



**6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKALARI İLE
ANNELERİNİN MİZAH TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DİCLE AKAYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Dicle
Soyadı : AKAYDIN
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi : 03/12/2015

TEZİN

Türkçe Adı : 6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi

İngilizce Adı: The Examination of Relationship Between 6 Year-Old Children's Emotional Intelligence and Their Mother's Humor Styles

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim. 03/12/2015

Yazar Adı Soyadı : Dicle AKAYDIN

İmza :

Jüri Onay Sayfası

Dicle AKAYDIN tarafından hazırlanan “6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

İlköğretim Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye (Tez Danışman): Doç Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN

İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç Dr. Saide ÖZBEY

İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 16/11/2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada; 6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi ve seçtiğimiz bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özgün ve güncel olan bu çalışmanın okul öncesi eğitimi alanına önemli katkılar sağlayacağı ve konuya yönelik yapılacak yeni araştırmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde akademik rehberliğini, sabrını, ilgi ve desteğini esirgemeyen, kişiliği ve görüşleri ile örnek aldığım, biricik hocam, tez danışmanım Sayın Doç Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmada kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ile ilgili görüş ve önerileriyle rehberlik eden Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'a ve Mizah Tarzları Ölçeğiyle ilgili gerekli desteği gösteren Yrd. Doç. Dr. E. Ercüment YERLİKAYA'ya ve ölçeğin uygulama aşamasında gerekli ortamı sağlayan örnekleme dahil olan tüm öğretmenlere, annelere ve en önemlisi bana zaman ayıran çocuklara çok teşekkür ediyorum.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü manevi desteği sunan, beni daima yüreklendiren anneme ve kardeşime; dostluklarını ve desteklerini yürekten hissettiğim sevgili arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Dicle AKAYDIN

6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA LARI İLE ANNELERİNİN MİZAH TARZ LARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

**DİCLE AKAYDIN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2015**

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada annelerin ve çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, “Genel Bilgi Formu”; annelerin mizah tarzlarını ölçebilmek için “Mizah Tarzları Ölçeği” ve çocukların duygusal zeka düzeylerini ölçebilmek için “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara’nın Çubuk ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 6 yaş grubu 206 çocuk ve anneleri oluşturmuştur.

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için T testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Farklılığın anlamlı olması durumunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak seçilmiştir.

Araştırma sonucunda, çocukların duygusal zeka boyutlarının; çocuğun cinsiyeti, şu an devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türü, çocuğun kurumdaki yılı, annenin yaşı, mesleği ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Annelerin mizah tarzlarının ise ailenin aile tipine değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde ise; çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasında negatif, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Duygusal Zeka, Mizah Tarzları
Sayfa Adedi : 121 sayfa
Danışman : Doç. Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN

**THIS STUDY WAS CARRIED OUT TO EXAMINE RELATIONSHIP
BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE OF 6 AGE GROUP
CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION AND THEIR MOTHER'
STYLE OF HUMOR**

(Master's Thesis)

DİCLE AKAYDIN

GRADUATION SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2015

ABSTRACT

This study was carried out to examine relationship between emotional intelligence of 6 age group children in pre-school education and their mothers' style of humor.

In order to collect data, "General Information Form for Children" and "General Information Form for Mothers", to obtain demographic information of the children and their mothers, "Sullivan Children's Emotional Intelligence Level", to determine the emotional intelligence of children, and "Humor Styles Questionnaire", to determine mothers' styles of humor, were used.

The sample of the research was comprised of 206 children at 6 age group, who study at nursery schools in Çubuk central districts of Ankara and official independent preschools during 2014-2015 school year, and their mothers.

The data obtained were analysed with T test and one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples according to the number of category of independent variables in SPSS 20 packet programme, Bonferroni test was used to examine the group differences in the significant differences. The relations between the variables were analysed with Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. In the statistics made 0,05 was chosen as a significance level.

As a result, a statistically significant difference was determined in the extents of children's emotional intelligence, depending on the variables of gender, attendance in a pre-school education, the type of the current pre-school institution, continuation process for pre-school institution, their mother's age, occupation and statue of education ($p<0,05$).

According to the results of the study, humor styles of mothers did create a statistically significant difference depending on family type ($p<0,05$).

When the relation between the children's emotional intelligence level and their mothers' style of humor was examined, it was determined that there is a negative and meaningful relation between the face section of their emotional intelligence level and the extent of their mothers' self-defeating style of humor ($p<0,05$).

The findings were discussed under the light of literature and some suggestions were put forward.

Science Code :

Key Words : Preschool Education, Emotional Intelligence, Humor Styles

Page Number : 121 pages

Supervisor : Doç. Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Araştırmanın Sınırlıkları	7
Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Duygusal Zeka	9
Duygusal Zeka Modelleri	9
John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zeka Modeli	10
Daniel Goleman Duygusal Zeka Modeli	12

Reuven Bar-On Duygusal Zeka Modeli	13
Cooper ve Sawaf Duygusal Zeka Modeli	14
Duygusal Zeka Yetileri	15
Duyguları Tanıma ve İfade Etme	15
Duyguları Anlama	16
Duyguları Yönetme	18
Empati	19
Sosyal Beceriler	20
Duygusal Zekayı Etkileyen Faktörler	21
Yaş	21
Beyin Gelişimi	21
Aile Ortamı	22
Mizaç	23
Cinsiyet	24
Kültür	25
Etkinliklere Katılım	26
Model Olma	26
Mizah Kavramı	27
Mizah Tarzları	27
Katılımcı Mizah	27
Kendini Geliştirici Mizah	28
Saldırgan Mizah	29
Kendini Yıkıcı Mizah	29
Mizahın İşlevleri.....	30
Sosyolojik İşlevi	30
Psikolojik İşlevi	30
İletişim İşlevi	31

Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları	31
Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	32
Duygusal Zeka İle İlgili Yapılan Araştırmalar	32
Mizah Tarzları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM 3	55
YÖNTEM.....	55
Araştırma Modeli.....	55
Evren ve Örneklem	55
Veri Toplama Araçları	59
Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu	59
Anneler için Genel Bilgi Formu	59
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği	59
Mizah Tarzları Ölçeği	61
Verilerin Analizi.....	62
Ölçeklerin Uygulanması	63
BÖLÜM 4	65
BULGULAR VE YORUM	65
Annelerin Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	65
Çocukların Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	72
Annelerin Mizah Tarzları İle Çocukların Duygusal Zeka Boyutları Arasındaki Korelasyon Bulguları ve Yorum	87
BÖLÜM 5	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
Sonuçlar	91
Örneklemenin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	92
Araştırmaya Dahil Edilen Annelere İlişkin Demografik Sonuçlar	92

Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Sonuçlar.....	92
Annelerin Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	93
Çocukların Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	93
Annelerin Mizah Tarzları İle Çocukların Duygusal Zeka Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	95
Öneriler.....	96
Anne-Babalara Yönelik Öneriler	96
Eğitimciye Yönelik Öneriler	97
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	115
EK 1. Çubuk İlçe Milli Eğitimine Bağlı Okul Listesi	116
EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Onayı	117
EK 3. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu.....	118
EK 4. Anneler İçin Genel Bilgi Formu.....	119
EK 5. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni.....	120
EK 6. Mizah Tarzları Ölçeği Kullanım İzni	121

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Annelere İlişkin Demografik Veriler	57
Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Veriler	58
Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	62
Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Yaşına Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 5. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Öğrenim Durumuna Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 6. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Mesleğine Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 7. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Aile Tipine Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 8. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Medeni Haline Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları.....	74

Tablo 11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kendisi de Dahil Olmak Üzere Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 12. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Tablo 13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Bulunduğu Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Yılına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
Tablo 14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Şu An Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurum Türüne Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları	79
Tablo 15. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Durumuna Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları	80
Tablo 16. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Yaşlarına Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 17. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 18. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Mesleğine Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Tablo 19. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Duygusal Zeka Boyutları ile Annelerin Mizah Tarzları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	87

SİMGELER VE KISALTMALAR

$\bar{x}$	Ortalama
SS	Standart Sapma
N	Örneklem Sayısı
%	Yüzdelik Değeri
r	Korelasyon Katsayı
p	Önemlilik seviyesi
KM	Katılımcı Mizah
KGM	Kendini Geliştirici Mizah
KYM	Kendini Yıkıcı Mizah
SM	Saldırgan Mizah
MTÖ	Mizah Tarzları Ölçeği
EQ	Duygusal Zeka (Emotional Quotient)
HB	Hikayeler Bölümü
YB	Yüzler Bölümü
AB	Anlama Bölümü
YÖB	Yönetme Bölümü
SPSS	Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Paket Programı (Statistical Package For Social Sciences)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen, 0-6 yaş dönemini kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği “erken çocukluk çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s. 15).

Sosyal bir varlık olan birey dünyaya geldiği andan itibaren geçirdiği yaşantılar ile değişik duygu durumları içerisinde kendini bulmaktadır. Birey hayata uyum sürecinde duygularını anlama, kontrol altına alma, duygularını uygun şekilde ifade etme, aynı zamanda da başkalarının duygularını tanıyabilmeyi gerektiren birçok durumla karşı karşıya kalmaktadır (Başal, 2004). Bu durumları başarı ile yönetebilmek, okul öncesi dönemden itibaren çocuğun duygusal becerilerinin uygun eğitimsel ve ailesel yaşantılarla desteklenerek geliştirilmesi ile mümkündür (Hyson, 2004, s. 17).

Duygusal zekanın ilk okulu ailedir. Anne ve babanın davranışları çocuğun duygusal zekasında derin ve kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Çocuklarının duygularını önemsemeyen ve duygusal gereksinimlerine yeterince karşılık vermeyen anne ve babalar, onların duygusal zekalarının yanı sıra zihinsel gelişimlerine de engel olurlar. Şiddet eğilimi olan çocuklar genelde aileleri tarafından önem verilmemiş, ilgi gösterilmemiş, sürekli eleştirilmiş, anlaşılmamış ve ağır cezalar verilmiş çocuklardır. Aile içinde çocuklara zaman ayırmak, sevildikleri ve önemsendiklerini belirtmek onların özgüvenlerini geliştirerek, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmalarında etkili olacaktır (Kansu ve Beceren, 2002, s. 179).

Duygusal zekayı etkileyen etmenlere bakıldığında; çocuğun yaşı, beyin gelişimi, aile ortamı, mizaç, ekonomik düzey, cinsiyet, kültür ve model olma gibi faktörlerin etkili olduğu dikkati çekmektedir. Erken yaşlarda duygusal zeka yetilerinin kazanılmasında model olma çok etkili olmaktadır. Çocuklar önce anne ve babasını, sonra öğretmenini model alırlar. Yetişkinlerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duyguları ve tepkilerini gözlemleyerek kendileri de duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygun davranışlarla çocuklara iyi birer model olması ve gelişimlerine uygun olarak bu yetenekleri kullanma fırsatları vermesi, çocuklara duygusal zeka yeteneklerinin kazandırılması yönünden oldukça önemlidir (Sullivan, 1999, s. 3; Ashiabi, 2000, s. 80; Shapiro, 2004, s. 197).

Anne babaların çocuklara karşı sergiledikleri tutumların, çocukların duygusal yaşantıları üzerinde derin ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Çocukların kendi duygularıyla yapıcı bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilmeleri için, anne babaların yeterli düzeyde bir duygusal farkındalığa sahip olmaları gerekir (Schilling, 2009). Anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen en önemli unsurdur. Anne-babanın çocuk yetiştirme yaklaşımı, kendi kişilik özellikleri, kendi anne-babalarından öğrenmiş oldukları davranış kalıpları ve yaşadıkları çevre, eğitim durumları vb. değişkenlerden etkilenir (Güngör, 2002, s. 95).

Kişilik özellikleri, bireyi diğer bireylerden ayırır ve bireyin gelecekteki davranışlarına yönelik tahminlerimizin dayanağını oluşturur. Öte yandan, bireyleri birbirinden ayırt edici özellikler açısından bakıldığında, sayısız özellikleri görmek olasıdır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen, 1999).

Kişiler arası iletişim kişinin kendisinden başlar. İnsan kendini ve çevresini tanımlamaya başladığında, yoğun olarak kişiler arası ilişki kurar ve kişiler arası iletişimin birincil koşulu bireyin kendisiyle iletişimini gerçekleştirme kapasitesinin, becerisinin olmasıdır (Erdoğan, 2002).

Kişiler arası ilişki tarzları insanların psikolojik iyi oluşları üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin mizah duygularının da psikolojik sağlık ve iyilik durumunu geliştiren olumlu ve istendik bir kişilik özelliği olabileceği düşünülebilir. Mizah duygusu, bir kişinin komik olan herhangi bir şeyi görebilme, algılayabilme ve anlatabilme yeteneği; komik bulduğu şeylerin türü, mizahı yaşayış ve ifade edişi ve gündelik yaşamda verdiği mizah tepkilerinin sıklığı gibi bireysel farklılıkların yaşandığı bir duygudur (Ruch, 1998).

Mizah, yapısında hem bilişsel faktörleri, hem de duygusal faktörleri içermektedir. Çoğunlukla kişiler arası ilişkiler içerisinde oluşan mizah, bir kişilik özelliği olarak da görülmektedir. Yakın tarihli araştırmaların çoğunda mizah, çok yönlü ve kapsamlı bir yapı olarak düşünülmektedir (Martin, 2000). Mizah duygusunun ölçümleri ile ilgili yapılan çalışmalarda mizahın bireyin kişiliğinde ve yaşantısında olumlu bir yapı oluşturduğu ifade edilmektedir (Martin, Lefcourt ve Svebak'dan aktaran Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008, s. 3).

Ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim kurması onların duygularını anlamaları ve duygusal sorunlar karşısında kontrollü tepkiler gösterebilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Duygusal yetileri güçlü olan ebeveynler çocuklarını dinleme, değer verme, gibi iletişimsel açıdan çok önemli olan tepkiler göstermektedirler. Çocukların duygularını rahatça ifade edebilmelerinin öncelikli yolu anne babanın da kendi duygularını ifade edebilmesinden geçmektedir. (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007, s.805-809). Bu nedenle ebeveynlerin kişiler arası iletişimde ve gündelik hayatta kullandıkları mizah tarzlarının çocukların duygusal zeka gelişiminde önemli etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada, okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile ebeveynlerin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Alt Amaçlar:

1) Annelerin mizah tarzları

1.1 . Yaşına

1.2 . Öğrenim durumuna

1.3 . Mesleğine

1.4 . Aile tipine

1.5 . Medeni haline

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2) Çocukların duygusal zeka düzeyleri

2.1. Yaşına

2.2. Cinsiyetine

2.3. Kardeş sayısına

2.4. Doğum sırasına

2.5. Şu an ki okul öncesi kurumdaki yılına

2.6. Şuan ki okul öncesi eğitimi aldığı kurum türüne

2.7. Aile durumuna

2.8. Annenin yaşına

2.9. Annenin öğrenim durumuna

2.10. Annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerin mizah tarzları arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yaşamın ilk yılları sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk üzerinde en etkili olan bireyler aileleridir. Son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile eğitim programları ve öğretmenlerin de çocuğun gelişimsel anlamda desteklenmesi konusunda yaşamsal öneme sahip olduğu vurgulansa da; sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi bakımından özellikle ailelere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Saltalı, 2013, s. 108). Öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacağı eğitim programları ve ailelerin ev ortamında gösterdikleri iletişim şekilleri çocuklarda, sağlıklı duygusal becerilerin kazanılmasına zemin hazırlar.

Duygusal zeka gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı duygusal derslerin verildiği ilk okuldur. Bu duygusal dersler sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman, 2001, s. 258). Çocuklar anne ve babalarının kullandıkları jestler, mimikler, ses tonları, duygularını ifade etme ve yönetme şekillerini gözlemleyerek erken yaşlarda duygusal zekanın temellerini atmaktadır.

Çocuklar 4 yaşından itibaren davranışlarının nedenlerini, insanların ne hissettiklerini ve bir sorunu çözmenin birden fazla yolu olduğunu öğrenebilmektedir. Üstelik herhangi bir fikrinin iyi ya da kötü olduğuna da karar verebilmektedir. Okul öncesi çağı, çocuğun bütün duygu türlerinin ortaya çıktığı çağdır. Öfke, kıskançlık, yabancılar ya da bazı kimselere karşı nefret, inatçılık bu çağda kendini gösterir. Aile çevresinin bu tür duyguların oluşması ve yerleşmesinde büyük etkisi vardır (Başaran, 1992, s. 104). Anne-baba-çocuk arasında kullanılan sıcak ve olumlu duygusal tepkiler, duygusal ortamın desteklenmesini ve gelişmesini sağlayabilir. Aynı zamanda çocukların anne ve babalarını gözlemleyerek, model alarak duygusal zeka yetilerini geliştirebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Ailede anne ve babanın en önemli görevi, çocukları için iyi ve olumlu birer rol model olmaktır. Çocuklar, yaşamları süresince ve özellikle de ilk 7 yıl boyunca anne babalarının hareketlerine ve davranışlarına bakarak, kişilik gelişimlerinin temellerini oluşturmaktadırlar. Çocuklar her şeyi bir teyp gibi kaydetmekte ve kaydettiklerini duygu, düşünce ve davranışlarına yansıtmaktadırlar. Çocukların kendilerine ait farklı düşüncelere sahip olabilecekleri göz ardı edilmeksizin, kendileri olmalarını öğreten bir eğitici olmak gerekmektedir (Bak, 2011, s. 163).

Çocuğun ailesini oluşturan anne ve babaların gerek birbirlerine gerek çocuklarına karşı gösterdikleri duygu, tutum ve davranışlar çocuklar için önemli etkiye sahiptir. Çocuğun bebeklikten itibaren annesine olan bağlanma düzeyi, çocukların duygularına yetişkinlerin gösterdikleri duyarlılık, ebeveyn veya öğretmen tutumları (baskıcı, destekleyici, hoşgörülü vb.) ve duyguları anlamaya açık olması, duygusal zekalarında etkili olabilmektedir (Zeidner, Roberts ve Matthews, 2003, s. 220).

Erken yaşlarda duygusal zeka yetilerinin kazanılmasında model olma çok etkili olmaktadır. Çocuklar önce anne ve babasını, sonra öğretmenini model almaktadırlar. Yetişkinlerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duyguları ve tepkilerini gözleyerek, kendileri de duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygun davranışlarla çocuklara iyi bir model olması ve gelişimlerine uygun olarak bu yetenekleri kullanma fırsatları vermesi, çocuklara duygusal zeka yeteneklerinin kazandırılması yönünden oldukça önemlidir (Shapiro, 2004, s. 197). Özellikle doğduğu günden itibaren çocukla en yakın ilişkiye sahip olan annelerin, çocuklarının gelişimindeki etkisi büyüktür. Annelerin olumlu veya olumsuz duygularını yönetme şekilleri, kişilik özellikleri ve benlik saygısı çocuklarıyla kuracağı ilişkinin temellerini oluşturur.

Bu araştırma; annelerin mizah tarzlarının çocuklarının duygusal zeka düzeylerine etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların annelerinin mizah tarzlarının çocuklarının duygusal zeka düzeylerine olan etkisi üzerinde tartışma olanağı sağlayacağı ve annelerin mizah tarzlarının çocuğun gelişimine etkisini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde çocukların duygusal zekalarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında duygusal zekanın birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği (cinsiyet, yaş, doğum sırası, aile ortamı, benlik saygısı, yaşadığı yer gibi) ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan çalışmalar arasında, ülkemizde çocukların duygusal zeka düzeyleri ile ebeveynlerin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırma bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın varsayımı aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Çocukların duygusal zeka düzeylerini ölçmek için uygulanan “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”ne ve annelerinin mizah tarzlarını belirlemek için uygulanan “Mizah Tarzları Ölçeği” ne annelerin cevaplarının objektif olarak yansıdığı ve gerçek durumları yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1) Araştırma Ankara’nın Çubuk ilçesine bağlı örnekleme dahil edilen anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ile sınırlıdır.
- 2) Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında örnekleme dahil edilen anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- 4) Araştırma, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Mizah Tarzları Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal Zeka: Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatminini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellenmesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve ümit besleyebilme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2001, s. 50).

Mizah: Sevgi ve hoşgörüyü barındıran, insanların kusur ve eksiklikleri ile alay edip eğlenmeyi içermeyen, herhangi bir fayda gözetmeden gerçekleştirilen ‘eğlenme’ olarak tanımlamaktadır (Kuiper ve Martin, 1998).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Duygusal Zeka

Duygusal zeka ile ilgili tanımlara bakıldığında duygusal zeka ile ilgili ilk çalışmaları yapan Salovey ve Mayer, duygusal zekayı, “Kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve hislerini gözlemleyebilme, aralarındaki farkı ayırt edebilme ve kişinin düşünce ve hareketlerine rehberlik etmesi için bunu kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar (Davis, 2004, s. 6).

Duygular insan yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek IQ ya sahip olan bireyler sosyal yaşantılarında her zaman başarılı olamayabilirler. Bunun nedeni, duyguları anlama, duygularını ifade etme, empati, başkasının mizacını kontrol etme, uyum sağlama, bağımsızlık, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygı gibi duygusal zeka yetilerine bağlıdır (Shapiro, 2004, s. 16; Goleman, 2001, s. 10).

Goleman ise duygusal zekayı, “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatminini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve ümit besleyebilme” olarak tanımlamıştır (Goleman, 2001, s. 50).

Erikson ise duygusal zekayı, kişiliğin çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği olarak tanımlayarak benlik bütünlüğü olarak adlandırmaktadır (James, 1997, s. 221).

Nelson, Low, Stottlemyer ve Martinez (2003, s. 7), duygusal zekayı: “(1) kendini kusursuzca tanıma, bilme ve değerlendirme, (2) sağlıklı destekleyici ilişkiler kurma, (3) diğerleriyle iyi çalışabilme ve yaşayabilme, ve (4) günlük hayat ve iş ile ilgili gereklilikler

ve baskılarla etkili bir şekilde baş edebilmeyi içeren öğrenilmiş beceri ve yeterliklerin birleşme noktası” olarak tanımlamışlardır.

Duygusal zekâ, yaşam boyu kendimizi nasıl hissettiğimiz ve kendimizi daha iyi nasıl hissedebileceğimizi bilerek değişik ruh halleri sonucu yaşam hedeflerinden kopmamak ve kararlılığı sürdürebilmektir. İnsan aklı kendi varlığının bilinciyle değişik davranışlara yol açan duygularını, denetim altına sokabilir, çevresinde olup bitene karşı duygu ve düşüncelerini yönlendirebilir (Yavuz, 2005, s. 17).

Günümüzde duygusal zeka, bir özellik olarak duygusal zeka ve bilgi-işlem süreci olarak duygusal zeka olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bilgi işlem süreci olarak duygusal zeka duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde dururken özellik olarak duygusal zeka farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ya da özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Özellik olarak duygusal zeka, kişilik kavramı içerisine yerleştirilmiştir ve belirli davranışları ölçen geçerli kendini değerlendirme envanterleriyle değerlendirilir. Bu yaklaşımda duygusal zekanın temel elementleri üzerinde durmaktan çok ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur (Petrides ve Furnham, 2000, s. 314).

Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka konusunda geliştirilen kuramlar incelendiğinde bu kuramların genel olarak iki model üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar, Yetenek Temelli Model ve Karma Model’dir. Yetenek Temelli Modeli, duygulara ve duyguların düşüncelerle etkileşimi üzerine odaklanmaktadır. Karma Model ise zihinsel yetenekler, güdüler, bilinç ve sosyal aktiviteler gibi kişisel bileşenler üzerine odaklanmaktadır. Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modeli zihinsel yetenek; Bar-On Duygusal Zeka Modeli, Goleman Duygusal Zeka Modeli, Cooper ve Sawaf Duygusal Zeka Modeli ise karma model olarak tanımlanmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000, s. 396–420; Emmerling ve Goleman, 2003, s. 1–32).

John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zeka Modeli

Peter Salovey ve John Mayer, duygusal zeka terimini ilk olarak kullanan psikologlardandır. Başarı için önemli olan, empati, duyguları ifade etme ve anlama,

mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme ve sebat gibi terimleri betimlemek için duygusal zeka terimlerinden yararlanmışlardır (Shapiro, 2004, s. 16).

