ve altı ile 26 yaş ve üzeri arasında yaşa göre farklılık göstermediğini belirlenmiştir. Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kızların her üç boyutta ve genel olarak erkeklerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi algısının da arttığı gözlemlenmiştir.

Yesilyaprak (2001) tarafından duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları konusu incelenmiştir. Duygusal zekâ, bireyin duygularını akıllı, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanabilme yeteneğidir. Bu kavram beş alandaki becerileri içermektedir. (1) öz farkındalık, (2) duyguları yönetme yeteneği, (3) kendini harekete geçirme, (4) başka kişilerin duygularını anlayabilme ve (5) sosyal beceriler. Bu alandaki araştırmalar, duygusal zekânın yaşamdaki başarıyı açıklamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuş ve bu alanın eğitimdeki önemini vurgulamıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar çocukların akademik zekâlarının artmasına rağmen duygusal zekâlarının azaldığını göstermiştir. Toplumun gelişimi açısından olumsuz sinyaller gönderen bu durum, eğitimcilere bu konuya eğilmeleri gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu makale duygusal zekânın tanımı, kapsamı ve eğitimsel etkilerine odaklanmıştır.

Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey'in (2001) yaptıkları çalışmada, duygusal zekâ ile üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Aynı zamanda, bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal zorlukları yönetme yetenekleri arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Bu çalışma, ergenlerden oluşan bir grup üzerinde yürütülmüş olup, duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmek için MEIS-A duygusal zekâ ölçeği ve genel zekâ düzeylerini ölçmek için Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, duygusal zekâsı yüksek bireylerin, diğer bireylere göre kendi ve başka insanların duygularını etkili bir şekilde tanımlayabildiklerini, duyguları yönlendirici bir araç olarak kullanabildiklerini ve sosyal baskılara karşı daha dayanıklı olduklarını ortaya koymaktadır.

Schutte ve arkadaşları (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, duygusal zekâ ve kişilerarası beceriler arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, duygusal zekâ, empati yeteneği, kendini denetleme ve sosyal beceriler arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Karar Verme Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Güneypınar (2021) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile masal temelli karar verme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerisi algısı düzeyine etkisinin incelenmesi adlı araştırmasında; Masallara dayalı etkinliklerin düzenli uygulanmasının ilkokul 3. Sınıfa devam eden öğrencilerin karar verme ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya 20 kişilik üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Analizlerden çıkan bulgular şu şekildedir: 1. İlk ve son aktiviteler karşılaştırıldığında, masallar üzerine kurulu etkinliklerle düzenlenen karar verme becerileri öğretim sürecinin, ders içi uygulamalarının öğrencilerin karar verme yetilerini iyileştirdiği görülmüştür. 2. Masal tabanlı etkinlikler içeren karar verme becerileri eğitimi sürecinde yapılan ders içi uygulamalar değerlendirildiğinde, bu faaliyetlerin öğrencilerin karar verme kabiliyetlerine olumlu katkıda bulunduğu belirlenmiştir. 3. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, masal tabanlı etkinliklerle desteklenen karar verme becerileri eğitimi sürecinin, öğrencilerin karar verme beceri algılarında bir değişiklik oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Köse (2020) ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi adlı araştırmasında; 14-18 yaş arası ergen olarak kabul edilen lise öğrencilerine yönelik ebeveyn tutumlarının, gençlerin duygusal zekâsı ile karar verme stili üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bir araştırmadır. Çalışmanın sonuçları ergenlerin ortalama duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini; karar verme stilinin alt boyutları; Karar verme aşamasında özgüven, ihtiyat ve panik boyutlarının cinsiyete göre değişmediği, kaçınma ve erteleme boyutlarının ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Sonuçlara göre karar verme stilinin alt boyutları şöyledir: Karar vermede özsaygı, kaçınma, panik ve erteleme boyutları ebeveyn tutumlarına göre farklılık göstermekte; Dikkat yöneliminin ebeveyn tutumlarına göre farklılaşmadığı, duygusal zekâ puanlarının ise ebeveyn tutumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Uçar (2019) “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında; Çalışmanın amacı, ilkokul kademesinde birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin karar verme beceri

seviyelerinin belirli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada niceliksel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini toplam 150 adet öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Ebeveyn eğitimi, sosyoekonomik düzey ve karar verme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise sosyal çevre, cinsiyet, ailedeki çocukların doğum sırası, kardeş sayısı ve ebeveynlerin mesleği gibi değişkenlerin kararı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmasıdır.

Yaşar (2019) "İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersinde Karar Verme Yetilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışmasında, çeşitli öğretim yöntemleriyle öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 2017-2018 akademik yılında, ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma, on hafta süren bir eğitim programını kapsamaktadır. Araştırma sürecinde, ön etkinlikler ile son etkinlik olan karar verme senaryoları, karar verme senaryolarından geliştirilen öğrenci çalışmaları, öğretmenin günlük kayıtları ve araştırmacının gözlem notları olmak üzere çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin karar verme süreçlerinde ve özellikle seçenek üretme aşamasında önemli gelişmeler kaydedildiği belirlenmiştir.

Demirbaş Nemli (2018) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Model Denemesi" başlıklı çalışma, ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri arasında karar verme yeteneklerini artırmayı hedeflemiştir. Araştırma için seçilen devlet okulunun dördüncü sınıfı denek olarak kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan "İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği", "Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu" ve "Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli" araçları ile uygulama yapılmıştır. Araştırmacı bu araçları kullanarak geçerli ve güvenilir ölçümler yapmıştır. Uygulama süreci boyunca, her seans sonunda öğrencilerin karar verme yeteneklerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, modelin uygulanmasından önce yapılan ön testte öğrenciler genellikle iki veya üç seçenek üretirken, son testte hem seçenek sayısının hem de seçenek üreten öğrenci sayısının arttığı kaydedilmiştir.

Tekin ve Ulaş (2016) tarafından yapılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri üzerine bir inceleme başlıklı çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

karar verme yetenekleri; "cinsiyet, ikamet edilen yer ve eğitim alınan okulun sosyo-ekonomik düzeyi" gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada Karakaş (1999) tarafından geliştirilmiş olan "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni ile karar verme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmazken, bağımsız karar verme boyutunda ciddi bir fark ortaya çıkmıştır. Okulun sosyo-ekonomik durumu açısından, KVBDÖ'nün bağımlı, istek odaklı ve yetenek odaklı karar verme boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmış, ancak bağımsız karar verme boyutunda bir farklılık gözlenmemiştir. Yaşanılan yer değişkenine göre ise, KVBDÖ'nün istek odaklı, bağımsız ve yetenek odaklı karar verme boyutlarında belirgin farklar bulunurken, bağımlı karar verme boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Deniz, Avşaroğlu (2014) "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Karar Vermede Özsaygı Ve Karar Verme Stillerini Açıklama Düzeyinin İncelenmesi" adlı araştırmasında; Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneği, karar vermede benlik saygısı ve karar verme stili arasındaki ilişkiyi incelemek ve duygusal zekâ yeteneğinin karar vermede benlik saygısı ve karar verme stilini yordama gücünü belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ becerileri ile dikkatli karar verme stili ve karar vermede öz-saygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmasına rağmen kaçınma, erteleme ve panik arasında negatif yönlü bir anlamlı ilişki bulunmuştur.

Köksal, İşmen Gazioğlu (2007) ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki adlı araştırmasında; Ergenlerin karar verme stratejileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 180 erkek, 204 kız olmak üzere 384 ergen katılmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerde duygusal zekâ düzeyinin erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine göre daha yüksek olduğunu, duygusal zekâ ve mantıksal karar verme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bağımlı karar verme ve duygusal zekâ arasında herhangi bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Bednar ve Fisher (2003), yaptıkları çalışmada "Ergenlerin Karar Verme Becerileri İle Ebeveynlik Tarzları Arasındaki İlişkiyi" araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, ergenlerin sosyal kararları alırken genellikle arkadaşlarının görüşlerini aldıkları gözlemlenmiştir. Hoşgörülü ebeveyn tarzına sahip ergenlerin, bilgi temelli kararlarda arkadaşlarının

önerilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir. İhmalkâr veya reddedici ebeveynlere sahip ergenler ise hem ahlaki hem de bilgi temelli kararlar alırken ailelerinden ziyade arkadaşlarına danışma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Ersever (1996), üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bir etkileşim ve karar verme becerileri eğitimi programının, öğrencilerin karar alma stilleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında, deney gruplarına dahil edilen öğrencilerin içgüdüsel karar alma eğilimlerinde bir düşüş, mantıklı karar alma eğilimlerinde ise bir artış olduğu görülmüştür.

Brown ve Mann (1990) çalışmalarında, ergenlerin karar verme süreçlerini ve aile kararlarında bu ergenlerin katılımını, aile yapısı ve işleyişini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, aile büyüklüğünün karar verme süreçleriyle doğrudan bir ilişkisi gözlenmemiştir. Sosyo-ekonomik durum açısından değerlendirildiğinde, profesyonel meslek sahiplerinin çocuklarının karar verme becerileri, orta ve alt sınıftan olan ailelerin çocuklarına kıyasla daha gelişmiştir. Cinsiyet açısından yapılan analizde, kızların aile içi kararlarda daha aktif olduğu, fakat erkeklerin daha özenli kararlar aldığı gözlemlenmiştir.

Phillips, Panzienza ve Ferrin (1984) tarafından üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırma, 243 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, mantıklı karar verme tekniklerini uygulayan öğrencilerin problemlerden kaçınmadıkları, oysa bağımlı karar verme yöntemlerini tercih eden öğrencilerin zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında kendilerine olan güvenlerinin eksik olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve bir değişme varsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Gay ve Airasian, 2000; Akt. Arslan, 2008).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde öğrenim gören 396'sı (%49) kız, 424'ü (%51) erkek olmak üzere toplam 820 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu İstanbul ilinin Ümraniye ilçesindeki devlet okullarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tesadüfi örnekleme; evren içerisindeki tüm elemanları eşit seçilme şansına sahip olduğu seçilen her birimin diğer birimleri etkilemediği bir yöntemdir (Güçlü, 2019).

Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Değişken	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kız	396	49
	Erkek	424	51
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	635	77
	Hayır	185	23
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	638	78

	Erkek	182	22
Öğretmenin Medeni Durumu	Evli	593	72
	Bekar	227	28
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	259	32
	Çalışmıyor	561	68
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	15	2
	Orta	593	72
	Yüksek	212	26
Ailenin Kararı Önemsemesi	Hiç	22	3
	Önemsemez		
	Biraz Önemser	237	29
	Çok Önemser	561	68
Öğretmenin Kararı Önemsemesi	Hiç	33	4
	Önemsemez		
	Biraz Önemser	195	24
	Çok Önemser	592	72

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unun kız, %51'inin erkek olduğu; %77'sinin okul öncesi eğitim aldığı, %23'ünün okul öncesi eğitim almadığı; %78'inin öğretmenin kadını, %22'sinin öğretmenin erkek olduğu; %72'sinin öğretmenin evli, %28'inin öğretmenin bekar olduğu; %32'sinin annesinin gelir getiren bir işte çalıştığı, %68'inin annesinin gelir getiren bir işte çalışmadığı; %2'sinin ailesinin düşük, %72'sinin orta, %26'sının yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin %3'ünün aileleri çocuklarını ilgilendiren kararlar alırken çocuklarının düşüncesini hiç önemsemediği, %29'unun biraz önemsemediği, %68'inin çok önemsemediği; %4'ünün öğretmenleri öğrencileri ilgilendiren

kararlar alırken öğrencilerinin düşüncesini hiç önemsemediği, %24'ünün biraz önemsemediği, %72'sinin çok önemsemediği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formunda cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, annenin gelir getiren bir işte çalışma durumu, öğrencinin algısına göre ailenin gelir durumu, ailenin çocuğunu ilgilendiren konularda çocuğunun görüşlerini önemseme düzeyi, öğretmenin öğrencileri ilgilendiren konularda öğrencilerin görüşlerini önemseme düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Karar Verme Ölçeği (KVBÖ)'dir. Sever (2018) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiş, Sever ve Ersoy (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak yayınlanmıştır. Ölçek toplam 489 4. sınıf öğrencisine uygulanmış olup, 306 öğrenci açımlayıcı faktör analizine, 183 öğrenci ise doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçek yapısının tek faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekte bulunan 15 maddenin faktör yükleri .53 ile .74 arasında olduğu hesaplanmış, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .891 olarak bulunmuştur. Yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik araştırmasında kapsam geçerliliği kontrolü, alt-üst %27'lik gruplar madde-toplam korelasyonu, test-tekrar test korelasyonu ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da Cronbach Alpha değeri .796 bulunmuştur. KVBÖ geliştirilirken Mincemoyer & Perkins (2003) tarafından literatürde derlenen ve vurgulanan boyutlar ve alt beceriler kullanılarak maddeler yazılmıştır. Bu boyutlar ve alt beceriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Karar verme becerisine ilişkin boyutlar ve alt beceriler

Boyut	Alt Beceriler
1.Problemin Tanımlanması	Problemin eksik olandan tanımlanması Durum ya da olaya verilen tepki Durumun yorumlanması ve analitik düşünme Mevcut durumu aydınlatıcı soru sorma yeteneği Problemi açıklamaya yardımcı olacak yaratıcı problem çözme
2.Alternatifler Yaratılması	Oluşacak seçenekleri sorgulama yeteneği Seçenekler ile ilgili bilgi toplama Ayrı seçenekleri sorgulama/ alternatif kaynakları açıklama Seçenekler hakkında olan bilginin güvenilirliğini araştırma
3.Olası Risk ve Sonuçların Belirlenmesi	Kararın avantaj ve dezavantajlarını tanımlama Avantaj ve dezavantajları dikkate alma Olası çözümleri tartışabilecek kriterleri geliştirme Sonuçlarla ilgili öngöründe bulunma
4. Alternatifin Seçilmesi	Alternatifler arasından bir seçim yapma Kararın uygulanmasına yönelik planlama Seçilen alternatifin sorumluluğunu alma
5. Değerlendirme	Çıktıları gözlemleme ve yorumlama Uygulanan karara değip değmediğine ya da kararın yararlarını değerlendirmeye ilişkin kriterler belirleme Karara değip değmediğini yargılama Gelecekteki kararlar için bilgi kullanma ihtiyacının farkına varma

Ölçek geliştirme aşamasında Tablo 6'daki beş boyutlu yapı denenmeye çalışılmışsa da kararlı bir yapı oluşturmak mümkün olmadığı belirlenmiş ve tek boyutlu yapıya karar verilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans 40.078 olarak hesaplanmıştır (Sever ve Ersoy, 2019). Dörtlü likert tipi olan ölçek, toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde hiçbir zaman (1), ara sıra (2), genellikle (3) ve her zaman (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam 15 ile 60 arası puan alınabilmektedir.

3.3.3. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (ÇDZÖ)

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerini belirlemek amacıyla Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Her madde 4'lü Likert ölçeğine göre (4 "Her Zaman", 3 "Sık sık", 2 "Ara Sıra", 1 "Hiçbir Zaman") derecelendirilip puanlandırılmaktadır. Duygusal Zekâ Ölçeğinden veri girilirken 4, 7, 12 ve 14 numaralı olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekte 4 alt boyut ve 18 madde bulunmaktadır. 18 maddelik ÇDZÖ'nin Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin; “duygu farkındalığı” alt boyutunda 8, 11, 16 ve 18. maddeler; “empati” alt boyutunda 1, 2, 3, 5, 9 ve 10. maddeler; “motivasyon” alt boyutunda 6, 13, 15 ve 17. maddeler; “duyguları yönetme” (atılganlık) alt boyutunda 4, 7, 12 ve 14. maddeler yer almaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra 450 öğrenciye ÇDZÖ uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenirliği .76 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da bu değer .76 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011), korelasyon katsayısının .70 ile 1.00 arasında olmasının yüksek dereceli bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmektedir. Ölçeğin alt boyutları için Alpha güvenirlik sonuçlarına bakıldığında duyguları yönetme (atılganlık) .74; empati .63; duygusal farkındalık .56; motivasyon .48 olarak belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması Ve Analizi

Ölçme araçları İstanbul ilinin, Ümraniye ilçesindeki 5 devlet İlkokulu'na araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Bunun için ilk önce ölçek sahiplerinden izin alınmıştır. Ardından sırasıyla ölçme araçlarının uygulanmasının etik açıdan uygunluğu ile ilgili olarak İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 03/10/2022 tarih ve 2022/08-04 sayılı yazı ile etik kurul izni, sonrasında da araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okul müdürlüklerinden de izin alınmıştır. Uygulanan ölçekler araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek bir ders saatini geçmeyecek

şekilde uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilerin öğrenim gördükleri kendi sınıflarında uygulanmıştır. Ölçekleri şubelerin kendi sınıf öğretmenleri uygulamıştır. Katılımcılara çalışmanın herhangi bir rahatsızlık verecek durum içermediği, herhangi bir nedenden dolayı dilenirse araştırmadan çıkılabileceği bildirilmiştir. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Ayrıca çalışma süresince ve sonrasında katılımcı bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından teyit edilmiş, araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yapılmasına büyük özen gösterilmiştir.

Veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda, değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Kategori sayısı iki olan değişkenler için bağımsız örneklem için t testi, kategori düzeyi ikiden fazla olan bağımsız değişkenler açısından bağımlı değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizde Tek Yönlü Varyans Analizi, farklılığın önemli çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testi yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığı ise çarpıklık ve basıklık incelemeleri ile belirlenmiştir. Ayrıca varyans homojenliği için Levene testi kullanılmıştır. Bu çalışma çerçevesinde elde edilen istatistiksel verilerin anlamlılık değerlerinin yanı sıra etki büyüklüğü yani eta-kare (η^2) değerlerine de bakılmıştır. Etki büyüklüğü değeri, örneklem büyüklüğünden kaynaklanan sapmaları dikkate alarak sonuçlar üzerinde daha doğru yargılara varılmasını sağlar (Özsoy ve Özsoy, 2013). Buna göre etki büyüklüğü .01 değeri almışsa küçük, .06 değeri almışsa orta, .14 değeri almışsa büyük etkiye sahip şeklinde yorumlanır (Cohen, 1988). Araştırma kapsamında toplanan veriler, IBM SPSS Statistics 25 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Ortalama Puanlar

	Ort±ss	Alt-Üst
Karar Verme Becerisi	44.8±7.7	15-60
Duygusal Zekâ Boyutları		
Duygu Farkındalığı	3.1±0.6	1-4
Empati	2.9±0.6	1-4
Motivasyon	3.3±0.5	1.25-4
Duyguları Yönetme	2.6±0.8	1-4

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalamaları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin karar verme becerisi düzeyi ortalamalarının 44.8 ± 7.7 olduğu görülmektedir. Duygusal Zekâ Boyutlarına ait ortalamaları incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin duygu farkındalığı düzeyi ortalamasının 3.1 ± 0.6 , empati düzeyi ortalamasının 2.9 ± 0.6 , motivasyon düzeyi ortalamasının 3.3 ± 0.5 ve duyguları yönetme düzeyi ortalamasının 2.6 ± 0.8 olduğu görülmektedir.

4.1. Normallik ve Güvenilirlik İncelemeleri

Çalışmanın normallik incelemesi kapsamında ise araştırmanın hipotez testlerinde kullanılacak ölçek ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda -1 ve +1 arasında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığını ifade etmekte (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2005) ve hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret etmekte; bunun dışında elde edilen değerler ise verilerin normal dağılmadığını ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik İncelemeleri

Ölçekler ve Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Karar Verme Becerisi	.009	.187
Duygusal Zekâ Boyutları		
Duygu Farkındalığı	-.437	-.260
Empati	-.438	-.516
Motivasyon	-.850	.240
Duyguları Yönetme	-.254	-.972

Tablo 8’de araştırmada kullanılan ölçek ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı, bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Puanları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Karar Verme Becerisi	.796	15
Duygusal Zekâ Düzeyi	.761	18

Tablo 9’da araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach’s Alpha puanları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde her iki ölçek için de Cronbach’s Alpha puanlarının .70 üzerinde yer aldığı, bu nedenle de yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiş, testlerde kullanılabileceğine karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin betimsel ve istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ile araştırma sorularına cevap aramak amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

4.2. Ölçme Araçları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularını cevaplayabilmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Bu çerçevede parametrik test yöntemlerinden olan bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü Anova ve Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır.

Tablo 10. Araştırma Ölçme Araçları Korelasyon Analizi

Ölçek Boyutları		1	2	3	4	5
1. Karar Verme Becerisi	R	1	.426**	.481**	.520**	.169**
2. Duygu Farkındalığı	R		1	.343**	.447**	.213**
3. Empati	R			1	.408**	.117**
4. Motivasyon	R				1	.160**
5. Duyguları Yönetme	R					1

**p<0.01

Tablo 10’da araştırmada kullanılan ölçme araçları arasındaki istatistiksel anlamlı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen pearson korelasyon analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde karar verme becerisi ile duygusal zekâ alt boyutlarından duygu farkındalığı ($r = .426$; $p < .001$), empati ($r = .481$; $p < .001$) ve motivasyon ($r = .520$; $p < .001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve ortalama şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmişken duyguları yönetme ($r = .169$; $p < .001$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve zayıf şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Bu ilişkilere göre değişkenlerden biri artarken diğeri de artmakta veya tam tersi şekilde biri azalırken diğeri de azalmaktadır.