Salovey ve Mayer duygusal zekayı “ kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekanın bir alt kümesi” olarak tanımlamışlardır. Duyguları, fiziksel, bilişsel, güdüsel ve yaşantısal sistemleri içeren organize tepkiler olarak ele almışlardır (Shapiro, 2004, s. 19).

Bu modele göre duygusal zekayı oluşturan öğelerden her biri, diğeriyle birlikte duygusal zekayı yükseltici nitelikteki yetenekleri taşımaktadır. Bunlar hiyerarşik bir sıraya göre dizilmekte olup, her bir basamak bir önceki ile yakın ilişki içindedir. En alt basamak, duyguyu algılama ve ifade etme gibi basit becerileri içerirken, en üst basamak ise duygunun daha yoğun bilinçli işlemleriyle ilgilidir. Geliştirdikleri dört temel basamak ise şunlardır:

1. Duyguyu tam ve doğru olarak tanımlayabilme, kavrayabilme ve değerlendirebilme becerisi,
2. Bireyin kendini ya da başkalarını anlamasına yardımcı olacak duygulara ulaşabilme ve üretebilme becerisi,
3. Bireyin, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve algılama becerisi,
4. Duyguları, duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olarak düzenleyebilme becerisi (Mayer ve Salovey, 1997, s. 3–31).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zeka tanımını 5 ana başlık altında toplamışlardır.

1. Duygularının farkında olma: Belirli bir durumda veya anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekanın temelidir. İçgörü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için duyguların her an farkında olmak çok önemli bir gerekliliktir. Duygularını tanıyan kişiler, ruh hallerinin farkındadırlar, kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler, daha özerk davranabilirler, kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu bir gözle bakabilirler.

2. Duygularla başa çıkabilmek: Farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmek duygusal zekanın temel özelliklerinden biridir. Kendini yatıştırma, yoğun endişelerden, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri kapsar. Bu yeteneği

zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler.

3. Kendini motive etmek: İnsanın kendini motive edebilmesi için öncelikle duygularını bir amaç etrafında toplayabilmesi gerekir. Duygusal özdenetim yani doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları engelleyebilme, her başarının altında yatan çok önemli bir özelliktir. Kendini motive edebilme yeteneğine sahip kişiler yaptıkları her şeyde çok daha üretken ve etkili olurlar.

4. Başkalarının duygularını fark etmek: Başkalarının duygularını fark edebilmek ve empati kurabilmek, duygusal zekanın vazgeçilemez özelliklerinden bir diğeridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır.

5. İlişkileri yürütebilmek: Duygusal zekanın bir diğer özelliği de diğer insanlarla olan ilişkileri yürütebilmektir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurlardır (Salovey ve Mayer , 1997, s. 11).

Daniel Goleman Duygusal Zeka Modeli

Goleman'a göre, bilişsel yetiler ve duygusal zeka birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden ayrı yetilerdir. Zeka kat sayısı yüksek, ancak duygusal zekası düşük veya zeka katsayısı düşük, duygusal zekası yüksek kişiler olabilmektedir. Aslında bilişsel yetiler ve duygusal zekanın bazı yönleri arasında az da olsa bir bağlantı vardır, ancak bu o kadar küçüktür ki, bilişsel yetiler ile duygusal zekanın birbirinden bağımsız olgular olduğunu açıkça ortaya koyar (Goleman, 2001, s. 62).

Goleman (2001)'ın duygusal zeka modeli en yaygın bilinen modeldir. Hayatta başarı için duygusal zekanın çok önemli bir faktör olduğunu savunan Goleman, duygusal zekayı beş temel boyutta ele almıştır. Bunlar:

1. Kendinin farkına varma; bir anlamda, bireyin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması, öz bilinç olarak da adlandırılmaktadır. Bu tarz bir öz bilinç özellikle duyguları tanımlayıp adlandırmayı sağlamaktadır.

2. Duyguları ayarlama; bir çeşit öz denetimdir. Bireyler ne zaman hangi duyguları hissedeceklerini kontrol edemeyebilirler. Ancak bu durumun ne kadar süreceğini ayarlayabilmeleri mümkündür.

3. Kendini motive etme; hayatta elde edilen başarılarla katkıda bulunmaktadır. Bireyler yaptıkları işe motive oldukları ölçüde başarılı olurlar.

4. Başkalarının duygularının farkına varma; bir anlamda empatinin temelini oluşturmaktadır. Başkasının ne hissettiğini anlayabilmenin bazı anahtarları vardır. Bunlar, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadeleri ve sözsüz ifadelerdir. Başkalarının duygularını anlamak, sosyal ilişkiler açısından çok önemlidir.

5. Duyguları kullanma; çok önemli bir sosyal yeterlidir. Bireylerin duygularını ne kadar iyi ya da ne kadar kötü ifade edebildiklerini göstermektedir (Zeidner ve Easton'dan aktaran Ulutaş, 2005 , s. 11).

Goleman duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebileceğini, okulların çocuklara duyguları nasıl tanıyacaklarını ve yöneteceklerini öğretmenleri gerektiğini, öğretmenlerin de çocuklarla ilgilenerek onlara model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Duygusal evreler çocukluk yıllarındaki deneyimlerle biçimlenmektedir. Erken yıllarda eğitim ile duygusal zekanın desteklenmesi daha etkili olacaktır (O'neil, 1996, s. 10).

Reuven Bar-On Duygusal Zeka Modeli

Bar-On duygusal zekayı “Bireyin çevresel baskı ve taleplerle başa çıkmasında onun başarı kazandırma yeteneğini etkileyen, bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikler sıralaması” olarak tanımlamaktadır (Bar-On, 1995, s. 5). Bar-On Duygusal Zeka Modeli duygusal zekâyı 5 kategoride ele almıştır: Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum sağlayabilirlik, stres yönetimi ve genel ruh sağlığıdır.

1-Kişisel Beceriler: Kendinin ve başkalarının duygularının farkına varma ve duygularını ifade etme.

2-Kişiler Arası Beceriler: İlişkiler kurmak ve sürdürmek amacıyla başkalarının duygularını anlama

3-Uyum Sağlayabilirlik: Kişisel ve kişiler arası problemleri uygun şekilde çözme, dışsal ipuçlarına tepkide bulunurken duygularını doğru şekilde değerlendirme.

4-Stres Yönetimi: Duygularını kontrol ederek stresli durumlarla baş etme.

5-Genel Ruh Sağlığı: Kendisine ve başkasına karşı olumlu, iyimser ve memnuniyet verici duygular hissetme (Bar-On, 2000, s. 365).

Bar-On'un duygusal zeka modeli, duygusal zeka ve sosyal zeka modellerini kapsamaktadır. Çünkü, Bar-On'un temel olarak yoğunlaştığı konu bilişsel olmayan zeka faktörleridir. Bu faktörler, zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içermekte, kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi yönünden bilişsel zekadan daha etkin olmaktadır (Çakar, 2002, s. 21).

Cooper ve Sawaf Duygusal Zeka Modeli

Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zeka; duyguların gücünü, insanın enerjisini, bilgisini, ilişkilerini bir kaynak olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir . Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır (Cooper ve Sawaf, 2000, s. 14-15).

- **Duyguları Öğrenmek:** Duyguları öğrenmek, duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa eder.
- **Duygusal Zindelik:** Duygusal zindelik güvenilirlik ve inanılabilirliği arttırarak duyguları tanıma pratiklik ve hata karşısında bağışlamayı sağlar. Bunun sayesinde kişisel değerlerimizi, karakterimizi ve onları yönlendiren duygularımızı anlayabiliriz. Duygusal zindelik, içtenlik, inanılabilirlik ve esenliği inşa ederek güven çemberini genişletir, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini arttırır.
- **Duygusal Derinlik:** Duygusal zeka, duygusal derinlik olmadan gelişip, güçlenemez. Burada kalbin derinliklerinden gelen sese, vicdana kulak verme söz konusudur. Duygusal derinlik, gündelik yaşamı potansiyel ve amaçlarla uyumlu hale getirir ve dürüstlük, etkili olma, adanmışlık ve sorumlulukla destekler.
- **Duygusal Simya:** Duygusal simya, sorun ve baskılarla birlikte yaşamak, fırsatları yakalamaktır. Sorunlar karşısında olası çözümleri ortaya atarak, yeteneklerini kullanarak, gelecek için rekabet etme gücünü arttırır ve yaratıcılığı arttırır. Duygusal simya değeri az olan bir şeye daha fazla değer yükleyebilme gücüdür. Bu boyutta şu faktörler mevcuttur;

Duygusal Zeka Yetileri

Duygusal beceriler bireyin duyguları tanıması, kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, ifade etmesi, duygularını düzenlemesi ve ortama uygun hale getirmesi gibi yetenekleri kapsamaktadır (Mayer ve Cobb, 2000, s. 15). Aşağıda temel duygusal beceriler ayrı ayrı beş ana grupta ele alınmıştır. Bunlar şu şekildedir: duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal becerilerdir.

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Duygusal zekaya katkıda bulunan en temel yetilerden biri duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerisidir. Duyguları anlayabilme veya birbirinden doğru şekilde ayırt edebilme yetilerinin yoksunluğu diğer tüm yetileri de etkilemektedir (Davis, 2004, s. 14).

Duyguları tanıma ve ifade etme, duygusal zekanın temel taşıdır. Üç yaşından önce çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Mutluluk, üzüntü, korkma, şaşırma ve kızma gibi duygular bebeklikten itibaren görülür. Fakat gurur, utanma, suçluluk, aşağılama gibi duyguların belirtileri altıncı aydan itibaren görülse bile iki yaşından önce bir anlam kazanmaz (Hsyon, 1994, s. 47; Sullivan, 1999, s. 14-18; Mayer vd., 2000; Elksnin ve Elksnin, 2003, s. 64).

Başkalarının duygu dışavurumlarını doğru olarak tanıyabilme yetisi sözel olmayan iletişim sisteminin önemli bir bileşenidir; ortama uyum sağlamak ve ortamı düzenlemek için gerekli bir yetidir. Kişilerarası ilişkilerde doyurucu ve başarılı bağlar kurmak, duygu dışavurumu ile ilgili ipuçlarının doğru yorumlanmasıyla ilgilidir (Erol, Keleş Ünal, Gülpek ve Mete, 2009). Örneğin duygusal bir konuşma sırasında gözlerin dolması, kızgınlık durumunda kaşların çatılması karşıya üzüntü ve kızgınlık duygusunun yaşandığı ile ilgili mesaj veren ipuçlarıdır. Bireyin bu duygusal ipuçlarını tanıma konusundaki yetersizlikleri sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilecek durumlar yaratır (Saltalı, 2013, s.109).

Duyguları ifade etme becerisi duygusal becerilerin ve bireyin sosyal ilişkilerinin merkezinde yer alan bir yetenektir. Çünkü duyguların doğru şekilde ifade edilmesi bir iletişimi geliştirebilirken, yanlış ifade edilmesi iletişimin hatalı ilerlemesine, hatta bozulmasına neden olabilir. Örneğin; mutluluk gibi olumlu duyguların doğru şekilde ifade edilmesi bireyin sosyal ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi, öfke gibi

olumsuz duyguların doğru ifade edilememesi de sosyal ilişkilerin zedelenmesine neden olabilir (Nissen ve Hawkins, 2010).

İki yaşından sonra çocuklar dil gelişimlerindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade edebilmektedirler. Bebeklik döneminde duyguların ifade edilmesini öğrenmede anne baba veya bebeğe bakan kişinin rolü çok büyüktür. Bebekler büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin edebilirler. 4-5 yaşında iken “Arkadaşın neden üzgün?” diye sorulduğunda “Annesi gitmiş, o da annesini özlemiş” şeklinde akıl yürütebilirler. Arkadaşı ona kızdığı zaman kendisine vurabileceğini tahmin edebilir. Bunun yanında birinin duyguları karşısında uygun davranışlar sergileyebilirler. Örneğin; üzgün birine sarılmak, onu öpmek veya kızgın bir arkadaşına elindeki yiyeceği veya oyuncakı vermek gibi (Karayılmaz, 2008, s. 11). Çocuklar bu yaşlarda duygularını ifade etmede daha başarılıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar, yetişkinler ile konuşarak duygular konusunda daha fazla bilgi edinirken, kardeşleri ve arkadaşları ile özellikle oyunlarda bu bilgilerini paylaşabilirler (Ceylan, 2009, s. 6).

Çocukların duyguları ifade etme becerilerine ilişkin yapılan deneysel araştırma sonuçları da; duyguları ifade etme becerisi gelişmiş çocukların diğer çocuklarla daha kolay arkadaşlık kurduklarını ve arkadaşlıklarını uzun süre devam ettirebildiklerini göstermektedir. Duygusal anlamda güvenli bir ortamda büyüyen ve günlük hayatta duygularını ifade edebilen bireyler (aile, bakıcı, öğretmen gibi) arasında büyüyen çocuklar; diğer insanların duygularını anlama, bir arkadaşısı olumsuz bir duygu yaşadığında uygun tepki verme ve olumsuz bir duygu yaşayan bireyin bu durumun üstesinden gelmesi konusunda yardımcı olma konularında iki yaşından itibaren daha yetenekli davranışlar sergileyebilirler (Saltalı, 2010, s. 37). Ayrıca çocukların duygularını ifade etmeleri doğumdan itibaren ebeveynlerinin onlara fırsat sunmaları ile yakından ilgilidir (Howe ve Griffey, 2005, s. 143).

Duyguları Anlama

Duyguları anlama becerisi bir olayın bireyde hangi duygunun yaşamasına sebep olacağının bilinmesi becerisidir. Duyguları anlama becerisinin gelişiminde yaşantıların önemi büyüktür. Çünkü birey geçirdiği deneyimlerle olayların bireyde hangi duyguyu yaratacağını öğrenir. Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama

bakımından önemlidir (Saltalı, 2010, s. 36). Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama bakımından önemlidir (Davis, 2004, s. 30).

Çocuklar duyguları tanımayı ve isimlendirmeyi öğrendikten sonra, bunu başkalarının duygularını anlamak için kullanabilirler. Duygusal anlama, iki yaşında duygusal dilin başlamasıyla görülür ve üç-dört yaşına doğru gelişir. Fakat okul öncesi çocukları ahlaki yargıları içeren utanma ve minnettarlık gibi karışık duyguları anlamakta güçlük çekerler (Zeidner vd., 2003, s. 72).

Araştırmalar, çocukların basit duygusal yüz ifadelerini tanımlamalarının, okul öncesi ve okul yıllarında geliştiğini ortaya koymaktadır (Sayıl, 1996, s. 62). Çocuğun bütün gelişim alanları için kritik dönem okul öncesi dönem olduğu gibi, çocuklara duygusal becerilerin kazandırılmasına başlamada da en uygun dönem okul öncesi dönemdir (Saltalı, 2010, s. 3). Çocuklar ortalama 4 yaşından itibaren davranışlarının nedenlerini, insanların ne hissettiklerini ve bir sorunu çözmenin birden fazla yolu olduğunu öğrenebilmektedirler. Üstelik herhangi bir fikrinin iyi ya da kötü olduğuna da karar verebilmektedir. Okul öncesi çağı, çocuğun bütün duygu türlerinin ortaya çıktığı çağdır. Öfke, kıskançlık, yabancılar ya da bazı kimselere karşı nefret, inatçılık bu çağda kendini gösterir. Aile çevresinin bu tür duyguları oluşturulmasında ve yerleştirilmesinde büyük etkisi vardır (Başaran, 1992, s. 104).

Okul öncesi döneme kadar; çocuklar duygu ve duygusal ifadelere ilişkin birçok şeyi öğrenmişlerdir. Okul öncesi dönem çocukları diğerlerinin ifade ettiği olumsuz duygular çok iyi olmasa da, olumlu duyguları kolayca anlayabilirler. Çocukların konuşmalarını inceleyen uzmanlarda; iki yaşındaki çocukların diğerlerinin duygularını olduğu kadar kendi duyguları hakkın da konuşmaktadırlar. Yapılan bir araştırmada hangi yüz ifadesinin hangi duyguya ait olduğunu ayırt edebildikleri belirtilmektedir (Ergin, 2004, s. 42).

Okul öncesi dönemde, çocukların duyguları anlamaları duygular hakkında günlük konuşmaları ortaya çıktıkça hızlı bir şekilde gelişir. Okul öncesi dönemin başlarında çocuklar nedenlere, sonuçlara ve duygunun davranışsal işaretlerine önem vermektedirler. Ancak duyguları anlama zamanla daha doğru ve karmaşık bir hal alır. 4-5 yaşla birlikte çocuklar birçok temel duygu tepkisinin nedenlerini doğru bir şekilde tahmin edebilmektedirler. 4-5 yaşlarındaki çocuklara, yanındaki oyun arkadaşının ne zaman veya neden üzgün, mutlu veya kızgın olduğu sorulduğunda yetişkinler tarafından tarif edilen

olaylara benzer şekilde olayları tarif ettikleri belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocukları, belli bir duyguyu ifade eden oyun arkadaşlarının bir sonraki adımda ne yapacağını tahmin edebilirler. Örneğin, okul öncesindeki çocuklar kızgın bir çocuğun başka birisine vurabileceğini veya ellerindeki bir oyuncak alabileceğini, mutlu bir çocuğun ise paylaşmaya daha açık olacağını bilir (Ergin, 2004, s. 43-44).

Çocuklar duygular arasındaki farklılığı algılayabilmektedirler. Sekiz yaşında iken aynı zamanda hem olumlu, hem de olumsuz birçok duyguyu yasayabildiklerini görürler. Örneğin doğum gününde hediye aldıklarında çok mutlu olurlar, fakat hediye beklediklerinden farklı çıkınca üzülürler. Ayrıca duygusal tepkilerin kişinin gerçek hissettiğini yansıtmaması gerekmediğini, bazen duyguların maskelenmesi gerektiğinin farkına varırlar. Okul öncesi dönemindeki çocuklar azarlandıklarında veya alay edildiklerinde duygularını gizlerken, okul çağındaki çocuklar sosyal kurallar gereği veya başkalarını kırmamak için duygularını gizlerler. Okul öncesi dönemindeki çocuklar duyguları açıklamak için dışsal durumlara odaklanırken, okul yıllarında artık farklı insanların farklı duygusal tepkilerinin olduğu bir çok durumun farkına varabilir, duyguları yorumlamak için hem içsel hem de dışsal durumlara odaklanabilirler (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, s. 81-82).

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme, bireyin kendi arzularının, isteklerinin, dürtülerinin kontrolünde olmak yerine, bu duyguları kontrol edebilme becerisidir. Duyguları yönetme, karmaşık bir zeka yetisi olup, kendini gözleme, memnuniyetini erteleme yeteneklerini içermektedir. Duyguları yönetebilme, sorunlar karşısında yeterli düzeyde kontrol, öz güven ve esneklik gösterebilme, acı çekme, üzüntü, stres gibi durumlardan kolaylıkla baş edebilme ve tekrar kendine gelebilme becerisidir (Kansu ve Beceren, 2002, s. 187; Davis, 2004, s. 62-63).

Çocuklar üç-dört yaşından itibaren duyguları rahatlatacak farklı stratejiler uygulayabilirler. Örneğin, duyguların duygusal girdilerin azaltılmasıyla engellenebileceğini bilirler(korku veren bir durumda gözlerini veya kulaklarını kapatma), kendi kendine konuşma(annem yakında gelecek), amacını değiştirme (oyun dışı kaldığında oynamamaya karar verme) gibi değişik stratejiler geliştirebilirler. Beş-yedi yaşları arasında zihin ve beyin gelişimindeki artış, çocukların sorumluluk alma, bağımsızlık ve sosyal rolleri kazanımını artırır, içsel denetimlerini güçlendirir (Greenberg ve Snell, 1997, s. 105 -106 ; Berk , 1998, s. 249 ; Zeidner vd., 2003, s. 72).

Çocuklar yetişkinleri gözleyerek duygularını kontrol etme yeteneklerini geliştirirler. Yetişkinler bazı durumlarda kendilerini tutmakta, duygusal patlamaların başkaları tarafından onaylanmadığını gördüklerinde, şiddetli duygularını daha kolay kontrol altına almaktadırlar. Ayrıca duyguları tartışma onlara duygusal kontrol için yardımcı olur. Yetişkinler çocuklara olumsuz durumlarda ne tür beklentiler içinde olacaklarını, üzüntüleri veya kaygılarını nasıl azaltacaklarını ifade ettiklerinde, çocuklar da bunları kendi kendilerine uygulamayı öğrenirler (Hyson, 1994, s. 50-51 ; Berk, 1998, s. 249).

Empati

Empatinin kökeni, öz bilinçtir. Başkalarının duygularını anlama ve bunlara uygun tepkilerde bulunma empati olarak adlandırılmaktadır. Empati; bir bireyin yaşam içerisinde meydana gelen olaylar ve durumlara, kendini, karşısındaki kişinin yerine koyarak onun bakış açısıyla bakabilmesi, düşünce ve duygularını doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2001, s. 126; Kansu ve Beceren, 2002, s. 191).

Çocukların diğer bireylerin duyguları ile ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Çocuk büyüdükçe başkasının bakış açısını daha iyi anlamakta ve empati yetileri de gelişmektedir. Yedi yaşındaki bir çocuk, okul öncesi çocuğuna oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüleri ile ilgilenmede, onu rahatlatma ve yardım etmede daha başarılıdır (Köksal, 2000, s. 4).

Hoffman, bebeklikten itibaren empatinin doğal bir ilerleyişi olduğunu fark etmiştir. Bir yaşındaki bir çocuk bir başkasının düşüp ağlamaya başladığını gördüğünde kendisi de o sıkıntıyı hisseder. Duygu birliği o kadar güçlü ve doğrudandır ki, sanki acı çeken kendisiymiş gibi baş parmağını ağzına götürür. İlk yaşından sonra, çocuklar diğerlerinden ayrı olduklarının farkına vardıklarında , örneğin ağlayan bir bebeğe kendi oyuncak ayısını vererek, diğerini etkin bir şekilde yatıştırmaya çalışırlar. İki yaşındaki çocuklar, başkalarının hislerini gösteren işaretlere karşı daha da hassaslaşırlar. İlerleyen dönemde empati en ileri aşamasına ulaşır ve çocuklar o anki durumun ötesindeki sıkıntıları anlayabilir, birinin koşullarının yada hayattaki konumunun kronik bir sıkıntının kaynağı olabileceğini görürler (Goleman, 2001, s. 148).

Hoffman'ın Empati Gelişim Aşamaları

- ❖ *Üzüntü Reaksiyonu:* Çocuklar diğer bireyin üzüntüsüne tepki verirler. Ancak o bireyin üzüntüsünün farkında olduğunu belli etmezler. Örneğin: Bir çocuğun düştüğünü ve ağlamaya başladığını gören 11 aylık bebek, sanki ağlayacakmış gibi görünür, başını annesinin bacaklarının arasına saklar ve parmağını emer.
- ❖ *Bireyin Sürekliliği:* Çocuk, diğer bireyin üzüntülü olduğunu anlayabilir. Ancak diğer bireyin kendisinden farklı gereksinimleri olduğunu farkında değildir. Bu nedenle uygun olmayan tepkiler verir. Başka bir çocuğun düştüğünü gören çocuk, diğer çocuğun annesi yanında olsa bile onu rahatlatmak için kendi annesini götürür.
- ❖ *Rol Alma:* Çocuk, diğerinin üzüntülerine uygun tepkiler verir, çünkü kendisini diğerinin yerine koyabilir. 7 yaşındaki çocuk öğle yemeği parasını kaybettiği için üzüntülü olan arkadaşını düşünür ve onunla kendi öğle yemeğini paylaşır.
- ❖ *Empati:* Çocuk hayat deneyimi arttıkça, üzüntülerden daha çok haberdar olur ve akut durumlara olduğu kadar kronik durumlara karşı empatik beceri geliştirir. 12 yaşındaki çocuk, kendisinden daha az şanslı olan bireylerin üzüntüsünü hafifletmek için yardım parası toplayabilir (Hoffman'dan aktaran Yurdakavuştu, 2012, s. 36).