4.3. Duygusal Zekâ Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		Etki
					t	p	η^2
Duygu Farkındalığı	Kız	396	3.16	0.61	2.737	.006*	.009
	Erkek	424	3.05	0.60			
Empati	Kız	396	3.07	0.61	6.146	.000*	.044
	Erkek	424	2.80	0.66			
Motivasyon	Kız	396	3.36	0.58	1.984	.048*	.005
	Erkek	424	3.28	0.56			
Duyguları Yönetme	Kız	396	2.79	0.87	3.210	.001*	.012
	Erkek	424	2.59	0.87			

*p<0.05

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeyleri duygu farkındalığı ($t_{(818)} = 2.737$; $p = .006$), empati ($t_{(818)} = 6.146$; $p = .000$), motivasyon ($t_{(818)} = 1.984$; $p = .048$) ve duyguları yönetme ($t_{(818)} = 3.210$; $p = .001$) boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, kızlar lehine olan duygu farkındalığı (.009), motivasyon (.005) ve duyguları yönetme (.012) alt boyutlarında etkinin küçük olduğu, empati (.044) alt boyutunda ise orta olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		Etki
					t	p	η^2
Duygu Farkındalığı	Evet	635	3.11	0.60	.647	.518	.001
	Hayır	185	3.08	0.64			
Empati	Evet	635	2.96	0.65	2.342	.019*	.007
	Hayır	185	2.83	0.66			
Motivasyon	Evet	635	3.34	0.56	2.161	.031*	.006
	Hayır	185	3.24	0.60			
Duyguları Yönetme	Evet	635	2.69	0.88	.237	.813	.000
	Hayır	185	2.67	0.87			

*p<0.05

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre duygu farkındalığı ($t_{(818)} = .647$; $p = .518$) ve duyguları yönetme ($t_{(818)} = .237$; $p = .813$) boyutlarında farklılaşmadığı; empati ($t_{(818)} = 2.342$; $p = .019$) ve motivasyon ($t_{(818)} = 2.161$; $p = .031$) boyutlarında okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimi almış olanlar lehine olan empati (.007) ve motivasyon (.006) alt boyutlarındaki etkinin küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Duygu Farkındalığı	Kadın	638	3.09	0.62	-.741	.459
	Erkek	182	3.13	0.55		
Empati	Kadın	638	2.93	0.64	-.055	.956
	Erkek	182	2.93	0.70		
Motivasyon	Kadın	638	3.31	0.58	-.914	.361
	Erkek	182	3.35	0.52		
Duyguları Yönetme	Kadın	638	2.72	0.87	1.765	.078
	Erkek	182	2.59	0.89		

* $p < 0.05$

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine göre duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı ($t_{(818)} = -.741$; $p = .459$), empati ($t_{(271,09)} = -.055$; $p = .956$), motivasyon ($t_{(323,11)} = -.914$; $p = .361$) ve duyguları yönetme ($t_{(818)} = 1.765$; $p = .078$) boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Empati ve motivasyon alt boyutlarında ise grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .005$). Bu nedenle gruplar arasındaki varyansın eşit olmadığı durumlar için SPSS tarafından üretilen t değerleri baz alınmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Duygu Farkındalığı	Evli	593	3.10	0.62	-.417	.677
	Bekar	227	3.12	0.58		
Empati	Evli	593	2.93	0.66	-.068	.946
	Bekar	227	2.93	0.64		
Motivasyon	Evli	593	3.33	0.58	.494	.621
	Bekar	227	3.30	0.54		
Duyguları Yönetme	Evli	593	2.70	0.88	.611	.541
	Bekar	227	2.66	0.87		

*p<0.05

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin medeni durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı ($t_{(818)} = -.417$; $p = .677$), empati ($t_{(818)} = -.068$; $p = .946$), motivasyon ($t_{(818)} = -.494$; $p = .621$) ve duyguları yönetme ($t_{(818)} = .611$; $p = .541$) boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Annelerinin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Duygu Farkındalığı	Evet	259	3.11	0.61	.367	.714
	Hayır	561	3.10	0.60		
Empati	Evet	259	2.92	0.62	-.314	.754
	Hayır	561	2.94	0.66		
Motivasyon	Evet	259	3.31	0.56	-.374	.708
	Hayır	561	3.32	0.57		
Duyguları Yönetme	Evet	259	2.72	0.88	.693	.488
	Hayır	561	2.67	0.88		

*p<0.05

Tablo 15'te araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı ($t_{(818)} = .367$; $p = .714$), empati ($t_{(818)} = -.314$; $p = .754$), motivasyon ($t_{(818)} = -.374$; $p = .708$) ve duyguları yönetme ($t_{(818)} = .693$; $p = .488$) boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki
					t	p		η^2
Duygu Farkındalığı	Düşük	15	2.90	0.70	4.810	.008*	1-2	.012
	Orta	593	3.07	0.61			1-3	
	Yüksek	212	3.21	0.59				
Empati	Düşük	15	2.94	0.80	.003	.997		.000
	Orta	593	2.93	0.65				
	Yüksek	212	2.93	0.65				
Motivasyon	Düşük	15	3.33	0.74	1.098	.334		.003
	Orta	593	3.30	0.57				
	Yüksek	212	3.37	0.54				
Duyguları Yönetme	Düşük	15	2.50	1.02	.401	.670		.001
	Orta	593	2.70	0.87				
	Yüksek	212	2.67	0.90				

*p<0.05

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre ailelerinin gelir durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı ($F_{(819)}= 4.810$; $p=.008$) boyutunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ailesi yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; empati ($F_{(819)}= .003$; $p=.997$), motivasyon ($F_{(819)}= 1.098$; $p=.334$) ve duyguları yönetme ($F_{(819)}= 401$; $p=.670$) boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği duygu farkındalığı (.012) alt boyutunun etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, etkinin küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Ailenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki
					F	p		η^2
Duygu Farkındalığı	Hiç önemsemez	22	2.64	0.50	22.737	.000*	1-2	.053
	Biraz önemser	237	2.93	0.56			1-3	
	Çok önemser	561	3.19	0.61				
Empati	Hiç önemsemez	22	2.77	0.66	10.500	.000*	1-2	.025
	Biraz önemser	237	2.78	0.65			1-3	
	Çok önemser	561	3.00	0.64				
Motivasyon	Hiç önemsemez	22	2.91	0.74	13.725	.000*	1-2	.033
	Biraz önemser	237	3.21	0.54			1-3	
	Çok önemser	561	3.38	0.56				
Duyguları Yönetme	Hiç önemsemez	22	2.66	0.79	1.096	.335		.003
	Biraz önemser	237	2.62	0.85				
	Çok önemser	561	2.72	0.89				

*p<0.05

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı ($F_{(819)}= 22.737$; $p=.000$), empati ($F_{(819)}= 10.500$; $p=.000$), motivasyon ($F_{(819)}= 13.725$; $p=.000$) boyutlarında düşünceleri önemsenen çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri; duygu farkındalığı, empati ve motivasyon boyutlarında kendileriyle ilgili konularda görüşlerinin önemsenme düzeyi ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermektedir. Duyguları yönetme ($F_{(819)}= 1.096$;

p=.335) boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, anlamlı farklılığın tespit edildiği duygu farkındalığı (.053) alt boyutunda etkinin orta, empati (.025) ve motivasyon (.033) alt boyutlarında ise etkinin küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki η^2
					F	p		
Duygu Farkındalığı	Hiç önemsemez	33	2.88	0.57	12.795	.000*	1-3	.030
	Biraz önemser	195	2.94	0.58				
	Çok önemser	592	3.17	0.61				
Empati	Hiç önemsemez	33	2.74	0.63	13.170	.000*	1-3	.031
	Biraz önemser	195	2.75	0.64				
	Çok önemser	592	3.00	0.64				
Motivasyon	Hiç önemsemez	33	3.41	0.48	13.683	.000*	1-2	.032
	Biraz önemser	195	3.14	0.61			3-2	
	Çok önemser	592	3.38	0.55				
Duyguları Yönetme	Hiç önemsemez	33	2.48	0.97	2.526	.081		.006
	Biraz önemser	195	2.60	0.85				
	Çok önemser	592	2.73	0.88				

*p<0.05

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygu farkındalığı ($F_{(819)}= 12.795$; $p=.000$), empati ($F_{(819)}= 13.170$; $p=.000$) ve motivasyon ($F_{(819)}= 13.683$; $p=.000$) boyutlarında öğrencilerin algılarına göre düşünceleri önemsenenler lehine

anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Duygu farkındalığı, empati boyutlarında öğrencilerin algılarına göre düşüncelerinin önemsenme düzeyi arttıkça ölçek puanının da arttığı görülmektedir. Elde edilen bu farklılıklar incelendiğinde motivasyon alt boyutu için hiç önemsemez şeklinde cevap veren öğrenciler en yüksek ölçek puanına sahipken biraz önemser şeklinde cevap veren öğrenciler en düşük ölçek puanına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duyguları yönetme ($F_{(819)} = 2.526$; $p = .081$) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, anlamlı farklılığın tespit edildiği duygu farkındalığı (.030), empati (.031) ve motivasyon (.032) alt boyutlarında etkinin küçük olduğu görülmektedir.

4.4. Karar Verme Becerisine Yönelik Bulgular

Tablo 19. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		Etki
					t	p	η^2
Karar Verme Becerisi	Kız	396	45.61	7.58	2.569	.010*	.008
	Erkek	424	44.21	7.93			

* $p < 0.05$

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre karar verme becerilerinin ($t_{(818)} = 2.569$; $p = .010$) kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, kızlar lehine olan farklılıktaki etkinin (.008) küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		Etki
					t	p	η^2
Karar Verme Becerisi	Evet	635	45.28	7.93	2.689	.007*	.009
	Hayır	185	43.54	7.14			

* $p < 0.05$

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre karar verme becerilerinin ($t_{(818)} = 2.689$; $p = .007$) okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı

bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim almış olanlar lehine olan farklılıktaki etkinin (.009) küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Karar Verme	Kadın	638	44.88	7.99	-.020	.984
Becerisi	Erkek	182	44.90	7.08		

*p<0.05

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine göre öğrencilerin karar verme becerilerinin ($t_{(818)}=-.020$; $p=.984$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Durum	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Karar Verme	Evli	593	44.91	7.83	.170	.865
Becerisi	Bekar	227	44.81	7.69		

*p<0.05

Tablo 22’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin medeni durumuna göre öğrencilerin karar verme becerilerinin ($t_{(818)}=.170$; $p=.865$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin Annelerinin Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
Durum					t	p
Karar Verme Becerisi	Evet	259	45.19	7.55	.769	.448
	Hayır	561	44.75	7.90		

*p<0.05

Tablo 23’de araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre karar verme becerilerinin ($t_{(818)}=.769$; $p=.448$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 24. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki
Düze y					F	p		η^2
Karar Verme Becerisi	1.Düşük	15	47.33	6.43	4.161	.016*	2-3	.010
	2.Orta	593	44.41	7.79				
	3.Yüksek	212	46.03	7.75				

*p<0.05

Tablo 24’te araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre aile gelir durumları ile karar verme becerileri ($F_{(819)}= 4.161$; $p=.016$) arasında düşük aile gelir grubuna sahip öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, gelir durumu orta düzeydeki ailelerin çocuklarının en düşük karar verme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, karar verme becerisinin aile gelir durumuna göre farklılaşmasındaki etkinin (.010) küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Ailenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki
					F	p		η^2
Karar Verme Becerisi	Hiç önemsem						2-3	.070
	ez	22	43.23	6.53	30.663	.000*		
	Biraz önemser	237	41.75	7.71				
	Çok önemser	561	46.27	7.48				

*p<0.05

Tablo 25'te araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken onların algılarına göre düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri ($F_{(819)} = 30.663$; $p = .000$) düşünceleri çok önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri incelendiğinde, karar verme becerisinin ailenin öğrencilerin düşüncelerini önemseme durumuna göre farklılaşmasındaki etkinin (.070) orta olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Öğretmenin Öğrencilerin Düşüncelerini Önemseme Durumuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA Testi		Fark	Etki
					F	p		η^2
Karar Verme Becerisi	Hiç önemseme						2-3	.062
	z	33	42.27	7.88	27.141	.000*		
	Biraz önemser	195	41.67	7.44				
	Çok önemser	592	46.09	7.57				