Sosyal Beceriler

İlişkilerde duyguları yönetme, arkadaş edinme ,kendini başkasına tanıtmak, randevu isteme, arkadaşlığı sürdürme, bir gruba katılma, akran baskısıyla başa çıkma, iş birliği içinde çalışma, küçük ve büyük gruplarla çalışma, yeni bir grup üyesini kabullenme, liderlik, başkalarına uyma, çatışmayı yönetme, rahatsızlık belirtme gibi beceriler sosyal beceriler arasında yer almaktadır (Bacanlı, 2000, s. 175). Sosyalleşmenin 1-3 yaş arasında gerçekleşen ilk adımından sonraki adım daha fazla çaba gerektirmektedir. 3-6 yaş arasında çocuklar diğer çocuklarla ilgilenmeye ve sosyal gruplara kabul edilmeye başlamaktadırlar (Wortham, 1998, s. 266).

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ölçeğinde ise, sosyal beceriler beş alt kategoride incelenmektedir. Bu kategoriler;

İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir.

Atılganlık: Başkalarına bilgi sorma, kendisini tanıtırma ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.

Öz-kontrol: Engel durumlarından ileri gelen, vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, akranlarıyla çatışmaya düştüğünde sınırlarını kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içeren becerilerdir.

Empati: Diğerlerine karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklı davranışları içerir.

Sorumluluk: Çocuğun diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir.

Duygusal Zekayı Etkileyen Faktörler

Yaş

Duygusal zeka yetilerinin kazanılması yaşla birlikte artmaktadır. Bebekler sözel iletişim başlamadan çok önce, duygularını ifade edebilmek için iletişim kurmaktadırlar. Çocuklar duyguları bebeklikten itibaren tanımaya, ayırt etmeye ve anlamaya başlarlar. Fakat duyguların kontrolü yaşla birlikte artar. Küçükken duygularını ifade edebilseler de; kontrol etmekte güçlük çekerler. Bebeklerde duygularını kontrol etmekle ilgili küçük belirtiler görülebilir. Fakat bebekler genellikle içsel tepkilerini yüz ifadeleri, sözle veya vücut hareketleriyle olduğu gibi dışa yansıtırlar. İki yasından sonra dil gelişimindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade etmektedirler. Duygularını yer ve zamana bağlı olarak kontrol etme yeteneği üç yasından sonra, duygularını toplumsal değerlere göre ifade ve kontrol etme yeteneği ise okul yıllarında gelişmektedir (Bar-On, 2000, s. 367; Bayhan ve Artan, 2004, s. 218).

Duygusal zekâ ve yaş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda büyük yaş grubundakilerin, küçük yaş grubuna göre duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Köse, 2009, s. 31).

Beyin Gelişimi

Duygular üzerinde beyin gelişimi önemli bir etkiye sahiptir. Duygular, duygusal ifadeler ve davranışlar beyin ve sinir sistemi tarafından yönetilmektedir. *Limbik sistem* (duygusal

beyin) ile *korteks* (düşünen beyin) arasında bağlantılar kurulduğunda, duygular, akıl yürütme ve mantıksal düşünme birlikte çalışır (Schilling, 2009, s. 30).

Beyin ve merkezi sinir sistemi geliştikçe çocuklar duygularını yerinde ve zamanında ifade ve kontrol edebilirler. Normal gelişen çocuklarda bu süreç kendiliğinden ve beklenen şekilde oluşur. Özellikle *serabral korteks* olgunlaştıkça çocuklar kendilerini olumsuz davranışlara itecek güçlü duygularını bastırabilirler (Hsyon, 1994, s. 64-65).

Aile ortamı

Aile çocuk etkileşimi, çocuğun duygusal gelişiminde oldukça anlamlı bir yere sahiptir. Aile içindeki duygusal etkileşimin azalmasında; anne ya da babadan birinin kaybı veya ayrılıkları ya da çocukları reddetme, ihmal etme, tutarsız davranma, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü davranma gibi tavırlar gelmektedir. Anne ve babaların çocuklarını utandıracak davranışlar içinde olmaları ya da çocuklarının gereksinimlerine yanıt vermemeleri, duygusal etkileşimi azaltan ya da tamamen ortadan kaldıran başka etkenlerdir (Alpan, 2006, s. 12).

Duygusal zeka gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı da çok önemlidir. Çocuk yetiştirmek bir yerde evrensel bir beceridir. En düşük düzeydeki kamu hizmetlisinin bile yeterli olup olmadığı sınavla değerlendirilebilir. Oysa akıl yetenekleri ve becerileri sınava sokulmadan, çocuk yetiştirme konusunda ana babalara yetki verilmektedir (Toffler, 1974, s. 254). Aileler, içinde bulundukları toplumların gelişmişlik düzeylerine göre yapı ve fonksiyonları bakımından farklılıklar gösterirler. Bu yeni yüzyılda da toplumlar daha önce olduğu gibi birçok ekonomik, sosyal, kültürel, jeopolitik ya da çevresel problemlerle karşılaşacaklardır. Bu problemlere uygun çözümlerin bulunabilmesi için entelektüel sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaç vardır. Birçok çalışmada aileden alınan desteğin, duygusal zekayı etkilediği ispatlanmıştır (Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001, s. 1115).

Duygusal dersler sadece anne babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir. Duygusal açıdan yetersiz olan ebeveyn tarzları arasında şunlar yer alır:

Hisleri tamamen göz ardı etmek: Bu tür anne babalar çocuklarının duygusal sıkıntılarına aldırmayarak, kendiliğinden geçmesini beklemeleri gerektiğine inanırlar. Duygusal anları,

çocuğa yakınlaşmak ya da onun duygusal yeterlilik konusunda bir şeyler öğrenmesine yardımcı olmak için bir fırsat olarak kullanmayı beceremezler.

Fazlasıyla serbest bırakmak. Bu tür anne babalar çocuğun ne hissettiğinin farkındadırlar, ancak çocuk içindeki duygusal fırtınayla nasıl baş ederse etsin yaptığı hiçbir şeye karışmazlar. Çocuğun hislerini göz ardı eden tiplerde olduğu gibi, bu anne babalar da çocuklarına duygusal tepki öğretmeye kalkışmazlar. Tüm rahatsızlıklarını yatıştırmaya çalışırlar ve üzüntüsünü ya da öfkesini geçirmek için pazarlığa ya da rüşvete başvururlar.

Çocuğu aşağılayıp hislerine saygı göstermemek: Bu tür anne babalar genellikle çocuğun hiçbir yaptığını onaylamaz, sert bir şekilde eleştirir ve cezalandırırlar. Örneğin, çocuğun öfkesini belli etmesine hiçbir şekilde izin vermeyip, en ufak bir huysuzluk belirtisinde bile cezalandırmaya kalkışırlar. Bunlar, çocuk bir şeyi kendi açısından anlatmaya başladığı zaman, “sakın bana karşılık verme!” diye öfkeyle bağırarak anne- babalardır. (Goleman, 2001, s. 252-254).

Duygular, sosyal bağların kurulmasında temel teşkil etmektedir. Çocuğun yakın sosyal çevresi olan anne baba, kardeşler, arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurması, sosyalleşmesi için önemlidir. Ailenin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemesi, onun ileride kendini ifade edebilen, sağlıklı iletişim kurabilen, paylaşabilen, kurallara uyan, başkalarına duyarlı olan, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilen, duygularını kontrol edebilen, benlik ve özgüveni gelişmiş bir birey olmasını sağlayacaktır (Ceylan, 2009, s. 10).

Ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim kurması onların duygularını anlamaları ve duygusal sorunlar karşısında kontrollü tepkiler gösterebilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Duygusal yetileri güçlü olan ebeveynler çocuklarını dinleme, değer verme, gibi iletişimsel açıdan çok önemli olan tepkiler göstermektedirler. Çocukların duygularını rahatça ifade edebilmelerinin öncelikli yolu anne babanın da kendi duygularını ifade edebilmesinden geçmektedir. Çocukların duygularını ifade edebilmeleri üzerinden anne-babaların tutumu önemli etkiye sahip olmaktadır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007, s. 805-809).

Mizaç

Çocuklar aynı yaşta ve cinsiyette olsalar da duygusal yoğunluğu, duygusallığı ve duyguları kontrol etme yetenekleri mizaç özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Mizaç özellikleri çocukların kalıtım ve biyolojik yapısından kaynaklanan birçok özelliği kapsamaktadır. Bazı çocuklar çok mutlu bazıları ise üzgün veya kızgın bir yapıya sahip olabilmektedir. Çocuklar büyüdükçe de onların doğuştan getirdikleri bu özellikleri duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Örneğin, utangaç bir çocuk sınıf içindeki etkinliklere daha az katılacak, bu da onun sosyal-duygusal gelişimini sınırlayabilecektir (Hsyon, 1994, s. 69; Zeidner vd., 2003, s. 219).

Cinsiyet

Cinsiyet bireyleri birbirinden ayıran en önemli biyolojik özelliktir. Kız çocukları genellikle duyguları tanıma ve kontrol etme yönünden, erkeklerden daha yeteneklidirler. Ayrıca duygusal açıdan ele alındığında; erkeklere oranla daha duyarlı, daha empatik ve sosyal olarak daha uygun tepkiler verebilmektedirler (Davis, 1995, s. 660).

Kadınların erkeklere oranla daha rahat ve daha sık duygularını ifade ettiklerini, duygusal mesajı çözmede daha başarılı oldukları, sözel olmayan ifadeleri anlamada daha duyarlı ve erkeklere oranla öfkelerini daha az ortaya çıkardıkları belirtilmektedir (Brody ve Hall, 1993, s. 106).

Cinsiyetler arası duygu farklılıklarıyla ilgili yapılan araştırmada, kızların erkeklerden daha önce dil yetisini geliştirdiklerini ve bunun, duygularını açıklamak bakımından daha deneyimli kıldığını ve yine, fiziksel kavga gibi duygusal tepkileri keşfetmekte ve bunların yerine geçecek sözcükleri kullanmakta daha usta olduklarını öne sürmektedir. Buna karşılık duygularını dile getirmek için teşvik görmeyen erkekler; hem kendilerinin hem de başkalarının duygusal durumları hakkında büyük ölçüde bilinçsiz olabilir (Brody ve Hall, 1993, s. 456).

Anne-babalar okul öncesi çağındaki erkek ve kız çocuklarıyla farklı şekilde iletişim kurmaktadır. Anneler sıklıkla, kızlarıyla konuşurken duygularını tanımlarlar, onlara başkalarının duygularına göre hareket etmeyi öğretmektedirler. Buna karşılık, erkek çocuklarına karşı duygularını çok rahat ifade edemezler. Bu da onların duygularını çok fazla kontrol etmelerine neden olmaktadır (Şahin ve Cevher, 1998, s. 320).

Kültür

Hepimizin kimliği bilinçli ya da bilinçsiz seçtiğimiz alt kültürler tarafından oluşturulur. Toplum daha yoğun uzmanlaşmaya doğru gittikçe, alt kültürel çeşitlilikler artıyor. Bunun dışında alt kültürü oluşturan topluluğa üye kişiler değişik dillerde konuşmakta, değişik kişisel özellikler göstermekte, değişik düşünmekte ve değişik giyinip, değişik yaşamaktadırlar (Toffler, 1974, s. 296). İnsanların duyguları kültürel özelliklere göre de farklılaşabilir. İnsanın duygularını şekillendiren çevresel şartlardan biri de; nelere sevinmeleri nelere üzülmeleri gerektiğini gösteren kültürdür. İnsanlar kelimeler ile düşündüğünde mevcut kelime sayısı o kültürün yaşam tarzı hakkında bilgi vermektedir. Duygu ile ilgili kelimelerin fazla olduğu kültürlerde, duyguların daha fazla önem taşıması ve çok farklı duyguların yaşanması söz konusu olabilir. Örneğin, akrabalık ilişkilerinin kuvvetli olduğu Türk kültüründe, akrabalık ile ilgili terimler, saygının önemli olduğu kültürde saygı ile ilgili terimler bulunur (Dökmen, 1998, s. 119).

Duyguların algılanması ve deneyimi kültürel değerlerle benlik yapılarıyla uyumlu olarak bireyci ve toplulukçu kültürlerde farklılaşmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin dolayısıyla kültürün bireyin davranışlarını şekillendirmesinde etkili olduğu için duyguların oluşmasında da, bireyin duyguları anlamlandırılmasında da farklılık göstermektedir. Duyguların temel olarak kültürel anlam sistemleri tarafından oluşturulmakta ve dil tarafından aracılık edilmektedir. Duygusal deneyimler tamamen duygulara yansıtılan kelimeler tarafından kurulmakta ve sonuç olarak da duygu kelimelerinde kültürel farklılıklar, duygularda da kültürel çeşitlilik oluşturmaktadır. Duyguların ortaya çıkmasında fizyolojik ve biyolojik mekanizmaların rolü olmakla birlikte kültürel farklılıkların da etkili olduğu görülmektedir (Özbayrak, 2006, s. 52).

Özellikle kültürel etkiler, bebeklerde çeşitli duyguların oluşmasında, önemli bir rol oynamaktadır. Her kültürdeki duygusal ifadelerde farklılıklar vardır. Çocuk büyüdükçe içinde yaşadığı çevre ve kültürden etkilenmektedir. Toplumda çocuğa, sevgi dolu bir yaklaşım ve ilgiyle yaklaşıldığında sağlıklı bir duygusal gelişim ortamı kurulmuş olacaktır (Ceylan, 2009, s. 10).

Etkinliklere Katılım

Çocuğun duygusal gelişiminde ve duygusal iletişimin başlatılmasında oyun ve oyun ortamlarının hazırlanması çok önemlidir. Duygusal yaşantı ile oyun arasındaki ilişki ilk defa Frued tarafından ortaya konmuştur. Çocuk, oyun oynarken oldukça bağımsız, kendi başına buyruk, özgür hareket ederek duygusal rahatlamayı elde eder, duygusal tepkilerini denetim altına alır, düşüncelerini ifade eder, kendine güveni artar (Poyraz ve Dere, 2003, s. 42).

Duygusal zeka doğuştan değildir ve oyun çok uzun zamandır çocukluğun en önemli faaliyeti olarak görülmüştür. İyi seçilmiş oyun, duygusal zeka eğitimi açısından çocuğun gelişiminde önemli rol oynar (Becerren, 2002). Oyun çocuğun zorlukları aşmasına yardımcı olur. Çocuk oyun sayesinde çevresini tanır. Neden sonuç araştırır. Oyunla çocuk sosyalleşir. İlk oyun arkadaşları cansızdır ve istediği gibi bu oyuncakları ile diyalog kurar. Yerini alacak yaşlılarına da nasıl davranması gerektiğini oyuncaklarından öğrenir (Kocayörük, 2004, s. 30).

Okul öncesi eğitimde önemli bir yeri olan oyun, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimini desteklemektedir. Planlanmış etkinliklerle özgürce oynanan oyunlar, çocukların sosyal ve duygusal becerileri yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermektedir. Çünkü, çocuklar oyun sırasında uzlaşma, iş birliği, sıra bekleme, çatışmaları çözme, paylaşma ve duyguları ifade etme gibi birçok sosyal ve duygusal beceriye başvururlar. Ayrıca, çocuklar gerçek yaşamda onları üzen, kaygılandıran ve korkutan durumların yarattığı içsel çatışmaları da dramatik oyun yoluyla çözmeye çalışırlar (Gürkan, 2009, s. 32).

Model Olma

Erken yaşlarda duygusal zekâ yetilerinin düzenlenmesinde, model olma çok etkili olmaktadır. Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkuların nedeni ise, söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir. Modeller sesleri, mimikleri, bağırımları, ağlamaları, söyledikleri sözler yoluyla gözleyen kişiye birçok mesaj verir ve sonuçta modeli gözleyen kişi dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilir (Senemoğlu, 2004, s. 221).

Duygusal alana yönelik olarak öğretmenlerin kendi duygusal tepkileriyle çocuklara doğru model olmaları ve onlara sıcak ve duygusal açıdan güvenli bir ortam sunmaları gerekir. Bunlar çocukların ilk elden gözlemlerine ve uygun duygusal tepkileri öğrenmelerine fırsat verir. Ayrıca, sınıftaki her çocuk kendisinin özel ve değerli olduğunu hem öğretmeni hem de sınıf arkadaşları tarafından sevildiğini hissetmelidir (Gürkan, 2009, s. 33).

Mizah Kavramı

Mizah denildiği zaman akla gelen önemli kavramlar arasında “*mizah duygusu*”, “*mizah tarzı*” ve “*mizah üretme*” bulunmaktadır. Mizah duygusu, bir bireyin komik olan herhangi bir şeyi görebilme, algılayabilme ve anlatabilme becerisi; komik bulunduğu şeylerin türü, mizahı yaşayış ve ifade edişi ve gündelik yaşamda verdiği mizah tepkilerinin sıklığı gibi bireysel farklılıkların yaşandığı bir duygudur (Erözkan, 2009, s. 57).

Mizah duygusu, bir kişinin gülünç olan bir şeyi görebilme, algılayabilme ve anlatabilme yeteneği, gülünç bulunduğu şeylerin türü, mizahı yaşayış ya da ifade ediş tarzı ve günlük yaşamında verdiği mizahî tepkilerin sıklığı gibi bireysel farklılıkları içerir (Ruch ve Kohler, 1998, s. 5-10).

İyi bir mizah anlayışına sahip olmak, önemli bir sosyal nitelik olarak kabul edilmektedir. Morreall (1997)’a göre “gülmeyi başkalarıyla paylaşmak, dostça ve toplumsal bir davranıştır” ve “günlük kaygıları o an için bir kenara atmak” anlamına gelir. Bergson da “gülme, birlikte yaşamının kimi ihtiyaçlarına yanıt vermeli, toplumsal bir anlam taşımalıdır” diyerek gülmenin ve mizahın toplumsal yönünü işaret eder (Bergson’dan aktaran Akkaya, 2011, s. 32).

Mizah Tarzları

Katılımcı Mizah

Katılımcı mizah anlayışı başkalarını eğlendirmek, gevşetmek için mizah (şaka yapma, fıkra anlatma, komik şeyler söyleme, zeki latifeler gibi) kullanma kabiliyetini içeren bir mizah türüdür (Hampes, 2006). Düşmanlık içermeyen kişilerarası iletişimi geliştirmek için kullanılan bu mizah tarzı aynı zamanda tatmin edici ilişkiler, öz-saygı, samimiyet, neşeli olma hali ve olumlu duyguların hâkimiyeti gibi durumlarla da ilişkilidir (İlhan, 2005). Bu

bulgulara ek olarak katılımcı mizah tarzı, psikolojik iyi olma ve kendini gerçekleştirme ile olumlu yönde ilişkiliyken, depresyon ve agresif duygu durumu ile olumsuz yönde ilişkilidir (Erickson ve Feildstein, 2007). Bu mizah tarzına yüksek düzeyde sahip olan bireyler, komik şeyler söylemeye, başkalarını eğlendirmek için espriler yapmaya, ilişkileri kolaylaştırmaya ve kişiler arası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003).

Katılımcı mizah, temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan, kişiler arası ilişkileri geliştirici ve olasılıkla kişiler arası çekiciliği ve bağlılığı artırıcı bir mizah tarzıdır. Katılımcı mizah; dışa dönüklük, neşe, benlik saygısı, yakınlık, ilişki doyumu ve olumlu duygularla ilişkilidir (Yerlikaya, 2009, s. 31).

Kendini Geliştirici Mizah

İki uyumlu mizah tarzından biri olan kendini geliştirici mizah (self enhancing humor), mizahın kişisel yönlerini kapsar ve bireyin, aynı zamanda diğer insanların ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki bakış açısını değiştirmede ve olumsuz duygularını azaltmada kullandığı mizah türünü ifade eder. Bu kullanım biçiminde, mizahın birey tarafından kişisel olarak algılanması yeterlidir ve bu algının ya da gülme eyleminin başkalarıyla paylaşılması gerekli değildir. Mizahın bu şekilde kullanımı, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısına sahip olmayı, yaşamdaki uyuşmazlıklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifi korumayı içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993).

Kendini geliştiren mizah olumlu ve uygun tipte mizah olarak tanımlanmaktadır. Kişi kendi yaşantısında kendisine stres yaratan olaylara karşı olumlu ve mizahi bakış açısını korur. Mizahı, kendisine olumsuz gelen negatif duyguları azaltmak amacıyla kullanır. Böylece hem kendi psikolojisini korur, hem de diğer insanları eğlendirir. Bu tarzın, mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi, üzüntü ve kaygı gibi duygularla negatif; deneyime açıklık, benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumu ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Sayar, 2012, s. 44).

Saldırgan Mizah

Bu mizah tipi bireyin, hem kendisine, hem de diğer insanlara karşı hoşgörüsüz davranıp ciddi düzeyde zarar verdiği mizah tipidir. Saldırgan mizah özelliği gösteren bireyler; başka insanlarla alay ederek, onların çeşitli özellikleri ile dalga geçerek; sadece kendi çıkarları için onları yönetmeyi amaç edinirler. Saldırgan mizah duygusu taşıyan birey, diğer kişilere karşı üstün ve kusursuz olmanın hazzını yaşamak ister. Böyle davranırken de başka insanların incinmesine neden olur. Söylediği sözler aracılığıyla diğer kişileri etrafından uzaklaştırır. Bu mizah duygusunu yaşayan kişilerin öfke ve saldırganlık duygularını yaşadığı düşünülebilir (Sayar, 2012, s. 44).

Bu mizah tarzını kullanan kişiler genel olarak mizahı, başkaları üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini dikkate almaksızın kullanırlar ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kendisinden uzaklaştıracak, mizah ifadelerini kullanırlar. Bu tarz mizahın saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif bir biçimde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif bir biçimde ilişkili olması beklenmektedir (Yerlikaya, 2009, s. 32).

Kendini Yıkıcı Mizah

Dördüncü mizah türü kendine yöneltilmiş, diğerlerine yakın olabilmek ve kendini başkalarına kabul ettirmek için kendini aşağılama pahasına komik şeyler anlatma ve yapma, kendini başkalarının maskarası yapma, kendisiyle alay edildiğinde ya da aşağılandığında diğerleriyle gülmeyi kapsayan bir mizah türü olan kendini yıkıcı mizahtır. Kendini yıkıcı mizah, uyumsuz kategori içerisinde yer alır. Burada birey mizahı; kendi ihtiyaçlarını düşünmeden, dikkate almadan kullanır. Bu durumun varlığı, kişide düşük benlik saygısının varlığını düşündürebilir. Çünkü bir insanın başkalarını eğlendirmek için onlara şakalar yaparak kendini yerme davranışı içerisine girmesi sosyal olarak uygun değildir (Sayar, 2012, s. 45).

Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip olan bireylerde başkalarını güldürmek için kendisini sürekli olarak yerme, kötüleme ve kendisi ile alay etme davranışlarının görülmesi söz konusudur. Bu tür bireyler gerçek duygularını bastırarak sürekli mutlu görülme izlenimi vermektedirler ama gerçekte bu bireyler yalnız, düşük benlik algısına sahip ve gerçek problemleri göz ardı ederek onlarla baş etmekten kaçınmaktadırlar (Kazarian ve Martin, 2004; Çeçen, 2007).

Bireyin mizahı, kendi gereksinimlerini dikkate almaksızın kullanmasını ifade eder. Bu tarz mizah, bireyin başkalarını güldürmek ve onlarla arasındaki ilişkileri güçlendirmek için kendisini sürekli olarak mizahi bir yolla kötülemesi, yermesi gibi davranışları kapsar. Bireyin aslında üzgünken kendi gerçek duygularını inkar edip mutluymuş gibi davranması da, bu tarz mizaha girmektedir. Bu bireyin kendisini aşırı derecede yerdiği mizah tarzını, onay kazanmanın ya da kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendi aleyhine komik şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, başkalarının mizahının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde bile diğerleri ile birlikte gülmesini içermektedir (Yerlikaya, 2009, s. 16-18; Güngör ve İlhan, 2008, s. 98; Atılgan, 2009, s. 88-89; Erözkan, 2009, s. 58 ; Altinkurt ve Yılmaz, 2011, s. 2-3; Yılmaz, 2011, s. 32-33).