*p<0.05

Tablo 26'da araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin algılarına göre düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri ($F_{(819)} = 27.141$; $p = .000$) çok önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğünü gösteren Eta-Kare (η^2) değerleri

incelendiğinde, karar verme becerisinin öğretmen öğrencilerin düşüncelerini önemseme durumuna göre farklılaşmasındaki etkinin (.062) orta olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak, tartışmalar, sonuçlar ve öneriler ele alınmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ile karar verme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ düzeyinin karar verme becerisini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasının karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde Güvendi (2019), yaptığı araştırmada çocukların duygusal zekâ seviyeleri yükseldikçe, karar verme yeteneklerinin de geliştiğini belirlemiştir. Yolcu (2019) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuş, duygusal zekânın yükselmesiyle problem çözme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışma çerçevesinde, sosyal bir çevrede günlerinin çoğunu harcayan öğrenciler arasında yüksek empati becerisine sahip olanların, problem çözme konusunda daha fazla başarı gösterdiği görülmektedir. Baba (2012), çalışmasında öğrencilerin akademik performansları ile duygusal ve kinestetik zekâ düzeyleri arasında kayda değer bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar, duygusal zekânın birçok bilişsel ve davranışsal alanda önemli bir rol oynadığını ve bu alandaki gelişimin çeşitli olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Duygusal zekânın yüksek olması, bireylerin karar verme, problem çözme, empati kurma ve akademik başarı gibi çeşitli becerilerde daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Bununla birlikte, bu bulgular, duygusal zekânın geliştirilmesinin, eğitim süreçlerinde ve sosyal çevrelerde dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu da vurgular. Duygusal zekânın artırılması, öğrencilerin genel başarılarını ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Duygusal zekânın yaşam boyu öğrenilebilir ve geliştirilebilir

bir yetenek olması sebebiyle, çocukların duygusal zekâları eğitim yoluyla iyileştirilebilir. Kendi kararlarını alabilen, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, karşılaştıkları problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesi, duygusal zekâ gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğrencilerin bu yeteneklerini artırmaya yönelik araştırmalar yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kişisel Bilgileri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle bu araştırmada kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygu farkındalığı, empati, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutlarında daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Köksal ve Gazioğlu (2007), araştırmalarında kız öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, duygusal zekâ ile mantıklı karar verme yetisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, bağımlı karar verme ile duygusal zekâ arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Çullu'nun (2019) ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin ortalama puanlarının önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akkuş'un (2019), ilkökul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, duygusal zekâ ve doğum sıraları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşılmış, kız öğrencilerin duygusal zekâ seviyesinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köse (2019), yaptığı çalışmada kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Baron vd. (1981), araştırmalarında kadınların erkeklere göre duygusal empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Goleman'ın (2002) yaptığı araştırmada erkeklerin duygularını yönetme, kendini motive etme boyutlarında; kadınların ise başkalarının duygularını anlama ve iletişim becerileri boyutlarında daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir (Köse, 2009). Özkanlı (2018) yaptığı araştırmada 10-11 yaş arasındaki öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ulutaş (2005), okul öncesi öğrenciler üzerine yaptığı araştırmasında, duygusal zekâ düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Cinsiyete göre duygusal zekâ

düzeşini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların çoğunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görölmektedir. Bu duruma karakteristik ve biyolojik özelliklerin etkili olabileceği yorumu yapılabilir. Bunun yanında anne-babaların erkek çocuklarına göre kız çocukları ile daha duygu yüklü bir iletişimlerinin olmasının etkili olduğu da düşünölmektedir (Çullu, 2019). Babaların kızlarının kaygı ve üzüntü duygularına daha hassas yaklaştığı, annelerin ise duygularını oğullarından çok kızları ile daha fazla paylaştıkları söylenebilir (Brody ve Hall, 2008, s.404). Bu durum, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların duygusal zekâ gelişimini desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle erkek çocuklarının duygusal farkındalık ve empati becerilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat yaratılması önemlidir. Bu çerçevede, cinsiyetler arası duygusal zekâ farklarının daha derinlemesine araştırılması ve bu farkların giderilmesine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi, duygusal zekânın toplumsal ve bireysel düzeydeki önemini artırabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre duygusal zekâ becerisi düzeylerinin duygu farkındalığı ve duyguları yönetme boyutlarında farklılaşmadığı; empati ve motivasyon boyutlarında okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmüştür. Başka bir deyişle okul öncesi eğitim almış öğrencilerin empati becerileri ve motivasyonları okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha yüksektir. Bu, okul öncesi eğitimin önemini göstermesi bakımından kayda değer bir durum olarak değerlendirilebilir. Ekinci-Vural (2012) araştırmasında erken çocukluk eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının, erken çocukluk eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Güvendi (2019), araştırmasında öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının; hikayeler, anlama ve yönetme alt boyutlarına göre daha önce okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; yüzler alt boyutunda ise daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ilkokula başlamadan önce bir yıl dahi olsa bir eğitim almış olan öğrencilerin, duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olmasından; ilkokula hazırbulunuşluk olarak daha iyi seviyede başlayabileceği yorumu yapılabilir. Özellikle kırsal kesimdeki aileler verilecek eğitimlerle çocuklarının okul öncesi eğitim almaları için bilinlendirilebilirler.

Empati ve motivasyon bakımından okul öncesi eğitim almış öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu eğitim sürecinin sosyal ve duygusal becerilerin temellerini atmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Empati, bireyin başkalarının duygularını anlama ve onlarla duygusal bir bağ kurma yeteneğidir. Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal etkileşimlerde bulunmaları, grup aktivitelerine katılmaları ve öğretmen rehberliğinde duygusal farkındalık kazanmaları için zengin fırsatlar sunar. Bu süreçte, çocuklar duygularını ifade etmeyi, başkalarının duygularını tanımayı ve empati kurmayı öğrenirler. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde kazanılan bu deneyimler, empati yeteneğinin gelişiminde önemli bir rol oynar.

Motivasyon ise bireyin hedeflerine ulaşmak için içsel bir itici güç hissedebilmesidir. Okul öncesi eğitim, çocuklara başarı duygusu yaşama, olumlu geri bildirimler alma ve öğrenme süreçlerinde aktif rol oynama fırsatları sunar. Bu deneyimler, çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine ve içsel motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olur. Ayrıca, okul öncesi eğitimde verilen yapılandırılmış aktiviteler ve oyun temelli öğrenme yöntemleri, çocukların merak duygusunu ve keşfetme isteğini pekiştirir, bu da onların motivasyon seviyelerini yükseltir.

Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulamakta ve bu eğitim sürecinin daha geniş çapta benimsenmesi gerektiğini önermektedir. Özellikle empati ve motivasyon gibi önemli becerilerin gelişimi, çocukların ilerleyen eğitim hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde başarılı olmaları için temel oluşturur. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve ailelerin, çocuklarının erken yaşlarda nitelikli eğitim almasını sağlamaları büyük önem taşır. Okul öncesi eğitimde sağlanan duygusal ve sosyal öğrenme fırsatları, bireylerin yaşam boyu sürecek duygusal zekâ gelişimlerine katkıda bulunur ve toplumda daha empatik, motive ve sosyal olarak uyumlu bireylerin yetişmesine yardımcı olur. Bu da uzun vadede toplumsal refah ve uyumun artırılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin medeni durumuna ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre duygusal zekâ becerilerinin alt boyutlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen cinsiyeti açısından bakıldığında; öğretmenin kadın veya erkek olmasının

öğrencilerin duygu farkındalığı, empati, motivasyon, duyguları yönetme alt boyutlarını etkilemediği görülmüştür. Yani öğrencinin kadın veya erkek öğretmene sahip olması onun duygusal zekâ düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği anlaşılmıştır. Araştırma kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olsa da öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmasının öğrencilerin duygusal zekâ düzeyini etkilemediğini göstermiştir. Literatürde öğretmen cinsiyeti ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara rastlanmasa da sorumluluk ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Sağlam ve Kaplancı (2019), araştırmalarında öğretmeni kadın olan öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin öğretmenleri erkek olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerinin bekar veya evli olmasının öğrencinin duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bekar öğretmenlerin öğrencilere daha çok mesai ayırma zamanları olduğu düşünüldüğünde, bekar öğretmenler lehine bir sonuç çıkabileceği beklense de öyle olmadığı ortaya konmuştur. Anne çalışma durumuna bakıldığında; Çullu (2019), ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre duygusal zekâ düzeylerinde bir farklılaşma görülmediği bulgusuna ulaşmıştır. Öksüz ve Coşkun'un (2017) yapmış oldukları araştırmada ise çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile anne çalışma durumu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Annesi çalışan veya çalışmayan çocuklar günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirdiklerinden anneleri ile ayrı kalmakta, bu nedenle de annenin çalışıp çalışmamasının çocuğun duygusal zekâsı üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, duygusal zekânın gelişiminde bireysel ve çevresel faktörlerin yanı sıra eğitimin içeriği ve kalitesinin de önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Öğretmenin cinsiyetinin, öğrencilerin duygusal zekâ gelişimine belirgin bir etkisi olmaması, eğitimcilerin sahip olduğu pedagojik yeterliliklerin ve duygusal zekâ eğitime yönelik yaklaşımlarının cinsiyetten bağımsız olarak önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin medeni durumunun öğrencilerin duygusal zekâsı üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin kişisel hayatlarından daha belirleyici olduğunu işaret eder. Bekar veya evli olmanın öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zaman ve dikkat üzerinde farklı etkiler yaratmadığı anlaşılmaktadır.

Annelerin çalışma durumu ile ilgili bulgular ise, çocukların duygusal zekâ gelişiminin aile dinamikleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri tarafından daha karmaşık bir şekilde etkilendiğini öne sürmektedir. Annenin çalışması veya çalışmaması, çocuğun duygusal zekâsı üzerinde belirleyici bir faktör olmamakla birlikte, annenin çalışma durumuna bağlı olarak evdeki zaman yönetimi, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zaman ve aile içi iletişim biçimleri gibi diğer etkenler de dikkate alınmalıdır. Çalışan annelerin çocuklarıyla daha az zaman geçirdiği düşünülse de, bu zamanın kalitesi ve duygusal bağın derinliği duygusal zekâ gelişiminde daha önemli olabilir.

Bu sonuçlar, duygusal zekâ eğitiminin ve gelişiminin sadece belirli demografik veya sosyo-ekonomik faktörlerle sınırlı olmadığını, daha çok bireysel özellikler, eğitim ortamının kalitesi ve aile içi etkileşimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve aile destek programlarının, çocukların duygusal zekâ gelişimini bütünsel bir yaklaşımla ele alması gerekmektedir. Eğitimciler ve aileler, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini desteklemek için birlikte çalışarak, bu becerilerin gelişimini en üst düzeye çıkarabilirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri duygu farkındalığı boyutunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ailesi yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; empati, motivasyon ve duyguları yönetme boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle ailesi yüksek gelire sahip öğrencilerin duygu farkındalığının daha yüksek olduğu ancak motivasyon, empati ve duyguları yönetme alt boyutlarında bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Kayhan-Aktürk (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının aile gelir durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Anne ve babaların artık çocuklarının akademik başarısına, sosyal ve duygusal gelişimlerine kıyasla daha çok önem vermesi, duygusal zekâ seviyelerinin ailenin maddi durumuna göre değişiklik göstermemesinin bir açıklaması olabilir. Bu çalışmaların aksine Harrod ve Scheer (2005) araştırmalarında ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yurdakavuştu (2012) yaptığı çalışmada, duygusal zekânın empati, duyguları yönetme, motivasyon ve duygu farkındalığı alt boyutlarından alınan puanın ailenin gelir durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Genellikle

eğitim seviyesi düşük ya da hiç eğitim almamış yoksul aileler, toplumda düşük nitelikli işgücü olarak kabul edilirler. Bu ailelerde çocuk işçiliği daha yaygındır ve ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuklarının duygusal zekâ gelişimini etkileyebilir. Bu bağlamda, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin, çocukların duygusal farkındalık, duygularını yönetme ve ifade etme yetenekleri üzerinde bir etkisi olduğu düşünülebilir (Çullu, 2019).