Mizahın İşlevleri

Sosyolojik İşlevi

Sosyolojik İşlevi'ne bakıldığında, mizahın bireysel ve toplumsal olarak ne kadar önemli olduğu görülür. Mizah, bireylere kendi deneyimlerini rahat bir atmosfer içinde sunma olanağı vermektedir. Mizah, yönetici ve astları arasında uygun bir örgütsel iklim içinde etkileşim olmasını ve rahatlamayı sağlar. Bunlardan başka mizahın işlevleri arasında sıkıntılı dönemlerde sorunların çözülerek uzlaşma ortamının oluşturulması, güçlü arkadaş bağlarının kurulması, bireylerarası ilişkilere samimiyet, doğruluk, nezaket, saygı sağlanması, yöneticiler ve astlar arası iletişimsizliği ortadan kaldırması vb. sayılabilir (Du Pré'den aktaran Yardımcı, 2010, s. 17).

Psikolojik İşlevi

İnsanlarda zaman zaman öfke ve korku oluşmaktadır. Mizah ile bu iki negatif duygunun üstesinden gelerek, kişi korku ve öfkesini azaltabilir. Mizah, kişinin problemlerini çözmez, ancak problemlerin verdiği sıkıntının azalmasında önemli rol oynar. Kaygı, öfke ve stresin azaltılmasına yardımcı olarak farklı bakış açıları bulunmasını sağlar. Kişi, bir ortamda utandığında, üzüntülü olduğunda, başarısızlıklarında mizahtan yararlanırsa, rahatlamaya başlar. Kişinin olaya farklı yönden bakmasını sağlayarak, denge kurmasına yardımcı olur. Denge olmadan kişinin psikolojik ve akli yönden sağlıklı olması beklenemez (Yardımcı, 2010, s. 17).

İletişim İşlevi

Mizah, insan ilişkilerinin olduğu her yerde vardır ve sosyal yaşamın hayranlık uyandıran, geniş ölçüde hatırlanan bir parçasıdır. Kişisel ilişkilerin her evresinde ve ilişkilerin geliştirilmesinde mizah önemli olmaktadır. Mizah, yalnızca insanlara özgü olan sosyal bir özelliktir. Mizahtan, iletişimin olumlu yönde ilerlemesine katkıda bulunan temel faktörlerden biri olarak bahsetmek yanlış sayılmaz. İşlevsel olarak mizahtan daha yararlı olan çok az sosyal-kişisel beceri bulunmaktadır. Mizah, bireyler arası iletişime yardımcı olduğu kadar, yaşam kalitesinin yükseltilmesine de yardımcı olmaktadır. Mizah, aynı zamanda çeşitli bakış açılarının bütünleştirilmesi ve onlar arasında köprü olabilme yeteneğidir. İnsanların arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde; kişiler arasındaki mesafeler mizah yoluyla ortadan kaldırılabilir. Mizah, bireylerin birbirlerine yakınlaşmasını sağlamaktadır. Mizahın paylaşılmasıyla, ortak duygular ifade edilmekte, dostluklar pekişmekte, ortamın gerginliği azaltılmaktadır. Mizah, kişilerin birbirlerine daha yakın olmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda eşler arasında mutluluk için anahtar rol oynamaktadır (Mierop'dan aktaran Yardımcı 2010, s. 20).

Mizahın Olumlu ve Olumsuz Yanları

Olumlu bir tarz olan katılımcı mizah, belli ölçüde kişinin çevresindekilerle ilgili şakalar yapmasını ya da onlarla dalga geçmesini içerebilir. Benzer şekilde kendini geliştirici mizah da kimi zaman diğerlerinin karşısında yaşanan üstünlük duygularına dayanabilir. Kişinin kendisini yermesini içeren kendini yıkıcı mizah ise, kişinin kendisini çok fazla ciddiye almaması ya da kendisiyle dalga geçebilmesi gibi özellikleri içerdiği için bir ölçüde kendini geliştirici ya da katılımcı mizahla ilişkili olabilecektir. Kısacası model içinde tanımlanan mizah tarzlarının bir dereceye kadar birbirleri ile ilişkili olması beklenmekle birlikte bu tarzların birbirinden yapılar olduğu düşünülmektedir. Bireyler bu tarzların her birine belli ölçüde sahip olmakta ve bu tarzların bireye özgü kombinasyonu ya da hangilerinin hangilerine göre daha baskın olduğu, o kişinin günlük yaşamında mizah kullanımındaki bireysel farklılığını oluşturmaktadır (Yerlikaya, 2009, s. 36).

Mizah üzerinde yapılan çağdaş psikolojik araştırmaların hemen hepsi, mizah duygusunun psikolojik sağlık ve iyilik durumunu geliştiren olumlu ve istenir bir kişilik özelliği olduğu varsayımına dayanmaktadır. Araştırmacılar genellikle yüksek bir mizah duygusuna sahip olan bireylerin; iyimserlik, kendini kabul, özgüven ve özerklik gibi olumlu bir takım

özelliklere de sahip olduklarını varsaymışlardır. Kimi araştırmacı ve kuramcılar mizahın psikolojik sağlık ve iyilik durumu ile ilişkili olarak olumlu etkilerine değinirken, kimileri de bunun tersine mizahın bu yöndeki olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir (Yerlikaya, 2003). Mizah duygusuna sahip olmanın yararlarına baktığımızda: Dikkati çeker ve düşünceyi harekete geçirir, yaratıcı becerileri ortaya çıkarır, arkadaş edinilmesine yardımcı olur, güç anları yatıştırır, kültürlerarası etkileşimi özendirir, olumlu bakış kazandırır, güdülemeyi artırır ve enerji verir, istedik davranışların güçlenmesine yardımcı olur ve eğlendirici değeri vardır (Aslan, 2006, s. 5). Öte yandan mizah bir iletişim aracı olarak kullanıldığında, hem düşünceleri doğrudan karşı tarafa iletir; hem de duygu alışverişini kolaylaştırır (Erözkan, 2009, s. 58).

Mizah, bireylerin zor ya da korkutucu durumlarda olumsuz duyguların etkisinde kalmaması için bir savunma silahı olarak ortaya çıkar. Savunma, gelişmiş ve gelişmemiş olmak üzere iki grupta incelenebilir. Gelişmiş savunma, sentezler oluşturur, özgüveni geliştirir ve stresi hafifletir. Gelişmemiş savunma ise, olayları inkar eder ve karmaşıklığa sebep olur. Olumlu mizah tarzları (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah) gelişmiş bir savunma, olumsuz mizah tarzları (saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ise gelişmemiş bir savunma olarak düşünülmektedir (Erickson ve Feildstein, 2007).

Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Duygusal Zeka İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ceyhan (2000), üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken ve çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yasama derecelerine ve duygularını çevrelerine güçlkle ve rahatlıkla ifade etme niteliklerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini incelemiştir. Araştırmaya, 942 üniversite öğrencisi katılmıştır ve Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimler Listesi'ni tamamlamıştır. Bulgular arasında en ilginç olanı, olumlu duygu (yeterlilik ve mutluluk) ve olumsuz duygu (yetersizlik, mutsuzluk, korku, kaygı, kuşku ve öfke) kategorilerinde yer alan sözcük ve deyimlerin bulundukları kategorideki duygunun yoğunluğunu ifade etme derecesinin, tüm kategorilerde yer alan bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta olduğu ve kızların daha çok duygu yoğunluğu

yükledikleri sonucuna ulaşılmış olmasıdır. Ayrıca bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda, duygu yoğunluğunun öğrencilerin sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken veya çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yasama derecelerine ve duygularını güçlükle yada rahatlıkla ifade etme durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Galyer ve Evans (2001) yaptıkları çalışmada; çocukların hayali oyunu, duygularını ifade edebilme yeteneğinin gelişimini arttıran sosyal etkileşimin bir modu olarak öne sürülmüştür. Kendi kendine veya ebeveynleri ile hayali oyun oynarken uyum sağlayıcı duygu düzelmesi (regülasyonu) sergileyen çocukların, birçok bağlamdaki duygu regülasyonunda daha yetkin oldukları varsayımında bulunulmuştur. Araştırmada 4 ile 5 yaş arası toplam 47 okul öncesi kız ve erkek çocuğu ile velileri yer almışlardır. Yüksek düzeyde heyecan ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir negatif değerlikli olay kullanan hayali bir oyun bağlamında duygu düzenlemesi değerlendirilmiştir. Çocukların karşılıkları, cevapları, başarıyla devam eden uzun hayali oyuna göre ve etkili bir şekilde çatışma çözmelerine göre kategorize edilmiştir. Çocukların sürekli hayali oyun oynamadaki başarısı başka bağlamlardaki duygu düzenlemesi yeteneklerine bağlı iken, çatışma çözmedeki başarıları bununla ilintili olmamıştır. Sık sık hayali oyunla meşgul olan ve bakıcılarıyla hayali oyun oynayan çocuklar, duyguların düzenlenmesi ve yerleşmesinde yüksek puanı almışlardır. Bu çalışma sonucunda, hayali oyun ile duyguların yerleşmesi arasındaki ilişki için destek sağlamakta ve duyguları düzenleme becerilerinin gelişimi üzerindeki ebeveyn-çocuğun hayali oyun etkileşimlerinin etkilerini incelemek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğinin altını çizmektedir.

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

eğitim düzeyinin duygusal zeka ve kişilerarası ilişkiler tarzlarının bir kısmını etkilediği, yaş değişkeninin etkisiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Leibowitz, Ramos-Marcuse ve Abersenio (2002)'de yaptıkları araştırmada 44 okul öncesi çocuk ve bakıcıları; ebeveyn-çocuk duygusal iletişimi ve okul öncesi çocukların bağlanmasının öyküsel bir değerlendirmesini yapmışlardır. Çocuklar bağlanmaya ilişkin ayrılıklara verdikleri cevapların öyküsel değerlendirmesi olan Ayrılık Kaygısı Testi uygulanmıştır. Duyguyu açığa çıkaran olaylar hakkında ebeveyn-çocuk görüşmelerinde de Duygu İletişim Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Duygusal iletişimde, ebeveynlerin olumlu davranışlar sergilediğinde çocuğunda olumlu, ebeveynin olumsuz oldukları durumlarda olumsuz ilişki içine girdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Arı ve Seçer (2004) anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenleri (sosyo –kültürel faktörler, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısını)incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 100 çocuk ele alınmıştır. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen mutlu, üzgün, şaşkın ve öfkeli yüz ifadelerini gösteren iki boyutlu çizimlerle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde alt sosyo kültürel özelliklerin etkili olduğu ancak şaşkın yüz ifadesini tanıma da etkili olmadığı, cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olmadığı, anne baba eğitim düzeyinin etkili olduğu görülmüştür.

Ergin (2004) yapmış olduğu araştırmada, duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim becerileri alanını içeren eğitim programının geliştirilmesi ve her iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca zekâ, yaş, cinsiyet değişkenlerinin çocuklara verilen eğitim düzeyini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmada “Duyguları Tanıma Testi, Göz Kontakı Kurma Testi, Dinleme Testi, Duyguları İfade Etme Testi, Andre Rey Resim Çizme Testi ve Stanford Binet Zekâ Testi çocuklara; “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ise çocukların gelişim düzeylerini belirlemek üzere çocukların ailelerine uygulanmıştır. Araştırma yaşları 5 yaş; 6 ay-6 yaş; 5 ay arasında değişen 32 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bu çocukların 16'sı deney 16'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 16 çocuğa, 22 oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre iletişim becerileri eğitim programı

uygulanan deney grubunun iletişim beceri düzeyleri, iletişim becerisi eğitimi verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca zekâ, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile iletişim beceri düzeylerini ölçen testlerin son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Melzi ve Fernandez (2004) araştırmasında anne ile çocuk arasında tecrübelerle ilişkin geçen diyaloglar esnasındaki duygu sözcüklerinin kullanımı açısından cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini orta gelir düzeyine sahip, İspanyolca konuşan Perulu 32 anne ve onların 3 ile 5 yaşları arasındaki çocukları katılmıştır. Konuşmaları ses kayıt cihazına kaydedilerek suretleri çıkarılmış; numaralara, çalışmada ele alınan duygu türlerine ve konuşmalar sırasında kullanılan duygu sözcüklerinin bağlamlarına göre kodlanmıştır. Yaş farklılıkları yalnızca çocukların duygu sözcükleri kullanımında tespit edilirken, cinsiyet farklılıkları ise yalnızca annelerin duygu sözcüklerini kullanımında tespit edilmiştir. Bulgular orta sınıf Peru toplumundaki çocuğun cinsiyeti ve duygusal ifadenin sosyalleşme pratikleri açısından ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda Perulu annelerin, olumlu duygu sözcüklerini kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına daha fazla yansıttıkları görülmüştür.

Tenenbaum, Visscher, Pons ve Harris (2004) tarafından sanayileşmemiş bölgelerdeki çocukların duyguları anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmada köyde yaşayan 18'i 49-84 aylar arasında, 21'i 97-132. aylar arasında 39 çocuğa Duyguları Kavrama Testi (Test for Emotional Comprehension) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları 8-11 yaş grubu çocukların duyguları anlama puanlarının 4-7 yaş grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu ve duyguların dışsal sebeplerini de daha iyi algıladıklarını göstermiştir.

Ahn (2005), çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde anaokulu öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Bu amaçla tam gün çalışan 12 öğretmeni serbest oyun saatinde, öğretmenin yönettiği etkinliklerde ve kahvaltı saatinde gözleyerek çocuklarla olan etkileşimini kaydetmiştir. Her öğretmen toplam 30 saat gözlenmiştir. Gözlemler daha sonra öğretmenin çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi (olumlu duygusal ifadeyi destekleme, empatik davranışı destekleme gibi), çocukların olumsuz duygularına tepkisi (çocukların duygularına empati gösterme, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, problem çözme) şeklinde ayrılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak

pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve bu duyguların normal olduğunu onlara anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Harrod ve Scheer (2005), gençlerin duygusal zekaları ve demografik özellikleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 16-19 yaş arası gencin duygusal zekası ölçülmüştür. Gençlerin 91'i bayan, 109'u erkektir. Araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Duygusal zeka skorları bireylerin demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyleri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırılmıştır. Sonuçlar duygusal zekanın bayanlarla, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin geliri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zeka skorları erkekler ve bayanlar arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu bayanların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ve ailelerin eğitim durumu arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim düzeyleri arttıkça duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal eğitimin etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen çocuk oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların duygusal zekalarını belirlemek için “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna son testten bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar gruplarına göre ayrı ayrı alındığında, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çocukların akademik zekalarının desteklendiği eğitim programları, duygusal zekayı destekleyen çeşitli

etkinliklerle güçlendirilerek çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Bender Tekin (2006), tarafından yapılan araştırma ile resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ve seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklem Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinden toplam 360 kişiden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler Bar-On EQ-i (Bar-On duygusal Zeka Ölçeği), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” formudur. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyleri ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alt amaçlar gereği yapılan incelemelerde, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, duygusal zeka arttıkça yaratıcılık artmaktadır.

Dicle (2006), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyal zeka düzeyleri, duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2004-2005 öğretim yılında Fen, Sosyal, Güzel Sanatlar ve Yabancı Diller bölümlerine devam eden 6186 öğrenci arasından seçilen 415’i kız, 269’u erkek toplam 684 öğrencidir. Araştırma, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, öğretim türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, sigara kullanma durumu ve herhangi bir öğrenci kulübüne üye olma durumu gibi değişkenler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Bulgular on yedi madde halinde verilmiştir. Duygusal zeka ile ilgili maddeler şöyledir: 1- Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. 2- Duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol düzeyleri düşük olan öğrencilerin DZDÖ (Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği) puan ortalamaları, düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha düşüktür. 3- Sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol düzeyleri düşük olan öğrencilerin DZDÖ (Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği) puan ortalamaları, düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha düşüktür.

Güler (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı

araştırmasında 200 öğretmenın duygusal Zekalarını ölçmek amacıyla, duygusal zeka ölçeği, problem çözme becerileri ölçmek için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada, duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değışkeni ile duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaş değışkeni ile duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin problem çözme beceri puanların, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değışkeni ile duygusal zeka arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zeka puanının, kıdem arttıkça değışmediği söylenebilir. Mesleki kıdem değışkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisinin, kıdem arttıkça değıştiği söylenebilir.

Miller vd. (2006) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duygusal becerilerinden duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları olumsuz ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 3.5-5.2 arasında değışen 60 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Duyguları ifade etme ile ilgili verilerin toplanmasında sınıfta çocukların bilgisayar yoluyla kaydedilmesi ve bu gözlemleri değerlendirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar serbest oyun saatinde iki defa onar dakikalık periyotlar halinde kaydedilmiş ve kayıtlar bir gözlemci ve birde eş gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Duyguları tanıma becerisinin değerlendirilmesinde duygusal yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. Duyguları anlama becerisine ilişkin verilerde çocuklara sekiz örnek senaryo okunarak senaryodaki çocuğun ne hissettiğinin sorulması Şeklinde elde edilmiştir. Ayrıca çocukların duyguları düzenleme becerileriyle ilgili öğretmenler her bir çocuk için 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) doldurmuştur. Sınıf içi davranışlarla ilgili olarak da öğretmenler saldırgan davranış (Preschool Behavior Questionnaire) ve sosyal beceriye (Social Skills Rating Scale) ilişkin iki ölçeği her çocuk için doldurmuştur. Araştırma sonuçları duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordayan bir değışken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öztürk (2006), tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim ve sosyal etkinliklere katılımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgilere (ya, eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım, hizmet içi eğitime katılım) ulaşmak için kişisel bilgi formu, duygusal zekâ yetenek, iş doyumu ve tükenmişlik seviyelerini belirlemek için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve toplam duygusal zeka ölçeği puanlarının ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden; açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal etkinliklere katılan öğretmenlerin kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu ve toplam duygusal zeka puan ortalamaları sosyal etkinliklere katılmayanların duygusal zeka alt boyutu ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine (2006) çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerileri ile dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri izleme türü araştırmada 263 çocuk üzerinde okulöncesi eğitim döneminden başlayarak ilkökul eğitimlerini de içine alacak şekilde bir yıl süren çalışmışlardır. Araştırmada çocukların duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisine ilişkin veriler çocukların akranlarıyla iletişimleri sırasında gözlenmesi ve gözlem formuna kaydedilmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisi ile dikkat yeteneği arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal yüz ifadelerini tanıma ve başkalarının duygularını anlamada başarılı olan çocuklar ilkökula girdiklerinde sınıf içerisinde dikkatlerini toplamada daha başarılı olmaktadır.

Köksal'ın (2007) yaptığı araştırmada, üstün zekalı öğrencilerin, duygusal zeka düzeylerini geliştirmek amacıyla bir program hazırlanmış, öğrencilere uygulanarak programın etkililiği

sınanmıştır. Bu amaçla 14 oturumluk “Duygusal Zeka Geliştirme Programı ” oluşturmuştur. Örnekleme ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinden 22 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 11 öğrenci deney, 11 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bar-On tarafından geliştirilen ve Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Karayılmaz (2008), anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının, anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen, 266 çocuk, bu çocukların anne ya da babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak çocukların duygusal zekalarını belirlemek için “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve çocukların sosyal uyum ve becerilerini ölçmek için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların, Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği’ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına ilişkin bulgulara çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir . Çocukların sosyo ekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Köse (2009), 7-13 yaş öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim döneminde Samsun İli merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 2. ,3. ,4. ,5. ,6. ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 237 kız, 263 erkek toplam 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için; Araştırmacı tarafından geliştirilen “7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre

geliştirilen “7-13 Yaş Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri” puanları ile cinsiyet, yaş, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Sınıf değişkenine göre Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre, duygusal zekâ puanlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarına göre yüksektir.

İkiz ve Kırtıl Görmez (2010) yaptığı araştırmada , ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ili metropol bölgedeki okullarda okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteyen 151’i kız (%51.54), 142’si erkek (%48.46) olmak üzere toplam 293 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Duygusal Zeka Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır Yapılan istatistiksel analizler sonucunda yaşam doyumu ve duygusal zeka alanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel Duygusal Zeka ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Genel Duygusal Zeka alanında anne baba tutumuna göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir Genel Duygusal Zeka ortalamalarında ve yaşam doyumu ortalamalarında anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Mirza, Redzuan, Abdullah ve Mansor (2010) babaların duygusal zekaları ile çocuklarının davranışlarına karşı onların tepkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Malezyanın Kuala Lumpur da İran İlkokulundan seçilmiştir. 107 babaya uygulanmış ve öğrenciler ise üç farklı yaş grubundan (8, 9 ve 10 yaş) oluşmaktadır. Babalar Malezya da çeşitli üniversitelerde master ve doktora yapan ve yaşları 25 ile 40 arasında değişen bireylerdir. Araştırmada ölçme aracı olarak Bar-on yetişkin versiyonu ve Parent Affect Testi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, duygusal zekası yüksek babaların çocuklarının olumlu davranışlarına daha memnuniyetle karşılık verirken, olumsuz davranışlarına daha az sinirli yaklaştıkları görülmüştür. Yüksek duygusal zekaya sahip babaların çocuklarının davranışlarına karşı daha çok uyum sağlamış oldukları göstermektedir.

Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada , Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche tarafından geliştirilen PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programı temel

alınarak hazırlanan Duygu Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkisinin incelenmiştir. Araştırmada deneme modellerinden ön-test/son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki resmi okulda eğitim görmekte olan 32 deneme ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Schultz ve Izard tarafından geliştirilip Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı tarafından yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi”, analizinde ise bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve programın etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Saltalı ve Arslan (2011) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki çocukların duygusal becerilerini etkileyen bazı değişkenleri(okul öncesi eğitime devam süresi, cinsiyet ve anne-babanın eğitim düzeyi) incelemişlerdir. Araştırmaya anaokullarına devam eden 306 (135 kız ve 171 erkek) ele alınmıştır. Araştırmada “6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirme Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler, testi, tek yönlü varyans analizi ve tukey testi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları 6 yaşındaki çocukların duygusal becerilerinde okul öncesi eğitimi 2 yıl ve daha fazla alanların puan ortalamalarında, 1 yıl alanlara göre anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kızlar duygusal becerileri daha yüksek bulunmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan çocukların, anneleri ilkokul mezunu olanlar göre duygusal beceri puanları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaları eğitim düzeyi arttıkça duygusal beceriler puan ortalamalarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Topuksal (2011) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana-baba tutumları, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 289 kız, 314 erkek olmak üzere toplam 603 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini saptamak amacıyla Köksal tarafından Türkçeye uyarlanan, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Ana-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Lamborn, Mounts, Steinberg, ve Dornbush tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanan Anne Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

genel olarak demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği Bireylerarası, Stres Yönetimi ve Uyum alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bireyiçi, Bireylerarası ve Uyum alt ölçeklerinde ise en düşük puan ortalamasının ihmalkar ana-baba tutumuna sahip öğrencilerde olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi açısından 8. sınıf öğrencilerinin Bireyiçi duygusal zekalarının, 6. sınıf öğrencilerinin Uyum ve Genel Ruh Hali duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre kız öğrencilerin Bireyiçi ve Bireylerarası duygusal zeka puanlarının, erkek öğrencilerin ise Stres Yönetimi duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ana-baba tutumu ve sınıf düzeyi etkileşimi ile ana-baba tutumu ve cinsiyet etkileşimi açısından, duygusal zeka ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Onchwarl ve Keengwe (2011) yaptığı çalışmada çocukların duyguları düzenleme yeteneği ile sosyal ortamda sergilediği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini için Head Start Programı ve Erken Çocukluk Gelişim Merkezinden seçilen 3 ile 5 yaşları arasında 33 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen duyguları düzenleme ve davranış listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların duyguları düzenleme ve davranış yeteneklerine ilişkin aldıkları puanların, erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal düzenleme ile uygun davranış sergileme arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Kale Karaarslan (2012) ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim alıp almama, okul öncesi eğitime devam etmeme, 1 yıl devam etme, 2 yıl ve daha fazla devam etme, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu (anaokulu, anasınıfı), cinsiyet, kardeş sayısı, doğuş sırası, anne-babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerinde farklılaşmaya neden olup olmadığının değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 800 1.sınıf öğrencisine “Duyguları Tanıma Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alıp almama değişkeni ile ilgili olarak; okul öncesi eğitim alan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme testi puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Okul öncesi eğitime devam etmeme, 1 yıl devam etme, 2 yıl ve daha fazla devam etme değişkeni ile ilgili olarak; Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme testi puan ortalamaları okul öncesine devam etmeyen grup ile 2 yıl ve daha fazla devam edenler arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

Annenin eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili olarak; Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme testi puan ortalamalarında anne eğitim düzeyi artıkça puan ortalamalarında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babanın eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili olarak ise Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme testi puan ortalamalarında üniversite mezunu babaların puanı anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

Stoica ve Roco (2012) ebeveynlerin kişisel gelişim ve duygusal zekalarının, okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal gelişimindeki rolünü incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 72-86 aylar arasındaki toplam 80 çocuk (40 kız ve 40 erkek) ve onların aileleri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ebeveynler için aile ortamı ve duygusal zekalarını ölçmek amacıyla anketler kullanılmıştır. Çocuklar için Chernoff Herman (1973) tarafından geliştirilen duygusal zeka ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka bileşenlerinde ilerleme kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda pozitif aile ortamının çocukların empati eğitimi ve kapasitesini geliştirdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda duygularını açık bir şekilde ifade etmelerinde cesaretlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakavuştu (2012) sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişki incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evreni 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesi'nde bulunan devlet ilköğretim okullarının 5. Sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini rastgele seçilen üç okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden 234 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılamamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark göstermektedir. Duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Jucan ve Simion (2014) okul öncesi çocuklarının arka planda müzik dinleme yoluyla sosyal duygusal gelişimi için gerekli olan uygun ortamın etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Romanyalı 10 kız ve 11 erkek okul öncesi

öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla; Michael E. Bernard (2009) tarafından geliştirilmiş “You Can Do It” adlı program çocuklara 5 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu program çocukların sosyal duygusal yeteneklerinin gelişmesini içeren güven, sabır, organizasyon, anlama ve duygusal güç olmak üzere toplam 5 bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda müzik dinlemenin sosyal duygusal becerilerde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda araştırmada belli müzikal çevrelerin, diğer müzikal çevrelerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turculet ve Tulbure (2014) yaptığı çalışmada çocukların ve annelerin duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 4 ile 7 yaşları arasındaki 20 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak duygusal zekalarını ölçmek için Roco (2004) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ve annelerin duygusal zeka puanları arasında çok güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Turki Al Said (2014) Umman ve İngiliz öğrencilerin duygusal zeka ve bilişsel zekalarını arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 332 öğrenci İngiltere’den ve 465 öğrenci Umman’dan oluşmak üzere 797 çocuktan oluşmaktadır. İki ölçme aracı kullanılmış. Renkli Progresif Matrisler (CPM) ve Bar-on ölçekleri kullanılmıştır. Bar-on ölçeğinin sonucuna göre İngiliz (Batı) ve Umman (Doğu) öğrencilerinde adaptasyon, kişilerarası ilişki, genel ruhsal durum ve toplam duygusal zeka yüksek. Ayrıca stresle başa çıkma İngiltere’de yüksekken, Ummanda bu durum orta düzeydedir. Test sonuçlarında ise İngiliz öğrencileri en yüksek beşinci seviyeye geldiği, Umman öğrencilerin ise dördüncü seviyeye geldiği görülmektedir. Bu küçük farkın nedeni ise iki ülke arasındaki yaşadıkları kültür, teknoloji ve eğitsel açıklık olarak söylenebilir. Sonuçlar her iki ülkede kültürel farklılık göstermektedir. Aynı zamanda sonuçlar gösteriyor ki milliyet ve yaş önemli farklılık göstermektedir. Umman öğrencilerinin duygusal zekası, İngiliz öğrencilerinden daha yüksektir. Yaş için Poshoc Schette testi 8 yaşındaki çocukların 10 yaşındakilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Jarczewska Gerc ve Gorgolewska (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğrencilerinin duygusal zeka yeteneklerinin gelişimi açısından zihinsel benzetimin etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 3 ile 5 yaşları arasındaki toplam 30 çocuk katılmıştır. Araştırma da özel olarak çalışmacılar tarafından oluşturulmuş duyguları tanıma, anlama ve kontrol

etmeye yönelik ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada zihinsel benzetimin ile duyguların nasıl anlaşıldığı ve tanındığına dair ipuçları barındırdığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda zihinsel benzetimin çocukların duyguları tanıma, anlama ve kontrol etme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mizah Tarzları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Fidanoğlu (2006), evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği ve 255 gönüllü çift üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; olumlu mizah özelliklerinin yüksek olduğu çiftlerde evlilik uyum düzeyinin de yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Evlilik uyumu ölçümleri için Çift Uyum Ölçeği, mizah tarzları ölçümleri için Mizah Tarzları Ölçeği ve kaygı ölçümleri için de Spielberger Sürekli Kaygı Ölçeği'nin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmaya katılan çiftlerde mizahi özelliklerinin yüksek olmasının evlilik uyumunu olumlu etkilediği, mizahi özelliklerinin olmaması ise olumsuz etkilemediği belirlenmiştir.

Hampes (2006), yaptığı çalışmada mizah tarzları ve utangaçlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Utangaçlık Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde 174 yetişkin katılmıştır (69 erkek, 105 kadın). Araştırma sonucuna göre katılımcı mizah tarzı ve utangaçlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, utangaçlık ile kendini yıkıcı mizah arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Utangaçlık ile kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları arasındaki ilişkiler ise anlamlı değildir.

Saltuk (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının cinsiyet, yaş, algılanan kişilik yapısı ve algılanan popülerlik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin mizah tarzları, cinsiyet ve yaş değişkenleriyle öznel iyi oluş, sürekli kaygı ve sürekli kızgınlık arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Saltuk araştırmasını 759 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri Mizah Tarzları Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Sürekli Kızgınlık Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği ve araştırmacının geliştirmiş olduğu Kişisel Bilgi Formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin katılımcı ve saldırgan mizah tarzları cinsiyet değişkeni bakımından farklılıklar göstermiştir. Katılımcı mizah tarzı puanları kız öğrencilerin lehine bir farklılık gösterirken, saldırgan mizah tarzı puanları da erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık

göstermiştir. Kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah tarzları puanlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları yaşa göre (17-19, 20-22, 23 ve üstü) anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Algılanan kişilik yapısına göre mizah tarzları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları puanları diğer gruplara göre girişken grubun lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; saldırgan mizah puanları saldırgan grubun lehine; kendini yıkıcı mizah puanları da çekingen grubun lehine bir farklılık göstermiştir. Ayrıca, kendini yıkıcı mizah tarzı puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermezken, katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah puanları algılanan popülerliğe göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bunların dışında, mizah tarzları, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öznel iyi oluş, sürekli kızgınlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasında da anlamlı ilişkilerin var olduğu bulunmuştur.

Tümkiye (2006-a), öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki koşulları ile tükenmişliğin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçek puanlarının, mizah tarzlarını yordama düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma Çukurova üniversitesinin farklı fakültelerinde tam zamanlı görev yaparak derse girmekte olan 186'sı erkek, 97'si kadın olmak üzere toplam 283 öğretim elemanı üzerinde 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ), Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel ve Mesleki Özellikler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonunda mizah tarzları alt ölçekleri (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) puanlarının öğretim elemanlarının cinsiyetine ve akademik unvanına göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuştur. Yaş değişkenine bakıldığı zaman mizah tarzları alt ölçeklerinden katılımcı mizah puanlarının yaşa göre farklılaştığı, diğer alt ölçeklerin ise yaşa göre bir farklılık arz etmediği görülmüştür. Genç öğretim elemanları katılımcı mizah tarzını daha çok kullandıklarını bildirmişlerdir. Mizah ile tükenmişlik arasında, negatif yönde anlamlı, ancak düşük bir ilişki bulunmuştur. Mizahı yordamada ise, tükenmişlik birinci, onu izleyen mesleki değişkenler ise ikinci sırada yer almıştır.

Tümkiye (2006-b), üniversite öğretim elemanları üzerinde yaptığı bir araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeylerini araştırmıştır. Araştırma, Çukurova Üniversitesi'nde görevli, tam zamanlı çalışan 283 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Çalışmada, Mizah Tarzları Ölçeği, Maslach

Tükenmişlik Envanteri, Kişisel ve Mesleki Özellikler Anketi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı mizah puanları açısından yaş değişkeninin etkili olduğu bulunmuştur.

Chen ve Martin (2007), Çinli ve Kanadalı üniversite öğrencilerinin akıl sağlıkları, (mental health), mizahla başa çıkmaları ve mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) ile Mizahla Başa Çıkma Ölçeği (Coping Humor Scale) kullanılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği (HSQ)'nin dört alt boyutu (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) olmasına karşın, Mizahla Başa Çıkma Ölçeği (CHS)'nin tek faktörü bulunmaktadır. Araştırmaya toplamda 354 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öncelikle HSQ ile CHS'nin, Çinli öğrencilerin katılımı ve Semptom Tarama Envanterinin (Symptom Checklist 90) de yardımıyla Çinceye uyarlaması yapılmıştır. Daha sonra toplanan verilerin analizleri sonunda Çinli öğrencilerin mizah puanlarıyla Kanadalı öğrencilerin mizah puanları karşılaştırıldığında, Çinli öğrencilerin HSQ'nun alt ölçeklerinden (özellikle saldırgan mizah tarzı alt boyutundan) ve CHS'den Kanadalı öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca Çinli öğrenciler, cinsiyet açısından mizah tarzı ölçeğinin dört alt boyutunda da bir farklılık göstermemişken, Kanadalı erkek öğrencilerin saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzını kız öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mizahla başa çıkmada, Kanadalı öğrenciler arasında cinsiyet farklılığı görülmezken, Çinli erkek öğrencilerin bu ölçekten kızlara oranla daha yüksek puanlar almışlardır. Çinli ve Kanadalı örneklemde, genç katılımcıların saldırgan ve katılımcı mizah tarzını daha çok kullandıkları bulunmuştur. Mizahla başa çıkma ile katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuşken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile SCL-90 arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucunda akıl sağlığının saldırgan ve katılımcı mizah tarzlarından daha çok kendini geliştirici, kendini yıkıcı mizah tarzları ve mizahla başa çıkma ile ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erickson ve Feildstein (2007), ergenlerde mizah ve mizahın baş etme, savunma stratejileri, stres ve iyi olma ile ilişkisini araştırmıştır. Bu amaçla, yaşları 12-15 arasında değişen 94 ergen çalışmaya alınmıştır. Klinik tanı almamış ergenlerin uyumluluk, depresyon belirtileri, savunma biçimi, mizah ve baş etme biçimi arasındaki ilişkiyi inceleyen ve ergen mizahını ölçen HSQ (Humor Styles Questionnaire) ölçeğinin psikometrik özelliklerini

araştırmak amacıyla ergenlere, mizah, baş etme, savunma stratejileri, depresyon belirtileri ve uyumluluk değişkenlerine yönelik ölçekler uygulanmıştır. Sonuç olarak HSQ ölçeğinin ergenler ve yetişkinler için yeterli oranda tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarının sağlıklı ve etkili başa çıkma tarzları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu; saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının ise sağlıklı başa çıkma tarzları ile negatif yönde sağlıklı başa çıkma yaklaşımları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte depresyonla katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları arasında negatif yönde, kendini yıkıcı mizah tarzı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yerlikaya (2007), lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 248 kız, 299 erkek olmak üzere toplam 647 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada elde edilen bulgular mizah tarzları ile başa çıkma tarzları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Çalışmada katılımcı mizah tarzının sosyal destek arama ile pozitif yönde, çaresiz yaklaşım ile negatif yönde ilişkili; kendini geliştirici mizah tarzının ise, kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile pozitif yönde, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, saldırgan mizah tarzı kendine güvenli ve iyimser yaklaşım ile negatif yönde, boyun eğici yaklaşımla ise pozitif yönde ilişkilidir. Kendini yıkıcı mizah tarzı ise boyun eğici yaklaşım ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçları, mizah tarzları ve stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendine güvenli ve iyimser yaklaşımları daha çok tercih ettiklerini, kız öğrencilerin ise erkeklere oranla çaresiz yaklaşıma daha fazla sahip olduklarını ortaya koymuştur. Salırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Avşar'ın (2008) "Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi" adlı araştırmasının amacı, öğretmen adaylarının mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah) ve cinsiyet rolleri (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla katılımcıların mizah tarzları; cinsiyet rolleri ve çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi) açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğindeki bu araştırmanın çalışma gurubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören her sınıf düzeyinden 785'i

kız ve 507'si erkek olmak üzere toplam 1292 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının mizah tarzlarına ilişkin veriler “Mizah Tarzları Ölçeği”, cinsiyet rollerine ilişkin veriler ise “BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri” ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, okudukları bölüm ve sınıf düzeylerine ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada, mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kendini yıkıcı mizah alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik değişkenlerden cinsiyetle mizah tarzları arasında katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları boyutunda anlamlı farklılıklar bulunurken; anne ve baba eğitim düzeylerinde de mizah tarzları alt boyutları bakımından farklı düzeylerde farklılıklara rastlanılmıştır. Buna karşın yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre kullanılan mizah tarzlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mizah tarzları ile öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümler arasında da anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek (2008), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ yeteneklerinin, mizah tarzları ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını, öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla Bar- On EQ Anketi, Mizah Tarzları Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Çukurova Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde çalışmakta olan 134 kadın ve 228 erkek olmak üzere toplam 362 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının duygusal zeka yeteneklerinin mizah tarzlarını ve yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıkladığı ve yordadığı görülmüştür. Akademik unvan açısından öğretim elemanlarının duygusal zeka yetenekleri incelendiğinde kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stresle başa çıkma alt boyutlarından anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenirken genel ruh durumu boyutlarından anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiştir. Profesörlerin kişilerarası beceriler puan ortalamaları araştırma görevlisi ve Yrd. Doç. olan öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Uyum alt boyutunda Profesörlerin uyum puan ortalamaları Arş. Gör. olan öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Stresle başa çıkma alt boyutunda ise Profesör ve Yrd. Doç. olan öğretim elemanlarının puan ortalamaları Arş. Görevlilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akademik unvan değişikliğine göre öğretim elemanlarının mizah tarzları incelendiğinde sadece saldırgan mizah tarzında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir, Araştırma Görevlilerinin saldırgan mizah tarzı puan ortalamaları Öğretim Görevlisi, Yrd. Doç., Doç. ve Profesörlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akademik unvan değişikliğine göre yaşam doyumu incelendiğinde Profesörlerin yaşam doyumları Arş. Görevlisi, Öğretim Görevlisi, Yrd. Doç. ve Doç. unvanına sahip öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Sümer (2008), farklı stresle başa çıkma düzeylerine (yüksek, orta, düşük) sahip okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin mizah tarzları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ayrıca sınıf, ikamet, gelir, aile yapısı, ebeveyn tutumu, okulöncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre öğrencilerin mizah tarzları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla 1-4. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde, 1. sınıftan 147, 2. sınıftan 153, 3. sınıftan 147 ve 4. sınıftan 152 öğrenci olmak üzere 19 erkek ve 580 kız toplam 599 üniversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÇÖ) uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, gelir düzeyi ile mizah tarzları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre, gelir düzeyi 501-750 Ytl ve 751-1000 Ytl arasında olan öğrencilerin Katılımcı Mizahı gelir düzeyi 500 Ytl'ye kadar olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bir başka sonucuna göre, öğrencilerin aile yapısı ile Katılımcı Mizah alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, aile yapısı geniş aile olan öğrenciler katılımcı mizahı çekirdek aileye sahip olan öğrencilerden daha çok kullanmaktadırlar.

Erözkan (2009), üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumları açısından incelemiştir. Araştırma, amacına uygun olarak Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve tesadüfi küme örnekleme seçimi ile 350 kişi üzerinde (170 kız,180 erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bilgi Formu, Kişiler arası İlişki Tarzları Ölçeği (Lorr, 1986) ve Mizah Tarzları Ölçeği (Martin ve diğerleri, 2003) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencileri için kişiler arası ilişki tarzlarının alt boyutları olan “duyarlılık” ve “dışadönüklük” üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında; mizah

tarzlarının alt boyutları olan “kendini geliştirici mizah” ve “katılımcı mizah” üzerinde cinsiyetler ve ebeveyn tutumları arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Yerlikaya (2009), üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla Mizah Tarzları Ölçeği ve Mizah Yoluyla başa Çıkma Ölçeği, Yaşam Olayları Listesi, Gündelik Olaylar Listesi, Algılanan Stres Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği 199’u kız 210’u erkek toplam 409 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. araştırma sonuçları sağlıklı mizah tarzları olan katılımcı-sosyal-mizah, kendini geliştirici mizah ve mizah yoluyla başa çıkma ile algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sağlıksız mizah tarzlarından saldırgan mizah; algılanan stres, kaygı ya da depresyonla ilişkili bulunmazken, kendini yıkıcı mizahla algılanan stres, kaygı ve depresyon arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yerlikaya, mizah tarzlarının büyük yaşam olayları ve olumsuz duygu durum arasındaki ilişkide düzenleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mizah tarzlarının bireyin stres verici yaşam olaylarından daha az olumsuz etkilenmesine yardımcı olduğu iddiasını desteklememiştir.

Akkaya (2011), ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamına; 2010 - 2011 öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde 25 ilköğretim kurumunda görev yapan 172 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 302 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Mizah Tarzları Ölçeği’ ve ‘Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş, mesleki kıdem, bulundukları okuldaki kıdem süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara’daki ilköğretim okullarındaki 221 öğretmen oluşturmuştur. Veri

toplama aracı olarak ‘Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği’ ve ‘Mizah Tarzları Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizi için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, tüm mizah tarzlarının stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Kendine güvenli yaklaşım, kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzları ile pozitif ilişkili bulunurken, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ile negatif ilişkili bulunmuştur. Stresle başa çıkmada iyimser yaklaşım, kendini geliştirici mizah tarafından pozitif yönde yordanırken, saldırgan mizah tarafından negatif yönde yordanmıştır. Bulgular, sağlıklı mizah tarzlarına (katılımcı ve kendini geliştirici) sahip öğretmenlerin aynı zamanda sağlıklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıklarını göstermiştir.

Recepoğlu ve Özdemir (2012) öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini, Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim öğretim yılında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Verilerinin toplanması sürecinde 70 ilköğretim okulunda görev yapan 1046 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması amacıyla “Mizah Tarzları Anketi” ve “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin algılarına göre onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının ise en az algılanan tarz olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedir.

Fındıklı ve Otrar (2014), okul yöneticilerinin mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici, saldırgan, kendini yıkıcı mizah) ve yaşam doyumları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin mizah tarzları ve yaşam doyumları cinsiyet, okul türü ve okul kademesi olmak üzere üç bağımsız değişken açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğindeki bu araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görev yapan 250 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan okul yöneticileri üzerinde Mizah Tarzları Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanarak veri toplanmıştır. Demografik değişkenlere ait

verilerinin toplanması için ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, mizah tarzları ve yaşam doyumları puanlarının cinsiyet, okul türü ve okul kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Demografik değişkenlerden cinsiyet ile saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı arasında, okul türü ile yaşam doyumu ve kendini geliştirici mizah tarzı arasında, okul kademesi ile yaşam doyumu, katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzı arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Kara (2014), yöneticilerin benimsedikleri mizah tarzlarının sınıflandırılarak açıklanması üzerine bir çalışma tasarlanmıştır. Amaca ulaşmak için gereksinim duyulan veriler Kütahya’da yöneticilik yapan farklı sektörlerde ve basamaklarda bulunan 123 yönetici üzerinden elde edilmiştir. Elde olunan verilere çalışmanın amacı doğrultusunda mizah tarz ve sınıflamasını yapmak için frekans ve yüzdeliğe dayalı istatistiksel analiz yapılmıştır. Deneklere 32 maddeden oluşan Mizah Tarzları Ölçeği uygulanmıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda yöneticilerin mizah tarzları uyumlu ve uyumsuz olmak üzere ikili bir sınıflama içerisinde değerlendirilmiştir. Uyumlu sınıflama içerisinde kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzları yer alırken; uyumsuz sınıflama içerisinde ise kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzları yer almıştır. Yanıtlar veri seti haline dönüştürülmüş ve her bir mizahın kuramsal olarak açıklaması yapılmıştır. Uyumlu mizah sınıflaması içerisinde bulunan kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah araştırma kapsamı içerisinde bulunan deneklerin en çok benimsedikleri mizah tarzı olarak ortaya çıkarken; uyumsuz mizah sınıflaması içerisinde bulunan kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah araştırma kapsamı içerisinde bulunan deneklerin benimsemedikleri mizah tarzları olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin mizah tarzlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmanın modeli betimsel modeldir. Veriler önceden belirlenmiş olan kitleden seçilen örneklemden, aynı zamanda toplandığından, araştırma kesitsel bir betimlemedir. Araştırma, verilerin analizi dikkate alındığında, betimsel tekniklerin yanı sıra hem gruplar arası karşılaştırmaları, hem de korelasyonel analizleri gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir (Karasar, 2012, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim -öğretim yılında Ankara il merkezine bağlı Çubuk ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklar ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çubuk ilçe merkezinin anasınıflarına ve anaokullarına devam eden 6 yaş grubu çocukların toplam sayısı 1104'dür.

Örneklemin oluşturulmasında öncelikle resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Örneklem seçiminde kullanılan liste Milli Eğitim Bakanlığı Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir.

Bu liste kullanılarak evrenden (N: 1104) aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örneklem hacmi 89 olarak hesaplanmıştır. Toplam örnek hacmi tabakalara ağırlıkları oranında dağıtılmıştır (Çıngı, 1990).

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için;

$n = Nt^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ formülü kullanılmıştır. Formül de;

N: Evrendeki birey sayısı : (1104)

n: Örneklem alınacak birey sayısı : (89)

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı) : (0,5)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı) : (0,5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer : (1,96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma : (0,03)

Okul listesinden 7 örnek okul, 6 yedek okul sistematik bir şekilde belirlenmiştir. Örnek hacmi olan 89 çocuğa 7 okulda ulaşılabilceği varsayımı ile 27 okuldan sistematik örnek çekme yöntemi kullanılarak ekte verilen (EK-1) 7 okul örneğe çekilmiştir. Örnek okulların bir altındaki veya bir üstündeki okullardan ise yedek okul belirlenmiştir. Örnek okullardan birbirine eşit veya yakın sayıda çocukla uygulama gerçekleştirilmesi öngörülmüştür (Çıngı, 1990). İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden belirtilen okullarda araştırmanın yürütülebilmesi hususunda gerekli izinler alınmıştır (EK-2).