Özellikle duygu farkındalığı boyutunda, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının daha yüksek puanlar alması dikkat çekicidir. Bu durum, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla duygusal farkındalık kazandıracak kaynaklara erişim sağlayabilmesi ile açıklanabilir. Örneğin, bu aileler çocuklarına daha fazla kitap, oyun ve sosyal etkinlik imkânı sunarak duygusal gelişimlerini destekleyebilirler. Ancak, empati, motivasyon ve duyguları yönetme boyutlarında gelir farkının anlamlı bir etki yaratmaması, bu becerilerin daha çok bireysel ve çevresel etkileşimler yoluyla geliştiğini ve maddi kaynaklardan bağımsız olabileceğini göstermektedir.

Bu bulgu, duygusal zekânın bazı bileşenlerinin maddi kaynaklara daha duyarlı olduğunu, ancak diğerlerinin daha karmaşık sosyal ve psikolojik faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Ayrıca, düşük gelirli ailelerin çocuklarının da güçlü empati ve motivasyon becerileri geliştirebildiği, bu becerilerin sosyoekonomik statüden bağımsız olarak önemli olduğunu göstermektedir. Eğitimciler ve yöneticiler, duygusal zekânın tüm alt boyutlarının geliştirilmesine yönelik kapsamlı programlar oluştururken, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik destekleyici müdahaleler geliştirmelidir. Bu, toplumdaki eğitim ve fırsat eşitsizliklerini azaltabilir ve tüm çocukların duygusal zekâ potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin çocukların duygusal zekâ gelişiminde karmaşık ve çok boyutlu bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, aile destek programlarının çeşitlendirilmesi ve her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygusal zekâ düzeyleri bakımından duygu farkındalığı, empati, motivasyon boyutlarında düşünceleri önemsenen çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifade

ile araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri; duygu farkındalığı, empati ve motivasyon boyutlarında kendileriyle ilgili konularda görüşlerinin önemsenme düzeyi ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermekte, duyguları yönetme boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre ebeveynlerin ev içinde alınacak kararlarda çocuklarının görüşlerini dikkate almaları ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri önemli bir ilişkiye sahiptir. Tekay-Kara (2022) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ ile olumlu çocukluk çağı yaşantısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Battal (2021) çalışmasında çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ ile demokratik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiş bir araştırmada ise, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile anne babalarının demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (Al-Elaimat, Adheisat ve Alomyan, 2020, akt. Battal, 2021). Elde edilen araştırma sonuçlarına ve mevcut literatüre bakıldığında ebeveyn tutumlarının çocukların duygusal zekâlarının gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmalar, anne ve babaların çocuklarına karşı gösterdikleri anlayışlı ve sorumluluk sahibi davranışlar, onları kontrol etmeye çalışmadan destekleme ve özerkliklerine zarar vermeden koruma gibi pozitif eylemlerin, çocukların duygusal zekâ gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında, ebeveynlerin karar alırken çocukların düşüncelerine önem vermeleri duygusal zekâ gelişimini teşvik ettiği, otoriter ve aşırı korumacı tutumların ise bu gelişimi olumsuz etkilediği söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklarının düşüncelerine değer vermesi, onların kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağlar, bu da duygusal zekâlarının çeşitli boyutlarını olumlu yönde etkiler. Çocukların görüşlerinin önemsenmesi, onların duygusal farkındalıklarını ve empati yeteneklerini artırırken, motivasyonlarını da yükseltir. Bu bulgular, aile içi iletişimin ve çocukların katılımcı roller üstlenmelerinin, duygusal zekâ gelişiminde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler, çocukların görüşlerini önemseyen bir yaklaşımı benimseyerek, onların duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyebilirler. Bu, çocukların ileriki yaşamlarında daha güçlü duygusal zekâ becerilerine sahip olmalarına ve daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygu farkındalığı, empati ve motivasyon boyutlarında öğrencilerin algılarına göre düşünceleri önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; duyguları yönetme boyutunda ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Özeloğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine başvurulmuş, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu sınıf içerisinde karar alınırken öğrencilerin bu sürece dahil edilmesinin çocukların özgüvenlerinin artırılması, özgür ve bağımsız bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olunması, çocukların katılımının onların bilgi seviyeleri hakkında fikir vermesi ve karar alma sürecine dahil olan çocukların gelecekteki kişilik özellikleri hakkında bilgi edinilmesi gibi birçok açıdan yarar sağladığını belirtmişlerdir. Kozikoğlu (2018), bireylerin kendileri ile ilgili kararları almada erken yaşlardan itibaren aktif rol almalarının önemine dikkat çekmiş ve bunun, çocukların yeni bilişsel yetenekler kazanmalarına, aynı zamanda özgüvenlerinin artmasına da katkıda bulunacağını belirtmiştir. Çocukların okulda kendilerini ilgilendiren konularda karar verilmeden önce, gelişim düzeylerine uygun bir şekilde görüşlerinin sorulması ve bu süreçte kendi fikirleri sorulan çocukların, başkalarının görüşlerine de saygı göstermeyi öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Özkan, 2013). Bu durum, öğrencilerin görüşlerine değer verilen bir sınıf ortamının, onların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, düşüncelerinin dikkate alındığını hissettiklerinde, kendilerini daha önemli ve değerli hissederler. Bu da onların duygusal zekâlarının temel bileşenlerinden biri olan duygu farkındalığının artmasına neden olur. Ayrıca, empati yetenekleri de gelişir çünkü kendi düşüncelerine saygı gösterildiğini gören öğrenciler, başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama ve takdir etme konusunda daha istekli olurlar.

Öğrencilerin motivasyon seviyelerinin artması da, karar alma süreçlerine dahil olmalarından kaynaklanabilir. Katılım, öğrencilerin sorumluluk duygularını ve öğrenme motivasyonlarını artırır, çünkü bu süreçler onların sınıfta aktif bir rol oynamalarına ve katkıda bulunmalarına olanak tanır. Bununla birlikte, duyguları yönetme boyutunda anlamlı bir fark olmaması, bu becerinin daha çok bireysel ve kişisel deneyimlerle geliştiğini ve doğrudan sınıf içi katılımı ile ilişkilendirilmediğini göstermektedir.

Bu bulgular, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin görüşlerine önem veren ve onları karar alma süreçlerine dahil eden daha demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamı yaratmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tür bir ortam, öğrencilerin duygusal zekâlarının çeşitli boyutlarının gelişimini desteklerken, aynı zamanda özgüvenlerinin artmasına ve bağımsız bireyler olarak yetişmelerine de katkıda bulunur. Eğitim politikalarının bu yönde şekillendirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal başarılarını artırmada önemli bir adım olabilir.

5.1.3. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri ile Kişisel Bilgileri Arasındaki İlişki

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre karar verme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yani kız öğrencilerin karar verme becerisinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sever (2018), karar verme becerileri bakımından kız öğrencilerle erkek öğrencileri karşılaştırdığı araştırmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Karakaş (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin karar verme becerilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha bağımsız kararlar alabildikleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Yalın (2021) ve Uçar (2019) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin karar verme becerilerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini belirlemişlerdir.

Toplumsal normlar ve beklentiler, kızların daha dikkatli ve sistematik düşünmelerine yol açabilir, çünkü genellikle kız çocuklarından daha sorumlu ve dikkatli olmaları beklenir. Bu toplumsal baskılar, kızların karar verme süreçlerinde daha mantıklı ve analitik olmalarını teşvik edebilir. Ayrıca, kızların biyolojik olarak ergenliğe daha erken girmeleri ve soyut düşünme yeteneklerini daha erken geliştirmeleri, onların karar verme süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunabilir. Ancak, bu bulgulara zıt olarak, bazı araştırmalar cinsiyetler arasında karar verme becerileri açısından bir fark olmadığını belirtmiştir, bu da çevresel ve eğitimsel faktörlerin karar verme becerilerindeki farklılıkları dengeleyebileceğini göstermektedir. Bu çelişkili bulgular, karar verme becerilerinin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunu ve hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler, her iki cinsiyete de eşit fırsatlar sunarak, bu becerilerin gelişimini desteklemelidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre karar verme becerilerinin okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmaları karar verme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Uçar (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış öğrencilerle kıyaslandığında okul öncesi eğitim almış öğrencilerin karar verme davranışlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç eldeki çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Öncül (2013) tarafından sınıf öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul öncesi eğitimin, karar verme becerisinin gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum karar verme becerisinin gelişmesinde okul öncesi eğitimin önemini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim, çocuklara problem çözme, kritik düşünme ve sosyal etkileşim gibi temel beceriler kazandırarak, onların karar verme süreçlerinde daha yetkin hale gelmelerini sağlar. Bu dönemde çocuklar, oyun ve yapılandırılmış aktiviteler aracılığıyla çeşitli senaryoları deneyimleyerek karar verme yetilerini geliştirirler. Ayrıca, öğretmenlerin ve akranlarının rehberliğinde alınan geri bildirimler, çocukların kendine güvenlerini artırır ve bağımsız kararlar alabilme yeteneklerini pekiştirir.