Ölçek değerlendirmelerinde genelde her madde başına 6 denek uygulaması da dikkate alındığında, en düşük 89 ve en fazla da 192 denekle görüşülmesi hedeflenmiştir. Evrenden basit tesadüfi örneklememe metodu ile en az 89 denek sayısı belirlenmiş olup, ulaşılan 206 çocuk ve annesi araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen annelere ilişkin demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Annelere İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	f	%
Anne Yaş	21-25 yaş	23	11,1
	26-30 yaş	67	32,5
	31-35 yaş	63	30,6
	36-40 yaş	36	17,5
	41 yaş ve üstü	17	8,3
	Toplam	206	100,0
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlkokul	42	20,4
	Ortaokul	50	24,3
	Lise	59	28,6
	Üniversite ve üstü	55	26,7
	Toplam	206	100,0
Anne Meslek	Ev Hanımı	142	68,9
	Öğretmen	27	13,1
	İşçi	6	2,9
	Memur	13	6,3
	Serbest Meslek	18	8,8
	Toplam	206	100,0
Anne Medeni Hali	Bekar	6	2,9
	Evli	200	97,1
	Toplam	206	100,0
Aile Tipi	Çekirdek Aile	165	80,1
	Geniş Aile	36	17,5
	Parçalanmış Aile	5	2,4
	Toplam	206	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların annelerinin %11,1'i 21-25 yaş arasında; %32,5'i 26-30 yaş arasında; %30,6'sı 31-35 yaş arasında; %17,5'i 36-40 yaş arasında ve %8,3'si 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %20,4'ü okuryazar-ilkokul; %24,3'ü ortaokul; %28,6'sı lise; %26,7'si üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %68,9'u ev hanımı; %13,1'i öğretmen; %2,9'u işçi; %6,3'ü memur ve %8,8'i serbest meslek çalışanı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerin %2,9'u bekar iken; %97,1'i evlidir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %80,1'i çekirdek aile ; %17,5'i geniş aile ve %2,4'ü parçalanmış ailedir. Araştırmaya dahil edilen çocuklara ilişkin demografik veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	f	%
Çocuk Yaş	60-70 ay	166	80,6
	71-80 ay	40	19,4
	Toplam	206	100,0
Çocuk Cinsiyet	Kız	105	51
	Erkek	101	49
	Toplam	206	100,0
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	35	17
	2 Kardeş	113	54,9
	3 Kardeş	42	20,4
	4 Kardeş ve fazlası	16	7,7
	Toplam	206	100,0
Çocuk Doğum Sırası	İlk çocuk	88	42,7
	İkiz	13	6,3
	Ortanca veya ortancalardan biri	17	8,3
	Son çocuk	88	42,7
	Toplam	206	100,0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Yılı	Birinci yılı	147	71,4
	İkinci yılı	35	17
	Üçüncü yılı ve daha fazla	24	11,6
	Toplam	206	100,0
Çocuğun Şu An Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurum Türü	MEB ilköğretim anasınıfı	121	58,7
	MEB bağımsız anaokulu	85	41,3
	Toplam	206	100,0
Çocuğun Aile Durumu	Birlikte yaşıyor	200	97,1
	Boşanmış	6	2,9
	Toplam	206	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %80,6'sı 60-70 aylık iken; %19,4'ü 71-80 aydır. Çocukların %51'i kız iken, %49'u erkektir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısı ise %17'si tek çocuk; %54,9'u 2 kardeş; %20,4'ü 3 kardeş; %7,7'si ise 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarına bakıldığında %42,7'si ilk çocuk; %6,3 ikiz; %8,3'ü ortanca ve ortancalardan biri ve %42,7'si son çocuktur. Araştırmaya katılan çocukların %71,4'ünün okul öncesi eğitim kurumunda birinci yılı iken; %17'sinin ikinci yılı ve %11,6'sının üçüncü yılı ve daha fazladır. Araştırmaya katılan çocukların %58,7'si şu an MEB ilköğretim anasınıfına; %41,3'ü ise MEB bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %97,1'i birlikte ve %2,9'u boşanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; çocuklar ve annelerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan “Çocuklar için Genel Bilgi Formu” ve “Anneler için Genel Bilgi Formu”, çocukların duygusal zeka düzeylerini belirleyebilmek amacıyla “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” ve annelerin mizah tarzlarını ölçebilmek amacıyla “Mizah Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların demografik özelliklerini belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar için Genel Bilgi Formu” (EK-3) kullanılmıştır. Çocuklar için genel bilgi formu, araştırmanın örneklemini oluşturan annelerin yanıtlayacağı çocuklarının yaşı (ay olarak), cinsiyeti, kendisi dahil kardeş sayısı, doğum sırası, kaç yıldır okul öncesi eğitim aldığı, şu an okul öncesi eğitimine devam ettiği kurum türü ve anne babasının birliktelik durumu bilgilerini içermektedir. Bu bölümde toplam 7 madde bulunmaktadır. Çocuklar için genel bilgi formunda yer alan tüm bu maddeler, annelerin yazılı olarak dolduracağı ve işaretleyeceği şekilde düzenlenmiştir.

Anneler için Genel Bilgi Formu

Annelerin demografik özelliklerini belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anneler için Genel Bilgi Formu”nda (EK-4) araştırmanın örneklemini oluşturan annelerin yaşı, öğrenim durumu, mesleği, medeni hali ve aile tipi bilgileri bulunmaktadır. Bu bölümde toplam 5 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, annelerin yazılı olarak dolduracağı ve işaretleyeceği şekilde düzenlenmiştir.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan (1999) tarafından geliştirilen duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zeka yetilerini temel alarak, Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır (Ulutaş, 2005, s. 58). Ölçek dört-on yaşında olan her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Duygusal Zeka Ölçeğinin alt bölümleri arasında hesaplanan test-tekrar test korelasyonunun .97 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test korelasyonu yüzler testinde .97, hikayeler testinde .97, anlama testinde .98 ve yönetme testinde .99 olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda, maddelerin madde analizleri yapılmış, madde toplam korelasyonu ve alfa değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal Zeka Ölçeğinde Yüzler bölümünden 10, Hikayeler bölümünden 4, 5 ve 7, Anlama bölümünden 1c ve 2a, Yönetme bölümünden 1a ve 2c maddelerinin madde korelasyonu ve alfa değerlerinin düşük olması nedeniyle çıkartılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, madde analizleri yapılmış ve alfa değerleri belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda birinci bölümü olan “yüzler” testi için alfa değeri 0.68, “hikayeler” testi için 0.54, “anlama” testi için 0.63 ve “yönetme” testi için 0.76 ve Duygusal Zeka Ölçeği toplamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda hazırlanan envanterin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir (Ulutaş, 2005, s. 59, 66, 67).

Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için, araştırmacı ile elektronik posta yoluyla yazışılarak gerekli izin alınmış ve ölçek temin edilmiştir (EK- 5).

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, “Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların çok olması duygusal zekanın yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk tüm, maddelere doğru cevap verdiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41’dir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanma süresi 20-25 dakika sürebilmektedir (Ulutaş, 2005, s. 55).

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği’nin birinci bölümü olan “Yüzler” testinde amaç, çocuğun çeşitli yüz resimlerine bakarak, bu yüzlere ait duyguları tanıma yeteneğini ölçmektir. Yüzler bölümünde iki tane örnek resim ve 19 tane test resmi bulunmaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği’nin ikinci bölümündeki “Hikayeler” testi, çocuğun dinlediği hikayedeki ana karakterin duygularını algılama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, iki örnek hikaye ve beş test hikayesinden oluşmaktadır. Her bir hikaye çocuğa okunduktan sonra mutlu, üzgün, korkmuş ve şaşırılmış yüz çizimlerinin olduğu kağıda bakarak, hikayedeki kahramanın nasıl hissettiğini göstermesi beklenmektedir.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği'nin üçüncü bölümündeki “Anlama” testi, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, çocuğa yüksek sesle okunan bir örnek hikaye ile üç test hikayesini ve bunlara ait soruları içermektedir. Kısa hikayeler çocuğa iki bölüm halinde anlatılır. Her bölüm sonunda çocuğa hikayedeki kişinin hissettiği ile ilgili iki soru sorulur ve cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu bölümde toplam 10 soru vardır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği'nin dördüncü ve son bölümündeki “Yönetme” testi, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetme alt testinin işlevi, çocuğun duygusal-sosyal ilişkiler ile ilgili uygun yorumlar yapmasını sağlamaktır. Bu alt testte, bir örnek durum ve üç test durumu vardır. Her durumun sonunda, çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili üç tane soru sorulur. Çocuğun cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu testte toplam yedi soru vardır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların çok olması duygusal zekanın yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk tüm, maddelere doğru cevap verdiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir. (Ulutaş, 2005, s. 54, 55).

Mizah Tarzları Ölçeği

Mizah kullanımındaki bireysel farklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacıyla geliştirilmiş 32 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir Ölçekte, “1= Kesinlikle Katılmıyorum” ve “7= Tamamıyla Katılıyorum” şeklinde puanlanan yedili Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Katılımcı mizah (8 madde) ve Kendini geliştirici mizah (8 madde) alt ölçeği olumlu mizah; Saldırgan mizah (8 madde) ve Kendini yıkıcı mizah (8 madde) alt ölçekleri ise olumsuz mizahtır . Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, ilgili mizah tarzının daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı; Katılımcı mizah 0.80, Geliştirici mizah 0.81, Saldırgan mizah 0.77 ve Kendini yıkıcı mizah için 0.80'dir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003). Mizah Tarzları Ölçeği Türkçeye Yerlikaya (2003) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda (n=485), MTÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alpha katsayıları; Katılımcı mizah için 0.74, Kendini geliştirici mizah için 0.78 Saldırgan mizah için 0.69 ve Kendini yıkıcı mizah için 0.67 olarak bulunmuştur. İki hafta arayla uygulanan ölçeğin (n=63) test- tekrar test

korelasyon katsayıları sırasıyla; Katılımcı mizah 0.88, Kendini geliştirici mizah 0.82, Saldırgan mizah 0.85 ve Kendini yıkıcı mizah için 0.85 şeklindedir. Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için, araştırmacı ile elektronik posta yoluyla yazışarak gerekli izin alınmış ve ölçek temin edilmiştir (EK- 6).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, araştırmaya katılan çocukların annelerin mizah tarzlarına ait 4 alt boyut (katılımcı, kendini geliştirici, kendini yıkıcı, saldırgan) ve çocukların duygusal zeka düzeylerine ait 4 alt boyutun (yüzler, hikayeler, anlama, yönetme) çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile SPSS 20 paket programında incelenmiştir. Varyans analizi sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık çıktı ise; bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni Testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

Analizler öncesinde; veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Uç değer incelemesinde ise; hatalı veri girişi olmadığı, normalliği bozacak uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir.

Diğer bir varsayım olan normallik varsayımı da incelenmiştir. Bu inceleme amacıyla örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları anlamlı çıkmıştır.

Bu durum dağılımın her ne kadar normallikten uzaklaştığına işaret etse de; örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Örneklem büyüklüğünün oldukça fazla (N=206) olduğu bu durumda yanlış sonuçlar verebilmektedir. Bu nedenle dağılımın normalliğine karar vermede son test olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık
Yüzler Bölümü	206	-0,114	-0,104
Hikayeler Bölümü	206	-0,841	1,106
Anlama Bölümü	206	-1,214	1,642
Yönetme Bölümü	206	-1,174	1,665
Katılımcı Mizah	206	-1,204	-0,308
Kendini Geliştirici Mizah	206	-1,664	0,640
Saldırgan Mizah	206	-0,904	0,514
Kendini Yıkıcı Mizah	206	-1,102	0,175

Tablo 3 incelendiğinde, her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 - +2 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum bu değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

Ölçeklerin Uygulanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2 Ocak-20 Mart 2015 tarihinde uygulanmıştır. Araştırmacı öğretmen kanalıyla çocukların anneleri ile görüşerek; araştırmanın konusu, amacı, yöntemi ve ne kadar zaman alacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmada çocuklarının isminin herhangi bir şekilde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ardından anneler ve çocuklar için oluşturulan genel bilgi formu ve mizah tarzı ölçeği çocuğun annesi tarafından evde doldurularak araştırmacıya öğretmen kanalıyla teslim edilmiştir. Örneklemi oluşturan annelere toplamda 241 form gönderilmiştir. Gönderilen formlardan 24 tanesi doldurulmadan geri gönderilmiş, 11 tane formda eksik doldurulduğu için geri gönderilip tamamlanmıştır. Genel bilgi formları ve mizah tarzı ölçeğini dolduran anneler, formda belirtilen çocuğun ismine göre eşleştirilmiş ve uygulama yapılmıştır.

Araştırmacı, örnekleme dahil edilen çocuklarla öğretmenleri aracılığı ile tanışmış ve bilgi vermiştir. Daha sonra çocuklar tek tek, çocuğun dikkatini dağıtmayan, kendi sınıflarından ayrı, sessiz bir ortama alınmıştır. Uygulama çocuklara uygun masa ve sandalyelerde yanına oturularak yapılmıştır. “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” uygulanmaya başlamadan önce çocuklarla kısa bir sohbet edilerek ve çocukların uygulama ile ilgili oluşabilecek kaygıları giderilmeye çalışılmıştır. Uygulama sırasında çocukların motive olmalarını sağlamak amacıyla küçük bir ikram yapılmıştır. “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka” ölçeğinin uygulanmasına başlamadan önce çocukların uygulamayı

anlaması için örnek maddelere geniş zaman ayrılmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği her çocukla bireysel olarak çalışılmış ve çocukların cevapları araştırmacı tarafından ölçek formuna işaretlenmiştir. Uygulama her bir çocuk için ortalama olarak 20-25 dakika sürmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Annelerin Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların annelerinin mizah tarzlarının aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi; anne yaşı, anne öğrenim durumu, anne mesleği, ailenin aylık geliri, aile tipi ve medeni haline göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 4-9 arasında yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Yaşlarına Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Yaşı	Annelerin Mizah Tarzları Puanları								
	KM			KGM		SM		KYM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
21-25 yaş	23	34,57	7,42	31,00	9,82	20,04	7,85	21,48	5,78
26-30 yaş	67	35,75	9,07	30,97	9,01	19,61	6,30	22,28	7,28
31-35 yaş	63	35,16	7,41	29,41	8,21	17,54	6,13	20,08	7,44
36-40 yaş	36	35,72	8,64	29,56	8,28	19,69	7,35	21,03	6,34
41 yaş ve üstü	17	33,71	7,34	32,82	8,30	19,41	7,79	23,24	7,73
Toplam	206	35,26	8,15	30,40	8,66	19,02	6,76	21,38	7,07
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	4	0,284	0,888	0,347	0,580	1,122	0,347	1,125	0,346
Gruplariçi	201								
Toplam	205								

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, annelerin mizah tarzı düzeylerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (KM $F_{(4-205)} = 0,284$, $p>0,05$; KGM $F_{(4-205)} = 0,347$, $p>0,05$; SM $F_{(4-205)} = 1,122$, $p>0,05$; KYM $F_{(4-205)} = 1,125$, $p>0,05$).

Araştırma bulgusuna göre, 41 yaş ve üstü annelerin olumsuz mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah puanlarının, 21-25 yaş grubu annelerin ise; yine olumsuz mizah tarzlarından biri olan saldırgan mizah puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. 21-25 yaşlar annelerin ergenlik döneminden yeni çıkıp, benliğin yeniden tanımlandığı bir yaştır. Eğer anne olumlu bir benlik geliştiremediyse; bu durum genç annelerin saldırgan mizahı kullanmalarına neden olabilir. 41 yaş ve üstü anneler ise hayatlarında eş seçimi, iş seçimi, aile düzeni gibi konularda belli bir düzeni yakalayan bireylerdir. Bu nedenle hayatlarında yolunda gitmeyen durumlar; kendini yıkıcı mizahı daha fazla kullanmalarına sebep olabilir. Her ne kadar puan ortalamalarında farklılık olsa da; anne yaşının mizah tarzları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Litaretür incelendiğinde çalışmaya benzer şekilde; yaşın anne mizah tarzlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade eden çalışmalar vardır (Küçükbayındır, 2003; Fidanoğlu, 2006; Saltuk, 2006; Özdemir ve Receptoğlu, 2010; Akkaya, 2011).

Tablo 5. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Annelerin Mizah Tarzları Puanları									
		KM			KGM		SM		KYM		
Annenin Durumu	Öğrenim	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	
Okuryazar-ilkokul		42	34,14	6,30	31,21	8,03	20,38	8,11	22,17	7,22	
Ortaokul		50	33,94	7,73	28,62	8,23	19,28	6,35	20,52	6,35	
Lise		59	35,46	7,91	31,73	9,21	18,75	6,85	21,24	6,63	
Üniversite ve üstü		55	37,11	9,71	29,98	8,81	18,05	5,83	21,71	8,07	
Toplam		206	35,26	8,15	30,40	8,66	19,02	6,76	21,38	7,07	
Varyans Analizi		Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	
Gruplararası		3	1,674	0,174	1,340	0,262	0,998	0,395	0,464	0,708	
Gruplariçi		202									
Toplam		205									

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, annelerin mizah tarzı düzeylerinin, öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (KM $F_{(3-205)} = 1,674$, $p>0,05$; KGM $F_{(3-205)} = 1,340$, $p>0,05$; SM $F_{(3-205)} = 0,998$, $p>0,05$; KYM $F_{(3-205)} = 0,464$, $p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde okuryazar-ilkokul mezunu annelerin saldırgan mizah (SM $X=20,38$) ve kendini yıkıcı mizah (KYM $X=22,17$) puan ortalamalarının; üniversite ve üstü öğrenim düzeyindeki annelerin katılımcı mizah (KM $X=37,11$) puan ortalamalarının diğer gruptaki annelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin olumlu mizah tarzlarından biri olan katılımcı mizah puanlarının arttığı, olumsuz mizah tarzlarından biri olan saldırgan mizah puanlarının ise azaldığı dikkati çekmektedir. Annenin eğitim düzeyinin yükselmesi, toplum içindeki sosyal konumunun artmasına neden olabilir. Annelerin eğitimle birlikte yaşama bakış açıları daha uyumlu ve olumlu bir özellik kazanacağı için bu durum onların mizah anlayışına yansiyabilir. Nitekim Akkaya (2011), eğitim düzeyi yükseldikçe mizahı algılama ve yaratma yetisinin pozitif yönde arttığını belirtmiştir. Bununla beraber üniversite okumuş olmanın yaşantısal bir zenginlik yarattığını ve bu yaşantısal zenginliğin bireylerin mizah kullanımını artırdığını ifade etmiştir. Meslek sahibi olmak ve üniversite eğitimi almak toplumumuzda oldukça önemli değerlerdir. Bu

durum bireylerin benlik algısını yükselterek olumlu mizah kullanımına neden olabilir. Araştırmaya benzer şekilde Özdemir ve Recepoğlu (2010) 'da araştırmalarında yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin mizah tarzları puanlarının, lisans düzeyinde öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Mesleğine Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Annenin Mesleği	Annelerin Mizah Tarzları Puanları								
	KM		KGM		SM		KYM		
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Ev Hanımı	142	34,54	7,76	30,20	8,55	19,46	7,15	21,60	7,28
Öğretmen	27	37,04	9,95	32,26	9,07	18,04	6,71	22,11	7,87
İşçi	6	34,33	8,57	31,17	8,73	15,67	3,01	23,50	6,38
Memur	13	35,38	9,18	27,38	9,26	18,54	4,48	19,15	3,62
Serbest	18	38,56	6,85	31,17	8,75	18,56	5,84	19,44	6,10
Meslek									
Toplam	206	35,26	8,15	30,40	8,66	19,02	6,76	21,38	7,07
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	4	1,369	0,246	0,768	0,547	0,694	0,597	0,898	0,466
Gruplariçi	201								
Toplam	205								

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, annelerin mizah tarzı düzeylerinin annenin mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (KM $F_{(4-205)} = 1,369, p>0,05$; KGM $F_{(4-205)} = 0,768, p>0,05$; SM $F_{(4-205)} = 0,694, p>0,05$; KYM $F_{(4-205)} = 0,898, p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde ev hanımı annelerin saldırgan mizah (SM $X=19,46$) puan ortalamalarının; işçi annelerin ise kendini yıkıcı mizah (KYM $X=23,50$) puan ortalamalarının diğer gruptaki annelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma da işçi annelerin kendini yıkıcı mizah da, ev hanımı annelerin ise saldırgan mizah da en yüksek puanları aldıkları görülmüştür. Bu iki mizah türü de olumsuz mizah türleridir. İşçi annelerin diğer meslek gruplarına göre daha ağır çalışma koşulları altında çalışıyor olması ; toplumda kabul görmek için, kendini başkalarına kabul ettirmek için kendini yıkıcı mizahı kullanmalarına neden olabilir. Ev hanımı annelerin ise meslek sahibi olmamaları ve ekonomik özgürlüklerinin olmayışı saldırgan mizahı kullanmalarına neden olabilir. Araştırmaya benzer şekilde Güven (2013) yoğun iş yükü altında çalışan kadınların, yoğun stres yaşadıklarını ve katılımcı mizahı daha az kullanmalarına yoğun iş yükünün ve stresli ortamlarda çalışmalarının neden olabileceğini belirtmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Aile Tipine Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Annelerin Mizah Tarzları Puanları									
Aile Tipi	KM			KGM		SM		KYM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Çekirdek Aile	165	35,22	8,38	29,67	8,72	18,85	6,94	21,13	7,24
Geniş Aile	36	34,89	6,94	33,97	7,03	19,41	5,85	22,72	6,55
Parçalanmış Aile	5	39,20	10,05	28,80	13,87	21,80	7,53	20,00	4,35
Toplam	206	35,26	8,15	30,40	8,66	19,02	6,76	21,38	7,07
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	2	0,622	0,583	3,832	0,023*	0,532	0,589	0,848	0,430
Grupları içi	203								
Toplam	205								

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucunda geniş aileye sahip annelerin katılımcı mizah ($KM F_{(2-205)} = 0,622, p > 0,05$), saldırgan mizah ($SM F_{(2-205)} = 0,532, p > 0,05$) ve kendini yıkıcı mizah ($KYM F_{(4-205)} = 0,848, p > 0,05$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece kendini geliştirici mizah boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($KGM F_{(2-205)} = 3,832, p < 0,05$). Yapılan Bonferroni testi sonucunda; kendini geliştirici mizah da farklılığın geniş aileden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; geniş aileye sahip annelerin kendini geliştirici mizah ($KGM X = 33,97$; parçalanmış aileye sahip annelerin saldırgan mizah ($SM X = 21,80$) puan ortalamalarının diğer gruptaki annelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ülkemizin pek çok bölgesinde pek çok aile ekonomik yetersizlik, gelenek göreneklerden dolayı geniş aile olarak yaşamak durumunda kalabilmektedir. Geniş ailelerde daha fazla sayıda ve farklı yaşlarda bireyler olması sebebiyle iletişim ve etkileşim daha fazla olabilmektedir. Böyle bir durum annelerin yaşantısında stres yaratan olaylara karşı olumlu bir mizahi bakış açısını geliştirmesini ve korumasını sağlayabilir. Anne bu mizahı kendi psikolojisini korumak ve diğer insanları eğlendirmek amacıyla kullanabildiği gibi; kendisine olumsuz gelen negatif duyguları azaltmak amacıyla da kullanabilir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta; parçalanmış aileye sahip olan annelerin saldırgan mizahı daha

fazla kullanılmalarıdır. Bu durum tek ebeveyn olmak zorunda kalmak ve ekonomik yetersizlik nedeniyle annelerin öfke ve saldırganlık duygularının artırmışından kaynaklanabilir. Çalışmaya benzer şekilde Sümer (2008) de, aile tipine göre mizah tarzları puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar saptamıştır. Aile yapısı geniş aile olan bireylerin kendini geliştirici mizah puan ortalamalarının, aile yapısı çekirdek aile olan kişilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Dahil Edilen Annenin Medeni Haline Göre Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Medeni Hali	Annelerin Mizah Tarzları Puanları								
	KM		KGM		SM		KYM		
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
	Bekar	6	41,33	4,55	34,50	9,61	21,67	6,68	22,67
Evli	200	35,08	8,17	30,28	8,63	18,94	6,76	21,34	7,14
T testi sonuçları		t	P	t	p	t	p	t	p
		1,864	0,064	1,177	0,241	0,971	0,332	0,452	0,652

Tablo 8 incelendiğinde, medeni hali bekar annelerin katılımcı mizah (KM X=41,33), kendini geliştirici mizah (KGM X=34,50), saldırgan mizah (SM X=21,67) ve kendini yıkıcı mizahtan (KYM X=22,76) aldıkları puan ortalamalarının, evli annelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları boyutların hiçbirinde; medeni haline göre annelerin mizah tarzları düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Araştırmada annelerin mizah tarzlarının; medeni hale göre anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak Akkaya (2011)'nin yaptığı çalışmada mizah tarzları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Güven (2013) araştırmasında evli kadınların saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutundan elde ettikleri ortalamaların bekarlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmada anlamlı çıkmamasının nedeninin araştırmaya dahil edilen annelerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü araştırmaya katılan annelerin medeni durumlarının heterojen bir dağılım göstermediği görülmektedir.