Bu sonuçlar, eğitim politikalarının okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılmasına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Erken yaşlarda edinilen karar verme becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Eğitimciler ve anne-babalar, çocukların erken yaşlardan itibaren çeşitli karar verme durumlarına maruz kalmalarını sağlayarak, onların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu tür erken müdahaleler, çocukların gelecekte karşılaşacakları daha karmaşık karar verme süreçlerine daha iyi hazırlanmalarını sağlar ve yaşam boyu sürecek becerilerin temellerini atar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine, öğretmenlerin medeni durumuna, annenin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre öğrencilerin karar verme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin evli ya da bekar; kadın ya da erkek olması öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemediğini göstermektedir. Yalın (2021),

anne çalışma durumuna göre 7. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini incelemiş, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerindeki toplam puanların, annelerinin çalışma durumuna bağlı olarak herhangi bir önemli farklılığa yol açmadığını tespit etmiştir. Bu çalışma sonucunun mevcut çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durum, karar verme becerilerinin gelişiminde bireysel faktörlerin ve kişisel deneyimlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin karar verme süreçleri, büyük ölçüde kendi içsel yetenekleri, kişilik özellikleri ve problem çözme stratejileri tarafından şekillenir. Ayrıca, bu becerilerin aile içi dinamikler, ebeveynlerin çocuklarına sundukları fırsatlar ve destekleyici çevreler aracılığıyla daha fazla etkilendiği de anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyeti veya medeni durumu gibi faktörlerin etkisiz olması, eğitimde eşitlik ilkesini desteklemektedir; yani öğrenciler, öğretmenlerinin kişisel özelliklerinden bağımsız olarak benzer öğrenme ve gelişim fırsatlarına sahiptir. Annenin çalışma durumunun karar verme becerileri üzerinde belirgin bir fark yaratmaması, modern aile yapılarında çocukların farklı rollerdeki ebeveynlerden benzer destek ve rehberlik alabildiğini göstermektedir. Eğitimciler ve aileler, çocukların karar verme becerilerini geliştirmek için onlara çeşitli karar verme fırsatları sunmalı ve bu süreçlerde destekleyici bir rol oynamalıdır. Bu yaklaşım, çocukların bireysel gelişimini desteklerken, karar verme becerilerinin daha güçlü ve bağımsız bir şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre aile gelir durumları ile karar verme becerileri arasında düşük aile gelir grubuna sahip öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, gelir durumu orta düzeydeki ailelerin çocuklarının en düşük karar verme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle aile gelir düzeyi en düşük olan öğrencilerin karar verme becerisi en yüksek, aile gelir düzeyi orta derece olan öğrencilerin karar verme becerisinin en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Yiğit (2005), orta gelir seviyesine sahip öğrencilerin karar vermede daha fazla tereddüt ettiğini; orta gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin yüksek gelirli ailelerin çocuklarına kıyasla daha fazla kararsızlık yaşadığını belirlemiştir. Bunlardan farklı olarak Sever (2018), karar verme becerisinin aile gelir düzeyine göre orta ekonomik gelir düzeyi lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Brown ve Mann'a (1990) göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler, daha geniş ekonomik imkanlara erişimleri

sayesinde daha fazla seçenek oluşturabilme ve çok karar verebilme deneyimleri edinebilme olanaklarına sahiptir. Yalçinkaya (1990), Türkiye’de ailelerin karar verme davranışlarındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada sosyoekonomik statülerin; seçim yapabilme, karar verme sürecinin zamanlaması ve çok yönlü kararlar alma kapasitesi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Bu ilginç sonuç, düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha erken yaşlarda sorumluluk üstlenmek zorunda kalmaları ve sınırlı kaynaklarla daha fazla problem çözme ve karar verme durumlarına maruz kalmalarıyla açıklanabilir. Bu deneyimler, onların karar verme becerilerini geliştirirken, bağımsızlıklarını ve özgüvenlerini artırabilir. Orta gelir grubundaki çocukların daha fazla kararsızlık yaşamaları ise, bu grubun hem kaynak bakımından sınırlı olması hem de yüksek beklentilere sahip olabilmesi nedeniyle daha fazla baskı hissetmeleri ile ilişkili olabilir. Yüksek gelirli ailelerin çocukları ise geniş imkanlara sahip olmalarına rağmen, karar verme sürecinde rehberlik ve destek alma eğiliminde olabilirler, bu da onların karar verme becerilerini geliştirme fırsatlarını sınırlandırabilir. Bu bulgular, sosyoekonomik statünün çocukların karar verme becerilerini nasıl şekillendirdiğine dair karmaşık dinamikleri ortaya koymaktadır ve eğitimcilerin bu farklılıkları dikkate alarak daha kişiselleştirilmiş ve destekleyici yaklaşımlar geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri, düşünceleri çok önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Başka bir ifadeyle aile içinde alınacak kararlarda çocukların düşüncelerini önemseyen ailelerin çocuklarının karar verme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özeloğlu (2019), çocukların karar verme becerilerinin kendilerine sunulan karar verme imkanlarıyla birlikte geliştiğini, özellikle ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının çocuklarının karar verme becerilerinin gelişiminde kritik rol oynadığını belirlemiştir. Eldeleklioğlu (1996), karar alma stratejileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında demokratik bir yaklaşım benimseyen ailelerin çocuklarının mantıklı ve bağımsız şekilde karar verdiklerini belirlemiştir. Bu tür aile ortamlarında, ergenlerin bireysel özelliklerine ve düşüncelerine değer verildiği, küçük yaşlardan itibaren aile kararlarına dahil edilmelerinin teşvik edildiği ve kendi kararlarını alabilmeleri konusunda desteklendikleri belirlenmiştir. Bu gençler, aile içinde diğer

üyelerin karar alma süreçlerini gözlemleme, alınan kararların sonuçlarını deneyimleme ve kendi seçimlerini yaparken cesaretlendirilme gibi imkanlar sayesinde karar verme becerilerini geliştirmektedirler. Öte yandan, koruyucu, talepkâr ve otoriter ebeveynlere sahip gençlerin ise daha kararsız ve bağımlı oldukları tespit edilmiştir. Kozikoğlu (2018), bireylerin kendi hayatlarını etkileyen kararları alma sürecine erken yaşlardan itibaren dahil olmalarının önemine vurgu yapmıştır. Bu katılımın, çocukların yeni bilişsel yetenekler edinmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, özgüvenlerini de artıracaklarını belirtmiştir. Öncül (2013) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme yetenekleriyle ilgili olarak, büyük bir kısmı öğrencilerin karar alma esnasında ailelerinden destek aldıklarını ve ailelerin öğrencilerin seçim yapma süreçlerinde önemli rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının, karar verme durumlarıyla ilgili olarak bilgi toplama aşamasında daha az zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Sever'in (2018) çalışmasında, karar verme becerileri ölçeği ile elde edilen puanlar, aile içerisinde alınan kararlarda çocuğun düşüncesinin alınma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Tespit edilen farklılık, aile içerisinde alınan kararlarda çocuğun katılımının 'her zaman' seçeneği ile diğer sıklık seçenekleri arasında 'her zaman' seçeneği lehine olmuştur. Yalın (2021) tarafından yapılan araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerisi puanlarının ailede alınan kararlarda 'fıkrım sorulur' ifadesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar, demokratik ve katılımcı aile ortamlarının, çocukların özgüvenlerini artırmak ve bağımsız karar alma yeteneklerini pekiştirmek için önemli olduğunu göstermektedir. Çocuklar, aile içinde kendilerini ifade etme ve düşüncelerine değer verilme deneyimi yaşadıklarında, doğru ve bağımsız kararlar alabilme yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu tür aile ortamları, çocukların problem çözme ve analitik düşünme becerilerini de destekler, çünkü çocuklar alınan kararların sonuçlarını gözlemleyebilir ve bu süreçlerden öğrenebilirler.

Koruyucu ve otoriter aile tutumlarının aksine, demokratik yaklaşımlar çocuklara daha fazla özgürlük ve sorumluluk vererek, onların karar verme süreçlerinde aktif rol almalarını teşvik eder. Bu, çocukların hem bireysel hem de sosyal becerilerini geliştirir ve onları gelecekte karşılaşacakları daha karmaşık karar verme durumlarına hazırlar. Ayrıca, eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları, bilgi toplama ve analiz etme konularında daha az zorluk yaşadıkları için karar verme süreçlerinde daha başarılı

olabilirler. Eğitimciler ve ebeveynler, çocukların erken yaşlardan itibaren karar alma süreçlerine katılmalarını destekleyerek, onların kendine güvenen ve bağımsız bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirler. Bu tür yaklaşımlar, çocukların sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yetkinliklerini de artırır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri “çok önemseneler” lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yani sınıf içerisinde alınan kararlarda öğrencilerinin fikirlerine önem veren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin karar verme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sever (2018), öğrencilerin karar verme becerileriyle ilgili araştırmasında, öğrencilerin sınıf içerisinde alınan kararlarda öğrencilerin düşüncelerine danışılma sıklığı ile bağlantılı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Öncül (2013), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin karar alma aşamasında sıklıkla öğretmenlerine başvurduklarını, bu yüzden öğretmenlerin bu süreçte kritik rol oynadıklarını tespit etmiştir. Özeloğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hepsi çocukların karar alma süreçlerine katılımının çocukların özgüvenlerinin artmasına ve bağımsız kişilik kazanmalarına yardımcı olacağı düşüncesinden hareketle büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Kozikoğlu (2018) araştırmasında, öğretmenlerin çocukların kendi görüşlerini serbestçe dile getirme haklarına çok güçlü bir şekilde inandıklarını, ancak çocukların kendilerini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılma haklarına dair inançlarının daha orta bir seviyede olduğunu belirlemiştir. Yalın (2021) araştırmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerisi puanlarının sınıfta alınan kararlarda ‘fikrim sorulur’ maddesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine değer vermesi, onların özgüvenlerini artırarak daha bağımsız ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olur. Öğrencilerin sınıf içindeki karar süreçlerine katılımı, onların sorumluluk duygusunu pekiştirir ve topluluk içinde aktif bir rol oynamalarını teşvik eder. Bu bulgular, eğitimde katılımcı ve demokratik yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin fikirlerinin ciddiye alındığı bir sınıf ortamı, onların sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirir. Öğretmenlerin bu süreçte önemli bir rol oynaması, onların eğitimdeki

etkilerini daha da anlamlı kılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren kararlara dahil edilmeleri, onların gelecekteki liderlik ve sorumluluk alma becerilerini de güçlendirir. Eğitimciler, öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri ve aktif olarak katılabilecekleri bir sınıf ortamı yaratarak, onların bütünsel gelişimine katkıda bulunabilirler.

5.2. Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ile karar verme becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre duygusal zekâ becerisi alt boyutlarından, duygu farkındalığı ve duyguları yönetme boyutunda farklılaşmadığı; empati ve motivasyon boyutlarında okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğretmenlerinin medeni durumuna ve annelerinin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre ailelerinin gelir durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri; duygu farkındalığı boyutunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ailesi yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; empati, motivasyon ve duyguları yönetme boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygusal zekâ düzeyleri; duygu farkındalığı, empati, motivasyon boyutlarında düşünceleri önemsenen çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyiyle ilgili olarak duygu farkındalığı,

empati ve motivasyon boyutlarında öğrencilerin düşünceleri önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre karar verme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.
9. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre karar verme becerilerinin okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine, medeni durumlarına ve annenin gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre öğrencilerin karar verme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılarına göre aile gelir durumları ile karar verme becerileri arasında düşük aile gelir grubuna sahip öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, gelir durumu orta düzeydeki ailelerin çocuklarının en düşük karar verme becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.
12. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin kendileriyle ilgili kararlar alırken onların düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri, düşünceleri çok önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
13. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf ile ilgili kararlar alırken öğrencilerin düşüncelerini önemseme düzeyleriyle ilgili olarak karar verme becerileri çok önemsenenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

1. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif ilişki olması sebebiyle okullarda öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini artıracak önlemler alınabilir. Örneğin;
 - Duygusal farkındalık, empati, kendini kontrol etme ve sosyal beceriler gibi konuları kapsayan dersler ve atölyeler düzenlenebilir.
 - Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması, öğrencilerin duygusal sorunlarını konuşabilecekleri bir ortam sağlanabilir.
 - Drama, rol yapma oyunları ve grup çalışmaları gibi etkinlikler ile öğrencilerin sosyal etkileşimleri artırılabilir.
 - Takım sporları ve fiziksel aktiviteler, öğrencilerin hem duygusal zekâlarını hem de karar verme becerilerini geliştirebilir. Bu aktiviteler

sırasında takım çalışması, liderlik ve duygusal yönetim becerileri ön plana çıkar.