Çocukların Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların duygusal zeka ve alt boyutlarının; çocuğun yaşına, cinsiyetine, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna, çocuğun daha önce devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu var ise kurum türüne ve çocuğun şu an devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi; kardeş sayısı , çocuğun doğum sırası , çocuğun kurumdaki yılı, çocuğun daha önce devam ettiği kurumdaki yılı, anne yaşı, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği ve ailenin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 9-19 arasında yer verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Yaşlarına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocukların Duygusal Zeka Puanları											
Çocuğun Yaşı	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
60-70 ay	166	15,39	2,29	3,87	0,87	7,56	1,49	4,74	1,68	31,56	4,03
71-80 ay	40	15,62	1,81	3,80	0,88	7,82	1,32	5,00	1,65	31,97	3,68
T testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		0,616	0,538	0,479	0,632	1,030	0,304	0,880	0,380	0,533	0,554

Tablo 9 incelendiğinde çocukların yaşlarına göre duygusal zeka puanlarının boyutların hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (YB $t=0,616$, $p>0,05$; HB $t=0,479$, $p>0,05$; AB $t=1,030$, $p>0,05$; YÖB $t=0,880$, $p>0,05$; Toplam $t=-0,533$, $p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; yüzler bölümü (YB $X=15,62$), anlama bölümü (AB $X=7,82$), yönetme bölümü (YÖB $X=5,00$) ve toplam ($X=31,97$) puanlarda; 71-80 ay çocukların puan ortalamalarının 60-70 ay arasındaki çocuklardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Her ne kadar puan farklılığı oldukça az da olsa; 71-80 ay arasındaki çocukların puan ortalamalarının, 60-70 ay arası çocuklardan yüksek oluşu; yaşın artmasına paralel olarak çocukların beyin ve sinir sisteminin gelişimi sonucu duygusal zekalarının nispeten daha

yüksek olduğunu düşündürmektedir. Nitekim okul öncesi çocukların dil ve bilişsel gelişimlerdeki ilerlemeler göz önünde bulundurulduğunda; yaşı artmasıyla birlikte duygusal yüz ifadelerini tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetebilme becerileri gelişmektedir. Bu da çocuğun daha çok duygusal beceri sergilemesine neden olabilir. Çalışmaya benzer şekilde; Kyoung Hoe ve Hye Jung (1999) 3-6 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda duygusal zekanın yaşla arttığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Baç Karaaslan (2006) araştırmalarında; 5-6 yaş grubu çocukların en yüksek oranda, farklı duygu durumlarını anlama ve anlatma becerilerinde , küçük yaş grubundan daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Gosselin ve Simard (1999) beş-on yaşlarındaki çocukların yüz ifadelerinden korku ve şaşkınlığı ayırt etmeleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, büyük yaş grubundaki çocukların, küçük yaş grubundaki çocuklara oranla korku ve şaşkınlığı ayırt etmede daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Çocukların Duygusal Zeka Puanları									TOPLAM	
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü			
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Kız	105	15,67	1,99	3,95	0,86	7,77	1,46	5,08	1,52	32,47	3,62
Erkek	101	15,19	2,39	3,76	0,87	7,45	1,45	4,49	1,78	30,78	4,13
T testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		1,592	0,113	1,388	0,167	1,473	0,142	2,685	0,008*	3,100	0,002*

* p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin; duygusal zeka boyutlarından yönetme bölümünde ($t=2,685$, $p<0,05$) ve toplam ($t=3,100$, $p<0,05$) puanda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde; yüzler bölümü (YB $X=15,67$), hikayeler bölümü (HB $X=3,95$) anlama bölümü (AB $X=7,77$) ve yönetme bölümü (YÖB $X=5,08$) ve toplam ($X=32,47$) puanlarda; kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklarınkinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyetler arası duygu farklılıklarıyla ilgili araştırmalar; kızların erkeklere göre daha erken dil yetisi geliştirdiklerini ve bunun duygularını açıklama bakımından kızları daha deneyimli kıldığını belirtmektedir (Brody ve Hall, 1993, s. 456). Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklara farklı tarzda iletişim kurmaları, kız çocuklarıyla konuşurken duygularını tanımlamaları ve kızlara erken yaşlarda başkalarının duygularına göre hareket etmeyi öğretirken; duygusal zeka puanlarını etkileyebilir. Araştırmaya paralel şekilde İkiz ve Kırtıl Görmez (2010) yaptığı çalışmada; kızların duygusal zeka puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu belirtmiş ve bu durumu kız çocuklarının kültürümüze özgü olarak başkalarına karşı daha duyarlı, onların ne düşünüp ne hissettiklerine yönelik olarak hassas yetiştirildiğini, tutum ve tavırlarını çevreden kabul görecektir şekilde düzenleme hususunda eğitildiğini belirtmiştir. Erkek çocuklarının ise dışa dönük olmak üzere yetiştirilmekte ve dürtüsel davranışları daha fazla kabul gördüğünü ifade etmiştir. Bosacci ve Moore (2004), çocukların karışık ve basit duyguları anlamaları ile ilgili okul öncesi çocukları ile yapmış olduğu çalışmasında; kız çocuklarının karışık duyguları tanıma, isimlendirme ve anlama

bakımından yüksek puanlar aldığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak kızların duygusal zekâ puanlarının, erkeklerden daha yüksek olduğunu vurgulayan başka çalışmalarda vardır (Harrod ve Scheer, 2005; Köse, 2009).

Tablo 11. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Kendisi de Dahil Olmak Üzere Kardeş Sayılarına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocukların Duygusal Zeka Puanları											
Kardeş Sayısı	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Tek Çocuk	35	15,91	1,54	3,86	0,88	7,60	1,54	4,40	1,68	31,83	3,08
2 Kardeş	113	15,41	2,17	3,93	0,86	7,76	1,45	4,90	1,68	31,89	4,25
3 Kardeş	42	15,12	2,69	3,79	0,87	7,29	1,45	4,76	1,72	30,93	3,87
4 Kardeş ve Fazlası	16	15,37	2,31	3,56	0,89	7,44	1,36	4,94	1,39	31,31	3,91
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	0,848	0,469	0,965	0,410	1,172	0,322	0,851	0,468	0,665	0,574
Gruplariçi	202										
Toplam	205										

Tablo 11 incelendiğinde, tek çocuk olan çocukların yüzler bölümü (YB $X=15,91$) puan ortalamalarının ; 2 kardeş olan çocukların hikayeler bölümü (HB $X=3,93$), anlama bölümü (AB $X=7,76$) ve toplam ölçek ($X=31,89$) puan ortalamalarının ; 4 kardeş ve fazlası olan çocukların yönetme bölümü (YÖB $X=4,94$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, çocukların duygusal zeka düzeylerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı göstermiştir (YB $F_{(3-205)} = 0,848$, $p>0,05$; HB $F_{(3-205)} = 0,965$, $p>0,05$; AB $F_{(3-205)} = 1,172$, $p>0,05$; YÖB $F_{(3-205)} = 0,851$, $p>0,05$; Toplam $F_{(3-205)} = 0,665$, $p>0,05$).

Araştırma bulgusu, sahip olunan kardeş sayısına göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum ailedeki kişi sayısından ziyade, bireyler arasındaki etkileşimin çocukların duygusal gelişiminde belirgin bir değişim

yarattığını düşündürmektedir. Yapılan pek çok araştırmada; kardeş sayısının duygusal zeka puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir (Arı ve Seçer, 2004; Karayılmaz, 2008; Kale Karaarslan, 2012).

Tablo 12. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
İlk Çocuk	88	15,71	1,97	3,86	0,89	7,64	1,54	4,72	1,74	31,94	3,70
İkiz	13	15,15	1,91	3,62	0,65	7,31	1,18	5,00	1,22	30,23	3,44
Ortanca veya ortancalardan biri	17	14,24	3,46	3,53	1,01	7,65	1,46	4,35	1,58	29,71	4,43
Son Çocuk	88	15,43	2,12	3,95	0,84	7,62	1,43	4,92	1,68	31,92	4,11
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	2,230	0,086	1,522	0,210	0,200	0,897	0,690	0,559	2,257	0,083
Gruplariçi	202										
Toplam	205										

Tablo 12 incelendiğinde, ilk çocuk olan çocukların yüzler bölümü (YB $X=15,71$) ve toplam ölçek ($X=31,94$) puan ortalamalarının; ikiz olan çocukların yönetme bölümü (YÖB $X=5,00$) puan ortalamalarının; ortanca veya ortancalardan biri olan çocukların anlama bölümü (AB $X=7,65$) puan ortalamalarının; son çocuk çocukların hikayeler bölümü (HB $X=3,95$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, çocukların duygusal zeka düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir (YB $F_{(3-205)} = 2,230$, $p>0,05$; HB $F_{(3-205)} = 1,522$, $p>0,05$; AB $F_{(3-205)} = 0,200$, $p>0,05$; YÖB $F_{(3-205)} = 0,690$, $p>0,05$; Toplam $F_{(3-205)} = 2,257$, $p>0,05$).

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, çocukların duygusal zekaları üzerinde doğum sırasının anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Araştırmaya benzer şekilde Bayhan ve

Artan (2004), Bender (2006), Karayılmaz (2008) ve Kale Karaaslan (2012) da; doğum sırasının duygusal zeka üzerinde anlamlı fark yaratmadığını ifade etmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Bulunduğu Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Yılına Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuğun Kurumda Yılı	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Birinci Yılı	147	15,18	2,33	3,74	0,92	7,52	1,48	4,75	1,65	31,12	4,05
İkinci Yılı	35	15,83	1,93	4,11	0,68	7,40	1,33	4,91	1,79	32,23	3,46
Üçüncü Yılı ve Fazlası	24	16,41	1,21	4,23	0,59	8,50	1,25	4,87	1,65	34,00	3,15
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	2	4,070	0,018*	4,976	0,008*	5,336	0,006*	0,172	0,842	6,231	0,002*
Gruplarıçi	203										
Toplam	205										

* $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitim kurumundaki yılına göre duygusal zeka düzeylerinin yüzler bölümü (YB $F_{(2-205)} = 4,070$, $p < 0,05$), hikayeler bölümü (HB $F_{(2-205)} = 4,976$, $p < 0,05$), anlama bölümü (AB $F_{(2-205)} = 5,336$, $p < 0,05$) ve toplam ölçek (Toplam $F_{(2-205)} = 6,231$, $p < 0,05$) boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Yapılan Bonferroni testi sonucunda; yüzler bölümü, hikaye bölümü, anlama bölümü ve toplam puandaki anlamlı farklılığın 3 yıl ve daha fazla kurumda bulunan çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kurum yılı üç yıl ve daha fazla olan çocukların yüzler bölümü (YB $X=16,41$), hikayeler bölümü (HB $X=4,23$), anlama bölümü (AB $X=8,50$) ve toplam ölçek ($X=34,00$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgusuna göre, çocukların duygusal zeka düzeylerinde çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların akranları ve öğretmenleri ile etkileşimi

sonucunda yüksek benlik saygısı, öz denetim, paylaşma , grupta takım çalışmasında bulunma, başkalarını daha iyi anlama , daha uyumlu olma gibi sosyal duygusal gelişimine yönelik deneyim kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarında, sosyal ve duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmektedir. Bu durumda çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda geçirdiği süre arttıkça daha çok duygusal becerileri pekiştirmiş olabilir. Benzer araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin, çocuğun duygusal zeka düzeylerinde önemli etkileri vurgulanmıştır. Vural ve Kocabaş (2011) duygusal zekâ gelişiminde kritik dönemler olan okul öncesi dönemden başlayarak, aile ve öğretmenler tarafından verilecek eğitimin çocuğun gelişiminde büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Çocuklara okunan hikâyeler, öğretilen oyunlar, seçilen oyuncaklar, izletilen çizgi karakterler çocuğun duygusal gelişimine yön vermektedir. Günindi (2008), çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkeninin çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ve daha fazla süre ile devam eden çocukların sosyal becerilerinin, okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir. Uzmen (2001), de benzer şekilde okula devam etme sürelerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 14. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Şu An Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurum Türüne Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Şu An Devam Ettiği Kurum Türü	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
İlköğretim Anasınıfı	121	14,98	2,42	3,68	0,90	7,53	1,53	4,79	1,64	30,97	4,04
Bağımsız Anaokulu	85	16,08	1,66	4,12	0,76	7,73	1,35	4,80	1,72	32,60	3,65
T testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		3,657	0,00*	3,684	0,00*	0,970	0,333	0,063	0,950	2,967	0,003*

* $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde çocukların şu an devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türüne göre duygusal zeka düzeyinden yüzler bölümü (YB $t = 3,657$, $p < 0,05$), hikayeler bölümü (HB $t = 3,684$, $p < 0,05$) ve toplam ($t = 2,967$, $p < 0,05$) puana ilişkin ortalamalarında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde şu an devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türü olarak bağımsız anaokuluna giden çocukların yüzler bölümü (YB $X = 16,08$), hikayeler bölümü (HB $X = 4,12$), anlama bölümü (AB $X = 7,73$), yönetme bölümü (YÖB $X = 4,80$) ve toplam ölçek ($X = 32,60$) puan ortalamalarının ilköğretim anasınıfına giden çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, şu an devam ettiği okul öncesi kurum türü bağımsız anaokulu olan çocukların yüzler bölümü, hikayeler bölümü ve toplam puanlarında ilköğretim anasınıfına giden çocuklardan anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, bağımsız anaokullarının daha fazla sosyal aktivitelere yer verdikleri göz önünde bulundurulduğunda, sosyal ve duygusal becerilerin ilköğretim anasınıfına devam eden çocuklara nazaran daha güçlü yetiştirildiklerini düşündürmektedir. Nitekim Ulutaş (2005), resim, müzik, tiyatro vb. sanat etkinliklerinin çocukların duygusal olarak rahatlamalarına neden olacağını belirtmiştir. Bunların yanında yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır ki; anasınıflarına nazaran daha fazla uyarıcıya ve alana sahip olan bağımsız anaokullarına devam eden çocukların beceri gelişiminde, akademik başarılarının yükselmesinde ve ebeveynlerinin

onayından daha çok bağımsız bir şekilde hareket edebilmelerini olumlu etkilemiştir (Stipek, Feiler, Daniels ve Milburn' den aktaran Günindi, 2011). Elicker ve Mathur (1997), yarım gün eğitim gören çocuklarla karşılaştırıldığında, tam gün eğitim gören çocukların daha fazla çocuk odaklı aktivitelere katılabilme şansı bulduklarını ve öğretmenin yönlendirdiği bireysel çalışmalarda yer alabildiklerini belirtmişlerdir. Rothenberg (1995)'in çalışmasında, bilimsel açıdan tam gün eğitim programlarının çocukların geleceğine yönelik olarak önemli etken olduğunu belirtmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Aile Durumuna Göre Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

	Çocukların Duygusal Zeka Puanları								TOPLAM		
	Yüzler Bölümü		Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü				
Aile Durumu	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Birlikte Yaşıyor	200	15,40	2,21	3,86	0,87	7,62	1,47	4,78	1,67	31,61	4,00
Boşanmış	6	16,50	1,52	3,67	1,03	7,33	1,21	5,00	1,67	32,50	2,74
T testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
		1,207	0,229	0,550	0,583	0,473	0,637	0,310	0,757	0,538	0,591

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan t testi sonuçları boyutların hiçbirinde; aile durumuna göre çocukların duygusal zeka düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir (YB $t = 1,207$, $p > 0,05$; HB $t = 0,550$, $p > 0,05$; AB $t = 0,473$, $p > 0,05$; YÖB $t = 0,310$, $p > 0,05$; Toplam $t = 0,538$, $p > 0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, birlikte yaşayan çocukların hikayeler bölümü (HB $X=3,86$) ve anlama bölümü (AB $X=7,62$) puan ortalamalarının ; boşanmış ailelerin çocuklarında ise yüzler bölümü (YB $X=16,50$), yönetme bölümü (YÖB $X=5,00$) ve toplam ölçek ($X=32,50$) puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aile, çocuğun kişilik gelişimi, ruh ve beden sağlığı açısından büyük bir önem taşır. Çocuğun sağlıklı aile ilişkilerinden mahrum kalması, onun duygusal gelişimine olumsuz etkide bulunur (Sarıcı Bulut vd, 2007). Araştırma da çocukların duygusal zeka

düzeylerinde aile durumunun etkili olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan çocukların aile durumlarının heterojen bir dağılım göstermemesinden kaynaklanabilir. Anlamlı çıkmamasının nedeninin örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Yaşlarına Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Yaşı	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
21-25 yaş	23	14,65	2,19	3,52	1,16	6,91	1,44	4,52	1,83	29,61	3,76
26-30 yaş	67	15,39	2,26	3,88	0,79	7,58	1,47	4,66	1,64	31,51	3,71
31-35 yaş	63	15,68	1,96	3,92	0,89	7,92	1,46	4,81	1,70	32,33	4,09
36-40 yaş	36	15,39	2,50	3,86	0,83	7,78	1,40	5,03	1,58	31,75	4,14
41 yaş ve üstü	17	15,82	2,19	4,00	0,71	7,18	1,29	5,12	1,73	32,12	3,79
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	4	1,070	0,372	1,068	0,373	2,602	0,037*	0,598	0,664	2,126	0,079
Gruplarıçi	201										
Toplam	205										

* p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların duygusal zeka boyutlarından anlama bölümü ile annelerinin yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır (AB $F_{(4-205)}=2,602$, $p<0,05$). Yapılan Bonferroni testi sonucunda; anlama bölümündeki anlamlı farklılığın 41 yaş ve üstü annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde 41 yaş ve üstü yaş aralığında anneye sahip çocukların yüzler bölümü (YB $X=15,82$), hikayeler bölümü (HB $X=4,00$), yönetme bölümü (YÖB $X=5,12$) ile toplam ($X=32,12$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklara göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Annelerin yaşının artması çocuklarıyla iletişim becerileri kurmada daha tecrübeli olmalarını sağlayabilir. Genç anneler, ileri yaşlardaki annelere göre, kendi hissettiklerini ifade etmede, empati gösterebilmede, duygularının farkına varıp kontrol edebilmede daha yetersiz davranabilirler. Yaşla birlikte duygusal zekanın arttığı belirtilmektedir. Nitekim Mayer (2001) yaptığı bir araştırmada duygusal zeka açısından 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin 13-16 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını saptamış ve duygusal zekanın yaşla birlikte arttığını ifade etmiştir. İlerleyen yaşla birlikte anneler duygusal beceriler açısından ustalaşabilir ve böylece de çocuklarına karşı doğru model olabilirler. Goleman (2001, s. 252), anne babaların çocuklarına davranış tarzının (katı disiplinle mi yoksa empatik anlayışla mı, umursamadan mı yoksa sıcak davranarak mı) çocuğun duygusal yaşamı açısından derin ve kalıcı sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Duygusal açıdan yeterli olan anne babalar, çocuklarının duygusal zekanın temel unsurlarını tek tek öğrenmelerine çok yardımcı olabileceklerini ifade etmiştir. Bu noktada annenin yaşı ve deneyiminin oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Tablo 17. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										
	Yüzler Bölümü			Hikayeler Bölümü		Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü		TOPLAM	
Annenin Öğrenim Durumu	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Okuryazar-ilkokul	42	15,00	2,26	3,76	0,93	7,76	1,38	5,05	1,53	31,62	3,48
Ortaokul	50	15,02	2,16	3,70	0,95	7,24	1,48	4,56	1,76	30,50	3,91
Lise	59	15,34	2,60	3,78	0,81	7,49	1,51	4,64	1,53	31,05	4,44
Üniversite ve üstü	55	16,24	1,43	4,16	0,74	7,96	1,39	4,96	1,82	33,33	3,29
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplararası	3	3,746	0,012*	3,251	0,023*	2,480	0,062	0,997	0,395	5,474	0,001*
Gruplariçi	202										
Toplam	205										

* p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların duygusal zeka düzeylerinden yüzler bölümü, hikayeler bölümü ve toplam puanlarının çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır (YB $F_{(3-205)}=3,746$, $p<0,05$; HB $F_{(3-205)}=3,251$, $p<0,05$; Toplam $F_{(3-205)}=5,474$, $p<0,05$). Yapılan Bonferroni testi sonucunda; her üç puan türündeki anlamlı farklılığın üniversite ve üstü annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Puan ortalamaları incelendiğinde; üniversite ve üstü öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının yüzler bölümü (YB $X=16,24$), hikayeler bölümü (HB $X=4,16$), anlama bölümü (AB $X=7,96$) ile toplam ($X=33,33$) puan ortalamalarının diğer çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, anne öğrenim düzeyinin çocukların duygusal gelişimlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Annelerin eğitim seviyesinin artması, çocuk yetiştirme tutumlarını, çocuklarla iletişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırma bulgusu Bender (2006) ile paralellik göstermektedir. Bender, Resim-iş öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkisini incelediği araştırmada, duygusal zeka düzeylerinin anne ve babanın eğitim düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir ve

Çalışmada ğrenim durumu üniversite ve yüksek okul olan annelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Harrod ve Scheer (2005) ise, 16-19 yaş arası grupla çalışmış ve duygusal zekanın, ebeveynlerin eğitim durumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Arı ve Seçer (2004); duygusal yüz ifadeleri ile ilgili yaptıkları araştırmada annelerin öğrenim düzeyi artıkça, çocuklarının yüz ifadelerini tanıma becerilerinde anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Daha iyi eğitimli bir anne-baba, ocuk ve ergen gelişimi hakkında daha çok bilgi edinebilmekte, akademik ve sosyal yeteneği teşvik etmek için daha çok strateji anlayışlarına sahip olabilmekte ve çocuklara uyum sağlaması gereken birçok çevreyle görüşmesini öğretmede genellikle daha becerikli ve etkili olabilmektedir (Bornstein, Hahn, Suwalsky ve Haynes, 2003). Küntay ve Ahtam'a (2004) göre düşük eğitimli annelerle karşılaştırıldığında, yüksek eğitimli anneler, çocuklarıyla konuşurken daha gelişmiş sözel iletişim becerileri kullanmakta, düşük eğitimli anneler, çocuklarıyla tekrarlayan ve daha az ayrıntıcı bir dil kullanmaktadırlar.