2. Erken çocukluk eğitiminin, başta empati ve motivasyon olmak üzere duygusal zekânın alt boyutlarında ve karar verme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı göz önüne alındığında, her çocuğun erken yaşta nitelikli eğitim alması sağlanabilir.
3. Ailelerin öğrencilerin düşüncelerini önemsemeleri ile duygusal zekâ düzeyleri ve karar verme becerileri arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeleri ve çocuklarının görüşlerine önem vermeleri teşvik edilebilir.
4. Ailenin ekonomik durumunun öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutlarından duygu farkındalığını ve karar verme becerilerini etkilediğine dair bulgular nedeniyle ekonomik dezavantajların üstesinden gelmeye yönelik destekleyici politika ve programlar geliştirilebilir.
5. Öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal zekâsını ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler konusunda farkındalıklarının artırılarak öğrencilerin düşüncelerinin dikkate alındığı ve karar verme sürecine dahil edildiği sınıf ortamları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23745/252960>
- Adair, J. (2000). *Karar alma ve problem çözme*. (N. Kalaycı Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adhikari, H. (2016). Children's participation decision making process in the family affairs of female commercial sex workers (FCSWS) and its' impact. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 8(1), 99-111.
<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A6%3A9955414/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A118191177&crl=c>
- Akaytay, A. (2004). *Karar verme sürecinde maliyet verilerinin rolü: ABC Makine ve Ticaret Sanayi A.Ş. uygulaması*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 148229)
- Akdaş, H.D. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 349075)
- Alaçam, V. (2014). *Yöneticilerin Duygusal Zekâ Boyutlarının Analizine Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma: Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 375497)
- Altunbaş, T. (2018). *Duygusal Zekâ Programının Öğrencilerin Duygusal Zekâ, Atılgan, Saldırgan ve Çekingen Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 504163)
- Arnold, B. A. (1988). *Vocational decision-making characteristics of high and low achieving academically gifted high school students*. University of Denver. 50(5), 1208-A.
<https://www.proquest.com/openview/6f65123bf7532a4e6e647a8585b6a09f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6138/82343>
- Baba, H. (2012). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Kinestetik ve Duygusal Zekâlarının, İç-Dış Kontrol Odaklarının Akademik Başarılarına Etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 331678)
- Bağcı Z. (2014). Duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 259-279. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=642152>
- Balkaya, S. (2011). *Duygusal zekâ gelişiminin çalışanın başarısındaki rolü*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 296339)
- Baron, J. & Brown, R. V. (1991). *Teaching decision making to adolescents*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Bar-On, R. (1995). *EQ-I: The Emotional Quotient Inventory Manual. A Test of Emotional Intelligence*, New York: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(Suppl.), 13-25.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(Suppl.), 13-25.
- Battal, E. N. (2021). *Üniversite öğrencilerinde anne baba tutumunun ve aile işlevlerinin duygusal zekâyâ etkisi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 681028)
- Bednar, E. D. ve Fisher, T. D. (2003). *Peer referencing in adolescent decision making as a function of perceived parenting style*. *Adolescence*, 38(152), 607 – 621.
- Biçer, T. (2007). *Sporda Duygu ve Aklın Yönetimi*. İstanbul: Beyaz Yayınlar.

- Bozbey Esmeroğlu, S. (2024). *İlkokul öğrencilerinin zekâ düzeyi ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:843183)
- Brackett M. A., & Rivers S. E., & Salovey P. (2011), *Emotional Intelligence: Implications for personal, Social, Academic, and Work Place Success*. Social and Personality Psychology Compass 5/1, Pp: 88–103
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). *Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Psicothema, 18(1), 34-41.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. ve Warner, R.M. (2004). *Emotional Intelligence And Its Relation To Everyday Behaviour, Personality And Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395-408). NY: The Guilford Press.
- Brown J. E. ve Mann, L. (1990). The relationship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*, 13(1), 25–37. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1016/0140-1971\(90\)90039-A](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1016/0140-1971(90)90039-A)
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Candangil, S. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 187994)
- Cherniss, C. (2002). 2001 Division 27 Presidential Address: Emotional intelligence and the good community. *American Journal of community psychology*, 30, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014367914754#citeas>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cooper, R. K. Ve A. Sawaf (1997), *Liderlikte Duygusal Zekâ*, (Çev. Zelal Bedriye Ayman-Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. Ayman, Z. B., Sancar, B. (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 12, 376.
- Court, D. (1990). "Skills" in education: the perils of a frequent misnomer. *The Clearing House: A journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 63(6), 265-266. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098655.1990.9955783>
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215-219. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1558689816650298>
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 23– 48. <https://avesis.deu.edu.tr/yayin/0ef6aa39-fcc2-47bd-894d-93e8da89c18b/modern-yaklasimlar-isiginda-degisen-duygu-zeka-iliskisi-ve-duygusal-zeka>
- Çetinkaya, Ö.& Alparslan, A. G. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduibfd/issue/20825/222980>
- Çiçek Akkuş, B. (2019). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, duygusal zekâ ve doğum sıraları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 572110)
- Çolak, F. (2022). *Yaşam becerileri eğitimi sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretimsel karar verme becerisini kullanma durumlarının incelenmesi*. [Yüksek

- lisans tezi, Trabzon Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:723864)
- Çolakkadıoğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 280933)
- Çullu, M. S. (2019). *İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 583627)
- Dawson, R. (1995). *Güvenli Karar Alma Rehberi*. (Çev. E. Kütevin ve Z. Kütevin). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 454211)
- Demirbaş-Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 506858).
- Deniz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 5-35. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/38604/>
- Deniz, M., & Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6013/80464>
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59946>

- Doğanay, A. (2015). *Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi*. (4. Baskı). C. Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde (s. 146-185). Ankara: Pegem Akademi.
<https://depo.pegem.net/9786055885618.pdf>
- Dökmen, Ü., (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 231858)
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 52683)
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6137/82335>
- Ersever, H.Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 51580)
- Gardner, H. (2013), *Çoklu zekâ yeni ufuklar*. (Çev: Asiye H. Gül), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gazda, G.M. (1989). *Group counseling: a developmental approach*. Allyn and Bacon: Boston.
- Güçlü, İ., (2019) “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, 1. Baskı, *Nobel Akademik Yayıncılık*, Ankara, 82-91.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (Çev. Yüksek B.S), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011), *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan daha önemlidir?* (Klinik Psikolog Banu Seçkin Yüksel Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 186622)
- Güçray, S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri. Algısı ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 106-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4364/59692>
- Gül H.& İnce M. & Korkmaz O. (2014). Çalışma yaşamında duygusal zekâ ve bireylerin duygusal zekâ düzeylerini kullanabilme becerileri üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), Sayfa: 30-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/issue/44629/554437#article-authors-list>
- Güllüce, A. Ç. (2010). *Duygusal zekânın işyerindeki psikolojik taciz algısındaki rolünün bireyin tolerans düzeyi açısından incelenmesi*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 286795).
- Gündüz, K. (2021). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin duygusal zekâ ve özgecilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 702144)
- Güneypınar, Ş. (2021). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile masal temelli karar verme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerisi algısı düzeyine etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 662473)
- Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi.

- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ (liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) türk silahlı kuvvetlerinde örnek bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:162949)
- Güvendi, Ö. F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zekâları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 604377)
- Hansson, S. O. (2005). Decision theory- a brief introduction. *Royal Institute of Technology*.
https://www.researchgate.net/publication/210642121_Decision_Theory_A_Brief_Introduction
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512. <https://search.proquest.com/docview/195935644?accountid=8403>
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/366/2514>
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Karakaş Günal, E. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 89595)

- Kardam, A. (2001). *Harward business review dergisinden seçmeler: karar alma*. İstanbul: MESS Yayınları
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 344310)
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 428671)
- Keinan, G. (1987). Decision Making Under Stress: Scanning of Alternatives under Controllable and Uncontrollable Threats. *Journal of Personal and Social Psychology*, 52, 639-644.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.52.3.639>
- Kılıç, S., Doğan, S., Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209- 230.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13686/165629>
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ etkinliklerinde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kozikoğlu, İ. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (4), 408-427.
<https://www.proquest.com/openview/ebc364c5733487e812b5c4d7f21e9637/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042728>
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 140908)

- Köksal, A., & İşmen Gazioğlu, A. E. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8786/109862>
- Köse, E. (2020). *Ergenlerde Anne Baba Tutumlarının Duygusal Zekâ ve Karar Verme Stilleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:630544)
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 239853)
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 381614)
- Kurt, Ü. (2003). *Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri*. [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 137381)
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği; geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükkaragöz, H., & Kocabaş, A. (2012). Çocuklar için duygusal zeka ölçeğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliği. 11. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 24-26.

- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:117321)
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483. <https://psycnet.apa.org/record/2004-95165-008>
- Lehrer, J. (2013). *Karar anı: beynimiz karar vermemizi nasıl sağlıyor*. (Çev. F. B. Aydar). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Lipham, J.M., Rankin, R. E., Hoeh Jr. J. A. (1985). *The Principalship: Concept, Competencies and Cases*, New York: Longman, 80-95.
- Luecke, R. (2008). *Karar almak: beş adımda daha iyi sonuçlar alın*. (Çev. A. Özer). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mann, D. (1976). *Policy decision-making in education: an introduction to calculation and control*. New York: Teachers College Press.
- Mann, L., Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent Decision-Making: The Development of Competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), 265-278. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0140197189900778>
- Marco, C.D., Hartung, P.J., Newman, I., ve Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 1-19. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879102000180>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, *Sage Journals*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2001). *Emotional Intelligence and Giftednes*. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1993). “The Intelligence of Emotional Intelligence”, *Intelligence*, 17: 433-442.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0160289693900103>
- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 480664).
- Moore, P. G., Thomas, H., Bunn, D. W., Hampton, J. M. (1976). *Case studies in decision analysis*. Middlesex:Penguin Books.
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Sage publications.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 111228)
- Müjde, Ö. (2020). *Duygusal zekânın tüketici etik davranışı üzerindeki rolüne ilişkin bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Uşak üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 612921)
- Naktiyok A. & Gürsoy, A. (2014). Yenilik yönetim performansı ve duygusal zekâ yönetimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 712-729.
<https://research.ebsco.com/c/ylm4lv/viewer/pdf/ymaosqxsur>
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2017). An investigation on the relationship between maternal education level, Maternal employment, and emotional intelligence performance of 10 years old children. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 456-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853392>

- Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 354938)
- Özdemir Cihan, M. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ gelişimine yönelik program geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi: karma yöntem çalışması*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 657056)
- Özden, B. (2015). *Yönetim Bilimi Açısından Üstün Yetenekli Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 407014).
- Özeloğlu, T. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların karar vermelerine ve karar vermeye katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 591788)
- Özkan, K. (2013) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 345907)
- Özkanlı, Z. (2018). *10-11 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 516221)
- Özsoy, S. Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Öztabak, M. Ü. (2013). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:328536)
- Pekdoğan, S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi

- Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 388149)
- Phillips, S. D., Pазienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 497-513. <https://psycnet.apa.org/record/1985-05794-001>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Rogers, C. (1970) *Encounter Groups*. New York: Harper and Row; London: Penguin.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecinin etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etğin önemi: uygulamalı bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 206839)
- Sağlam, H. İ. ve Kaplancı, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 641-649. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/53175/693440>
- Sarı, E. (2010). Çok alanlı kararlılık ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14(1), 101-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2825/38168>
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. Prentice-Hall, Inc., A Simon & Schuster Company, Englewood Cliffs, NJ 07632
- Schuncke, G. M., & Krogh, S. L. (1983). *Helping, children choose: Resources, strategies, and activities for teachers of young children*. Illinois: Scott, Foresmand and Company.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224540109600569>

- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 534014)
- Sever, I. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 524006)
- Sever, İ., & Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 662-692. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/44511/533443>
- Sheridan, M. K. (1991). Increasing self-esteem and competency in children. *International Journal of Early Childhood*, 22(1), 28-35. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03174605>
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Süslü, G. (2020). *Bireylerin çocukluk çağı travmalarının duygusal zekâ düzeyleri ve kişiler arası iletişim tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 642911)
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 275-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hiad/issue/7651/100164>
- Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 97403)
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in ‘‘human research methodology’’: The researcher in mixed methods research. *Journal of mixed*

Tekay Kara, R. (2022). *Olumlu çocukluk çağı yaşantısı olan bireylerin duygusal zekâları ve duyguları yönetebilme becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 764623)

Tekin, S. & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaqual/issue/24958/263434>

Tetik, S. ve Açıkgoz, A. (2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 87-97.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejovoc/issue/5389/73091>

Tokmak İ. & Yıldız E. & Turgut H. (2013). Duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: iş tatmininin aracılık rolü. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 96-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/issue/44622/554307>

Tuncer, M. A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki: istanbul ili maltepe ilçesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 349476)

Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:293021)

Tükenmez Koyun, B. (2021). *Ergenlik dönemindeki bireylerin algıladıkları aile yapılarının halihazırdaki duygusal zekâ ve psikolojik sağlık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 681066)

- Türkecul, K. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 570805)
- Türkmenoğlu Ulusu, N. (2019). *Duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 538518)
- Uçar, S. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin karar verme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 583276)
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 159115)
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 428044)
- Ünalmiş, A., (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamasının bilimsel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 784090)
- Woitaszewski, S. A. ve Aalsma, M. C. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale-Adoscent Version. *Rooper Review*, 27(1), 25-30. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190409554285>
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford Press.

- Yalçinkaya, A. (1990). *Decision making in the Turkish family*. [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 15683)
- Yalın, F. A. (2021). *Sosyal bilgilerde karar verme becerisi: Yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 685462)
- Yan, İ. (2008). *Duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 220075)
- Yaşar, E. B. (2019). *İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında karar verme durumlarının incelenmesi: bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 606857)
- Yaşlıoğlu M. M.& Pekdemir I. & Toplu D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 191-220.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/comuybd/issue/4101/54035>
- Yaylacı, G. Ö. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. (2. basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 139-146.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10371/126935>
- Yılmaz Kuşaklı, B. (2008). *Yönetici hemşirelerin duygusal zekâ yetenekleri ve liderlik davranışları*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 236874)
- Yılmaz, B. N. (2024). *Sağlık sektöründe çalışanlarda duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişki: özel hastane örneği*. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 854146)

- Yiğit, A. (2005). *Lise öğrencilerinin karar verme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre yordanması*. [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 162388)
- Yolcu, S. (2019). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 555917)
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi: Bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 186577).
- Zelevy, M. (1982). *Multiple Criteria Decision Making*, McGraw-Hill, New York, 563.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu

AÇIKLAMA

Kıymetli Öğrencim,

“İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yürütmekteyim. Bu çalışmada sizin görüşleriniz büyük önem taşıdığından aşağıdaki soruları dikkatli bir biçimde okuyup size en uygun olan seçeneğin önüne (X) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Kız
☐ Erkek

2. Okul öncesi eğitim aldınız mı?

- ☐ Evet
☐ Hayır

3. Öğretmeninizin cinsiyeti?

- ☐ Kadın
☐ Erkek

4. Öğretmeninizin medeni durumu?

- ☐ Evli
☐ Bekâr

5. Anneniz gelir getiren bir işte çalışmakta mıdır?

- ☐ Evet
☐ Hayır

6. Size göre ailenizin gelir durumu nasıldır?

- ☐ Düşük
☐ Orta
☐ Yüksek

7. Aileniz sizi ilgilendiren bir konuda karar alırken ne düşündüğünüzü önemser mi?

- ☐ Hiç önemsemez
☐ Biraz önemser
☐ Çok önemser

8. Öğretmeniniz sınıfınızla ilgili bir karar alırken ne düşündüğünüzü önemser mi?

- ☐ Hiç önemsemez
☐ Biraz önemser
☐ Çok önemser

Lütfen arka sayfaya geçiniz...

Ek-2 Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ (DZÖ)

	Aşağıdaki ifadelerde yer alan görüşlere katılma düzeyinizi “Hiçbir zaman”, “Ara sıra”, “Sık sık” ve “Her zaman” seçeneklerinden size en uygun olanını (X) işaretiyle işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman
1	Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım	()	()	()	()
2	Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımın yardım isterim	()	()	()	()
3	Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm	()	()	()	()
4	Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım	()	()	()	()
5	Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum	()	()	()	()
6	İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım	()	()	()	()
7	Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem	()	()	()	()
8	Çevremde sevilen bir kişiyim	()	()	()	()
9	Arkadaşlarıma yerine kendimi koyarım	()	()	()	()
10	Arkadaşlarıma duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım	()	()	()	()
11	Genellikle mutlu bir insanım	()	()	()	()
12	Kolaylıkla kızarım	()	()	()	()
13	Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim	()	()	()	()
14	Kızdığım anda düşünmeden davranırım	()	()	()	()
15	Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım	()	()	()	()
16	Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem	()	()	()	()
17	Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm	()	()	()	()
18	Kendi çalışma planımı kendim yaparım	()	()	()	()

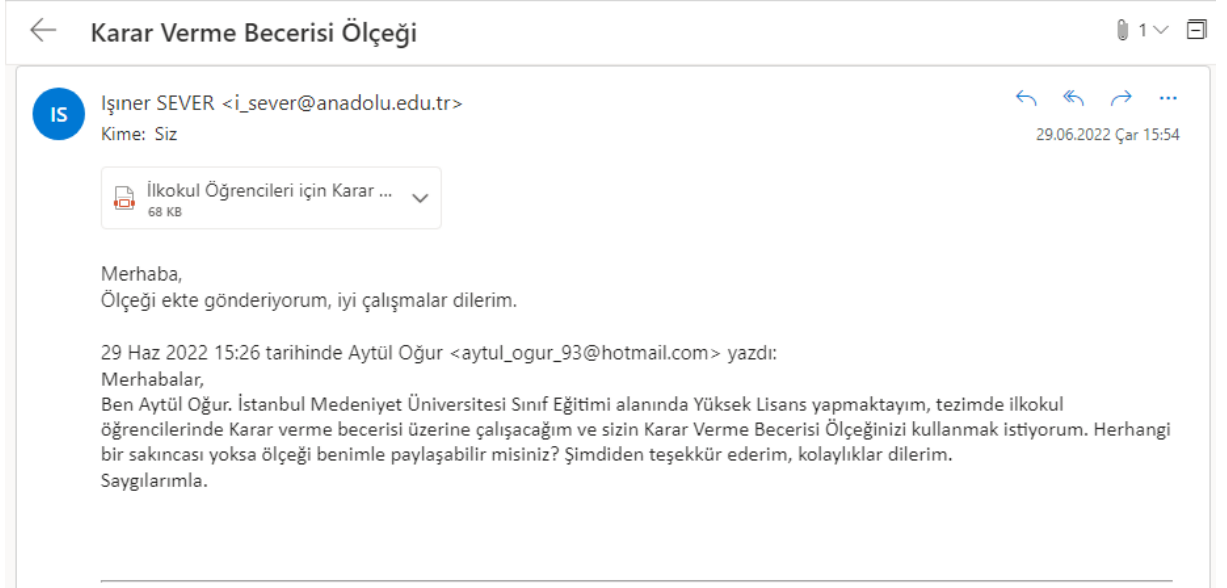
Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için A

Ek-3 İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN KARAR VERME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki ifadelerde yer alan görüşlere katılma düzeyinizi “Hiçbir zaman”, “Ara sıra”, “Genellikle” ve “Her zaman” seçeneklerinden size en uygun olanını (X) işaretiyle işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Ara sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Karar vereceğim konuyu detaylı bir biçimde düşünürüm	()	()	()	()
2	Karar vereceğim konuyu anlamak için konunun içeriğini incelerim	()	()	()	()
3	Nasıl bir konuda karar vereceğimi kendime sorarım	()	()	()	()
4	Karar vereceğim konuyu anlamak için farklı yollar denerim	()	()	()	()
5	Karar vermem gereken konuda hangi seçeneklerimin olduğunu araştırırım	()	()	()	()
6	Karar vereceğim konuda seçeneklerimle ilgili bilgi toplarım	()	()	()	()
7	Karar vereceğim konuda başka seçeneklerin olup olmadığını araştırırım	()	()	()	()
8	Karar vereceğim konuda seçeneklerle ilgili topladığım bilgilerin doğru olup olmadığını araştırırım	()	()	()	()
9	Karar vereceğim konudaki seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerim	()	()	()	()
10	Karar vereceğim konuyla ilgili seçenekleri incelemek için bazı kurallar oluştururum	()	()	()	()
11	Karar vereceğim konuyla ilgili seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	()	()	()	()
12	Verdiğim kararı nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm	()	()	()	()
13	Vermiş olduğum kararın nasıl sonuçlandığı konusunda düşünürüm	()	()	()	()
14	“Bu kararı verdiğime değdi mi? sorusunu kendime sorarım	()	()	()	()
15	Başka bir karar vereceğim zaman, bir öncekinin nasıl sonuçlandığını düşünürüm	()	()	()	()

Ek-4 Ölçek İzinleri



Ek-5 MEB İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-65907923
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Aytül OĞUR)

15/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 04.11.2022 tarihli ve 2200059325 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.12.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul Öğrencilerinin Duyusal Zeka Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Ümraniye
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırma ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırma tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurları naza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-66124038
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Aytül OĞUR)

19.12.2022

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 15.12.2022 tarihli ve 65907923 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme amaçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

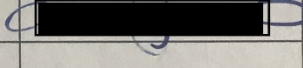
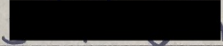
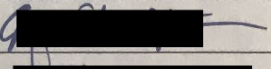
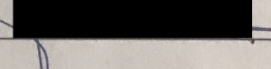
Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Ek-6 Etik Kurul İzni

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 03/10/2022	Sayı 2022/08-04
-----------------------------	---------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nicel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Aytül OĞUR
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Selami AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Aytül OĞUR

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Kırıkkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	2014
Lisans	Kırıkkale Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2021
Yüksek Lisans	İstanbul Medeniyet Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	2024

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2015-2020	Mustafa Cengiz İlkokulu/Van	Sınıf Öğretmeni
2020-2022	Şehit Sevgi Yeşilyurt İlkokulu/İstanbul	Sınıf Öğretmeni
2022-2023	Ahmet Buhan Anadolu Lisesi/İstanbul	Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmen
2023-2024	Borsa İstanbul Anadolu Lisesi/Ankara	Psikolojik Danışman Ve Rehber Öğretmen
2024- Hâlen	MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü/Ankara	Sınıf/Rehber Öğretmen