Tablo 18. Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Mesleğine Göre Çocuklarının Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Annenin Mesleği	Çocukların Duygusal Zeka Puanları										TOPLAM	
	Yüzler Bölümü		Hikayeler Bölümü			Anlama Bölümü		Yönetme Bölümü				
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	
Ev Hanımı	142	15,18	2,29	3,77	0,85	7,52	1,45	4,70	1,67	31,10	3,90	
Öğretmen	27	16,30	1,41	4,26	0,71	8,11	1,50	5,11	1,80	33,78	3,35	
İşçi	6	15,83	1,72	3,50	1,38	7,17	1,94	4,17	1,33	30,67	4,50	
Memur	13	16,54	1,71	4,08	0,86	8,00	1,08	5,08	1,61	33,69	3,71	
Serbest Meslek	18	15,22	2,53	3,89	0,90	7,44	1,46	5,00	1,64	31,56	4,12	
Toplam	206	15,43	2,20	3,86	0,87	7,61	1,46	4,79	1,67	31,64	3,96	
Varyans Analizi	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	
Gruplararası	4	2,501	0,044*	2,287	0,061	1,365	0,248	0,715	0,583	3,786	0,005*	
Gruplariçi	201											
Toplam	205											

* $p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde, annelerin mesleklerine göre çocuklarının duygusal zeka düzeylerinde yüzler bölümü ($F_{(4-205)}=2,501$, $p < 0,05$) ve toplam ($F_{(4-205)}=3,786$, $p < 0,05$) puana ilişkin ortalamalarında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan Bonferroni testi sonucunda; yüzler bölümündeki anlamlı farklılığın anneleri memur olan çocuklardan; toplam puandaki anlamlı farklılığın ise anneleri işçi olan annelerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; anneleri memur olan çocukların yüzler bölümü (YB $X=16,54$) puan ortalamalarının; anneleri öğretmen olan çocukların ise hikayeler bölümü (HB $X=4,26$), anlama bölümü (AB $X=8,11$), yönetme bölümü (YÖB $X=5,11$) boyutları ile toplam ($X=33,78$) puan ortalamalarının diğer gruptaki çocuklara göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgusu, annelerin mesleklerine göre; çocukların duygusal zeka düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Anneleri öğretmen olan çocukların; toplamda en yüksek puanları aldıkları görülmektedir. Bireylerin meslekleri kişilik özelliklerine yansıyabilmektedir. Bu durum öğretmen annelerin çocuklarına olan tutum ve davranışlarında zengin bir öğrenme çevresi sunmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda diğer meslek gruplarına göre daha bilinçli olması, çocukların duygusal zeka düzeylerini etkileyebilir. Prestijli mesleklere

sahip anne ve babalar, çocuklarının bağımsızlığını ve yeteneklerini teşvik etmeye, onların davranışları ve etkinlikleri üzerinde onların perspektiflerini düşünmeye, onlarla akıl yürütmeye daha çok zaman ve enerji harcama eğilimde olabilirler. Şengönül (2013) daha yüksek meslek statüsünün, annelerin-babaların değerlerini, çocuk yetiştirme tutumlarını, sosyaleştirme stratejilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Annelerin Mizah Tarzları İle Çocukların Duygusal Zekaları Arasındaki Korelasyon Bulguları ve Yorum

Annelerin mizah tarzları (katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah, kendini yıkıcı mizah) ile çocuklarının duygusal zeka düzeyleri (hikayeler, yüzler, anlama ve yönetme boyutu) arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 19’de yer verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Annelerin Mizah Tarzları İle Çocukların Duygusal Zekaları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		Katılımcı Mizah	Kendini Geliştirici Mizah	Saldırgan Mizah	Kendini Yıkıcı Mizah
Yüzler Bölümü	r	-0,007	-0,115	-0,108	-0,161*
	p	0,919	0,101	0,123	0,021
	N	206	206	206	206
Hikayeler Bölümü	r	0,049	0,067	-0,093	-0,039
	p	0,488	0,337	0,183	0,579
	N	206	206	206	206
Anlama Bölümü	r	0,069	-0,030	0,028	-0,022
	p	0,325	0,669	0,688	0,753
	N	206	206	206	206
Yönetme Bölümü	r	0,066	0,076	0,115	-0,020
	p	0,345	0,280	0,100	0,774
	N	206	206	206	206
Toplam	r	0,075	-0,022	-0,010	-0,107
	p	0,281	0,755	0,886	0,126
	N	206	206	206	206

* p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,007$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,115$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,108$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,161$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki, negatif ve düşük bir ilişkiyi işaret etmektedir. Bu katsayılardan çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır ($p<0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından hikayeler bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,049$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,067$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,093$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,039$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayıların hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından anlama bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,069$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,030$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,028$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,022$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından yönetme bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,066$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r=0,076$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,115$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,020$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayıların hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Çocukların toplam duygusal zeka puanları ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,075$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,022$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r= 0,010$. Bu katsayı anlamlı olmamakla birlikte, 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Araştırma bulgusuna göre, çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasında negatif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anneler kendini yıkıcı mizahı ne kadar çok kullanıyor iseler; çocuklarının mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş gibi temel duyguları tanıma yetileri o kadar olumsuz etkilenmektedir

Çocuklar kendi duygularını ve diğer insanların duygularını kolaylıkla yorumlayabilmekte ve çevrelerindeki insanların, özellikle onlar için değerli olan bireylerin duygu durumundan etkilenmektedirler. Anne, baba, öğretmen, arkadaş gibi çocuk açısından son derece önemli olan sosyal çevre, çocuğun kendisini iyi ya da kötü, değerli ya da değersiz hissetmesine, duyguları tanıma yetilerine etki etmektedir. Burada annenin rolü çok önemlidir. (Rosenberg'den aktaran Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002).

Annelerin çocuklarına karşı kullandıkları iletişim şekilleri, çocukların duygusal yüz ifadelerini tanımada önemli etkenlerden biridir. Kendini yıkıcı mizahı kullanan anneler, duygularını olduğu gibi yansıtmak yerine bastırmayı tercih etmektedirler. Bu durum, annelerin kullandıkları jest ve mimikleri, duygularını ifade edişlerini doğru bir şekilde yansıtmamalarına neden olmaktadır. Bu durum çocukların annelerini gözlemleyerek; mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş gibi yüz ifadelerini tanımada problem yaşamalarına neden olabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde çocukların sosyal duygusal deneyimlerinde sözsüz ifadelerin son derece önemli olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar bu dönem çocuklarının sözsüz ifadeler kullanmalarının aile çevresiyle yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir (Halberstadt, 1991). Örneğin anneleri tarafından ihmal ve istismar edilen çocukların ihmal ve istismar edilmeyen çocuklara göre duygusal yüz ifadelerini tanılama konusunda daha zayıf oldukları belirtilmektedir (Camras, Grow Ribordy, 1983).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuğu bulunan annelerin mizah tarzlarının, çocuklarının duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda;

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara'nın Çubuk ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam 6 yaş grubu çocuklar ile anneleri oluşturmuştur.

Evrenden basit tesadüfi örnekleme metodu ile en az 89 denek sayısı belirlenmiş olup, ulaşılan 206 çocuk ve annesi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Anneler ve çocukları hakkında gerekli bilgilere ulaşabilmek amacıyla, “Genel Bilgi Formu”; çocukların duygusal zeka düzeylerini ölçebilmek amacıyla “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” ve annelerin mizah tarzlarını ölçebilmek amacıyla “Mizah Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için T testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup; anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

Yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya Dahil Edilen Annelere İlişkin Demografik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %11,1'si (N:23) 21-25 yaş arasında; %32,5'i (N:67) 26-30 yaş arasında; %30,6'sı (N:63) 31-35 yaş arasında; %17,5'i (N:36) 36-40 yaş arasında ve %8,3'si (N:17) 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %20,4'ü (N:42) okuryazar-ilkokul; %24,3'ü (N:50) ortaokul; %28,6'sı (N:59) lise; %26,7'si (N:55) üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %68,9'u (N:142) ev hanımı; %13,1'i (N:27) öğretmen; %2,9'u (N:6) işçi; %6,3'ü memur (N:13) ve %8,8'i (N:18) serbest meslek çalışanı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerin %2,9'u bekar iken; %97,1'i evlidir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %80,1'i (N:165) çekirdek aile ; %17,5'i (N:36) geniş aile ve %2,4'ü (N:5) parçalanmış ailedir.

Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların %80,6'sı (N:166) 60-70 aylık iken; %19,4'ü (N:40) 71-80 aydır. Çocukların %51,0'ı (N:105) kız iken, %49,0'ı (N:101) erkektir.

Araştırmaya katılan çocukların kendisi de dahil olmak üzere kardeş sayısı ise %17,0'ı (N:35) tek çocuk; %54,9'u (N:113) 2 kardeş; %20,4'ü (N:42) 3 kardeş; %7,7'si (N:16) ise 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir.

Araştırmaya katılan çocukların doğum sıralarına bakıldığında %42,7'si (N:88) ilk çocuk; %6,3 (N:13) ikiz; %8,3'ü (N:17) ortanca ve ortancalardan biri ve %42,7'si (N:88) son çocuktur.

Araştırmaya katılan çocukların %71,4'ünün (N:147) okul öncesi eğitim kurumunda birinci yılı iken; %17,0 'ının (N:35) ikinci yılı; %11,6'sının (N:24) üçüncü yılı ve daha fazladır.

Araştırmaya katılan çocukların %58,7'si (N:121) şu an MEB ilköğretim anasınıfına; %41,3'ü (N:85) ise MEB bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %97,1'i (N:200) birlikte ve %2,9'u (N:6) boşanmıştır.

Annelerin Mizah Tarzları ve Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Annelerin mizah tarzı düzeylerinin; katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında annenin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Annelerin mizah tarzı düzeylerinin; katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Annelerin mizah tarzı düzeylerinin; katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında annenin mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Annelerin mizah tarzı düzeylerinin annenin aile tipine göre, kendini geliştirici mizah boyutuna ilişkin puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Annelerin mizah tarzı düzeylerinin; katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah boyutlarında annenin medeni haline göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Çocukların Duygusal Zeka ve Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; yaşlarına göre yüzler boyutu, hikayeler boyutu, anlama boyutu, yönetme boyutu ve toplam puanlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; cinsiyetlerine göre yönetme boyutu ($p<0,05$) ve toplam puanlarında ($p<0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yüzler, hikayeler ve anlama alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; kardeş sayılarına göre yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme boyutları ile toplam puanlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; çocuğun doğum sırasına göre yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme boyutları ile toplam puanlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; çocukların okul öncesi eğitim kurumundaki yılına göre, yüzler bölümü ($p<0,05$), hikayeler bölümü ($p<0,05$), anlama bölümü ($p<0,05$) boyutları ile toplam puanlarına ($p<0,05$) ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Yönetme alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; şu an devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türüne göre, yüzler bölümü ($p<0,05$), hikayeler bölümü ($p<0,05$) alt boyutları ile toplam puanlarına ($p<0,05$) ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Anlama ve yönetme alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; aile durumuna göre yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme alt boyutları ile toplam puanlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; annelerin yaşlarına göre anlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yüzler, hikayeler, yönetme boyutları ile toplam puanlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; annelerin öğrenim durumuna göre yüzler ($p<0,05$) ve hikayeler ($p<0,05$) alt boyutu ile toplam puanlarında ($p<0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Anlama ve yönetme alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarının; annelerin mesleklerine göre yüzler boyutu ($p<0,05$) ile toplam puanlarında ($p<0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Hikayeler, anlama ve yönetme alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Annelerin Mizah Tarzları İle Çocukların Duygusal Zeka Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,007$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,115$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,108$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,161$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki, negatif ve düşük bir ilişkiyi işaret etmektedir. Bu katsayılardan çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu ve toplam puanı arasındaki ilişki anlamlıdır ($p < 0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından hikayeler bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,049$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,067$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,093$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,039$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayıların hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p > 0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından anlama bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,069$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,030$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,028$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,022$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayılardan hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p > 0,05$).

Çocukların duygusal zeka boyutlarından yönetme bölümü ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,066$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,076$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,115$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,020$ belirlenmiştir. Bu katsayıların hiçbirisi anlamlı olmamakla birlikte, tüm katsayılar 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p > 0,05$).

Çocukların toplam duygusal zeka puanları ile annelerin katılımcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,075$; kendini geliştirici mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,022$; saldırgan mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,010$ ve kendini yıkıcı mizah boyutu arasındaki ilişki $r = 0,107$

olarak belirlenmiştir. Bu katsayı anlamlı olmamakla birlikte, 0'a oldukça yakındır. Bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında anne-babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik konuyla ilgili yapılabilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

Anne-Babalara Yönelik Öneriler

Ebeveynler özellikle çocuklarının yanında kendi duygularını sözlü olarak açık ve net bir şekilde ifade ederek çocuklarına örnek olmalıdırlar. Anne babaların çocuklarına karşı gösterdikleri yaklaşım biçimleri onların duygularını nasıl ifade ettiklerine ve kontrol ettiklerine doğrudan etkileyeceğini dikkate olarak bu konuda ebeveynleri bilinçlenmeleri sağlanabilir.

Annelerin mizah tarzlarından kendini yıkıcı mizah ile çocukların duygusal zeka boyutlarından yüzler bölümünde anlamlı ilişkinin olduğuna dair bulgular ortaya çıkmıştır. Kendini yıkıcı mizah tarzını kullanan annelerin gerçek duygularını bastırması veya yanlış ifade etmesi sonucu çocuklarının yüz ifadelerini tanımada etkili olduğu göz önünde bulundurularak; olumsuz mizah tarzlarını kullanan ebeveynlerin olumsuz duygularla nasıl baş edebilecekleri konusunda farkındalık kazandırılıp mizahı daha etkili kullanmaya yönelik çalışmalar geliştirilebilir.

Anne babanın çocuğuyla etkili zaman geçirmesi, oyun oynaması, sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere katılması, kitap okuması çocuğuyla arasındaki iletişimi ve etkileşimi arttıracak dolayısıyla çocuğun duygusal zekasını olumlu yönde etkileyecektir. Bunun yanı sıra resimli kitaplar, küçük çocuklara duygusal okuryazarlığı öğretmek için etkili bir araçtır. Hikayeler aracılığıyla çocuklar mutlu, üzgün, şaşırılmış, kızgın gibi farklı duyguları tanıma fırsatı bulacaktır.

Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka düzeylerinde annelerin öğrenim düzeyinin belirleyici olduğu saptanmıştır. Annelerin çocukların duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik yaygın eğitimde yer alan halk eğitim kursları veya aile yaşam merkezleri aracılığıyla nasıl duygusal gelişimlerini destekleyecekleri konusunda programlara katılabilirler.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka düzeylerinde okul öncesi eğitim kurumunun türü belirleyici olduğu görülmüştür. Bu noktada eğitim kurumlarında öğretmenlere duygusal zeka konusunda çeşitli hizmet içi eğitimler verilebilir. Aynı zamanda kurumların fiziksel şartlarında da iyileştirme yapılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmaları içinde duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve duyguları yönetme ile ilgili aile eğitimi seminerleri verilebilir.

Öğretmenler özellikle sınıf içi etkinliklerde çocukların duygularını ifade edebilecekleri etkinliklere sıklıkla yer vermelilerdir. Çocukların öfke, kızgınlık, üzüntü gibi duyguları yansıtabilecekleri drama, Türkçe dil veya sanat etkinliklerine yer verilmelidir.

Sınıf ortamında yaşanan çatışmalarda genellikle çocuklar bağırma, itme, vurma, ağlama gibi davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu noktada eğitimciler, çocukların yaşadığı duyguları adlandırmasına, neler hissettiklerini kelimelerle ifade etmelerine teşvik edebilirler. Özellikle okul öncesi yaş grubu çocuklarının duygularını yönetme, kontrol etme becerileri zayıftır. Burada eğitimciler çocukların duygularıyla nasıl baş edebilecekleri konusunda stratejiler geliştirebilirler.

Öğretmenler çocukların duygusal zeka yetilerini geliştirmek için eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere aylık ve günlük planda yer verebilirler.

Okul öncesi eğitiminde devamlılığın sağlanması için okul-aile işbirliğinin önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler, ebeveynlere duygusal zekanın gelişimine yönelik bilgi ve becerilerini desteklemek amacıyla ailelere haber mektupları, eğitim panoları , broşür ve seminer gibi aile katılım çalışmaları yapabilirler.

Üniversitelerde duygusal zekayla ilgili seçmeli dersler konabilir. Halihazırdaki dersler gözden geçirilerek öğretmen adaylarının duygusal zekalarının gelişimine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çocukların duygusal zekaları üzerinde etkili olabileceği düşünülen anne baba tutumları, ebeveynin kişilik özellikleri, duygusal zekaya yönelik eğitim programlarının farklı

değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir. Araştırmaya katılan annelerin yanı sıra babalarda incelenerek değerlendirilebilir ve bu durumun çocuğun duygusal zekası üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Bu araştırma Ankara ili Çubuk ilçesinde 6 yaş grubu 206 çocuk ve anne ile yapılmıştır. Araştırma örneklemini büyütülerek başka ilçelerde de yürütülebilir, farklı yaş grupları ile karşılaştırma yapılabilir.

Bu araştırma annelerin mizah tarzları ile çocukların duygusal zekalarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda annelere ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler doğrultusunda bulgular tartışılmıştır. Araştırmada aynı zamanda annelerin çocuklarına yönelik gözlemleri de alınabilir elde edilen verilerle karşılaştırılarak daha güçlü sonuçlar elde edilebilir, nitel çalışmalarla desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Childhood Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili şişli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpan, Y. (2006). *Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 1-8.
- Aral , N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, R., & Şahin (Seçer) Z. (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadeleri tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 67-84.
- Ashiabi , G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Atılğan, E. (2009). The relationship between humour styles and shyness: An investigation of Turkish University students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 87-96.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen, S. (1999). *Psikolojiye giriş* (A. Yavuz , Çev.). İstanbul: Arkadaş.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay , Ö., Gökler, R., & Koçak, R. (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme, *International Journal of Social Science*, 6(6), 739-767.
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi*, İlköğretimde Rehberlik Kitabı, Ankara: Nobel.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius.
- Bar-On, R. (1995). *EQ-I: The emotional quotient inventory manual: A test of emotional intelligence*. New York: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence; Insight from the emotional quotient inventory. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Başal, H. A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Bayhan, S. P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Beceren, E. (2002). *Okullarda duygusal zeka*. Personal Excellence.
- Bender, Tekin, M. (2006). *Resim-iş eğitim öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Berk, L. E. (1998). *Development through life Span*. U.S.A: Allyn and Bacon Company.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. Marc. H. Bornstein & Robert. H. Bradley (Ed.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* içinde (s. 29-82). NJ: Erlbaum.

- Bosacci, S. L., & Moore, C. (2004). Preschooler's understanding of simple and complex emotions; Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9/10), 659-675.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). *Gender and Emotion*. Handbook of Emotions, New York: Guilford Press.
- Camras, L. A., Grow, G., & Ribordy, S. (1983). Recognition of emotional expressions by abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 325-328.
- Ceyhan, A. A. (2000). *Üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik- güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden deş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chen, G., & Martin, R. A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between chinese and canadian university students. *International Journal Of Humor Research*, 20 (3), 215-234.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Difference*, 31, 1105-1119.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zeka*. (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekanın dönüşümlü liderlik davranışı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çeçen, A. R. (2007). Humor styles in predicting loneliness among Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 835-844.
- Çelik, E., Tuğrul, B., & Yalçın, S. S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.

- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları Ders Kitapları Dizisi.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation. *Developmental Psychology*, 31(4), 660-667.
- Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekanızı ölçün* (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Alfa .
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *education*, 124(1), 63-75.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarı da Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.
- Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1(1), 1-21.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk.
- Ergin, H. (2004). *İletişim becerileri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal zeka ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.

- Erol, A., Keleş Ünal, E., Gülpek, D., & Mete, L. (2009). Yüzde dışavuran duyguların tanınması ve ayırt edilmesi testlerinin Türk toplumunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 116-123.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 56-66.
- Fındıklı, E. B., & Otrar, M. (2014). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 145-157.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gallagher, J. J., Rooney, R., & Campbell, S. (1999). Childcare licensing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 313-333.
- Galyer, K. T., & Evans, M. I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2).
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Gosselin, P., & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions: distinguishing fear and surprise. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 181-193.
- Greenberg, M. T., & Snell, J. (1997). The neurological basis of emotional development. Peter Salovey (Ed.), *Emotional development and emotional literacy* içinde (s. 92-119). New York: Basic Books.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158.

- Gülay, H., Akman, B., & Kargı, E. (2011). Social skills of first grade primary school students and preschool education. *Education*, 131(3), 663-679.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Güngör, H. C., & İlhan, T. (2008) . Evlilik uyumu ve mizah tarzları arasındaki ilişkiler. *Aile ve Toplum*, 13, 97-106.
- Gürkan, T. (2009). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G., Palut, B., Bilgin, H., Çağlak, S., & Dibek, E. (2004). *Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. 1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Halberstadt, A. G. (1991). Towards of ecology expressiveness: Family socialization in particular and model in general. R. S. Feldman & B. Rime (Ed.), *Fundamentals of Nonverbal Behavior* içinde (s. 106-160). New York: Cambridge University Press.
- Hampes, W. P. (2006). Humor and shyness: The relation between humor styles and shyness. *Humor - International Journal of Humor Research*, 179-187.

- Harrod, N. R., & Scheer S. D. (2005). An exploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics adolescence. *Academic Journal*, 40(159), 503-512.
- Howe, M., & Griffey, H. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın.* (A. Çimen ve G. Utku, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children.* U.S.A. : Teacher College Pres.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: building an emotion-centered curriculum.* New York: Teachers College Press.
- Ikız, E., & Kırtıl, Görmez, S. (2010). Investigation of emotional intelligence and life satisfaction in secondary school students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1216-1225.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek.* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Boyner Holding.
- Jarczewska-Gerc, E., & Gorgolewska, A. (2015). Imagine the emotion: the use of mental simulations in supporting the development of emotional skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 185(8), s. 1268-1282.
- Jucan, D., & Simion, A. (2014). Music background in the claasroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Social and Behavioral Sciences*, 180, s. 620-626.
- Kale, Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kansu, N., & Beceren, E. (2002). *Erken çocukluk döneminde duygusal zeka.* Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara: Kök.
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması, *Tarih Okulu Dergisi* , 17, 701-724.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazarian, S. S. & Martin, R. A. (2004). Humour styles, personality, and well-being among lebanese university students, *European Journal of Personality*, 18, 209-219.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka eğitiminde drama etkinlikleri*. İstanbul: Nobel.
- Köksal, A. (2000). Çocukta empatinin gelişmesi .*Yaşadıkça Eğitim*, 66, 2-7.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kuiper, N. A., & Martin R. A. (1998). The sense of humor: Explorations of a personality characteristic. Willibald Ruch (Ed.), *Is sense of humor a positive personality characteristic?* içinde (s. 159-178), Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping humor, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 81–96.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *The effect of humour training on job satisfaction and organizational climate*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küntay, A., & Ahtam, B. (2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 19-31.
- Kyoung, Hoe, K., & Hye Jung, Hwang (1999). A study of preschool children's emotional intelligence in relation to socio-demographic variables. *Journal of Early Childhood Education*, 19 (2) , 141-156.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse F., & Arsenio W., (2002). Parent-child emotion communication, attachment, and affective narratives. *Attachment and Human Development*, 4(1), 55-67.
- Martin, R. A. (2000). Encyclopedia of psychology. Alan E. Kazdin (Ed.), *Humor* içinde

- (s. 202-204). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. U. S.A.: Basic Books. 03.02.2015 tarihinde <http://ei.yale.edu/publication/emotional-regulation-childhood-developmental-interpersonal-individual-considerations/> sayfasından erişilmiştir.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. *handbook of intelligence*, 396-420.
- Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131-137.
- Melzi, G., & Fernandez, C. (2004). Talking About Past Emotions Conversations Between Peruvian Mothers and Their Preschool Children. *Sex Roles*, 50 (9/10), s. 641-657.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.
- Mirza, M., Redzuan, M., Abdullah, R., & Mansor, M. (2010). Fathers' emotional intelligence and their response towards their children's behaviors, *Asian Social Science*, 6(8), 68-72.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak* (K. Aysevener ve Ş. Soyer, Çev.). İstanbul: İris.
- Nelson, D. B., Low, G. R., Stottlemeyer, B. G., & Martinez, S. (2003). *Personel responsibility map*. Oshkosh: Oakwood Solutions.
- Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.

- O'neil, J. (1996). On emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman, *Educational Leadership*. 54(1), s. 6-11.
- Onchwarl, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, s. 39, 279-284.
- Ömeroğlu, E., & Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Öner, A. (2012). *Yetişkin bireylerin anksiyete bozukluğuna sahip olup olmaması ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbayrak, C. (2006). *Türkiye örneğinde duygular ve bilişsel-duygu değerlendirme süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Özbek, A., (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı Olarak karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, S., & Receptoğlu, E. (2010, Mayıs). *Örgütsel sağlık ve mizah*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Antalya.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., & Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 405-428
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki*

sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender difference in measured and self estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5/6), 449-461

Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2012). Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 23-42.

Rothenberg, D. (1995). Full-day kindergarten programs. ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. 10 Haziran 2015 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED382410> sayfasından erişilmiştir.

Ruch, W. (1998). Temperament, eysenck's PEN system and humor-related traits. *Humor: International Journal of Humor Research*, 7, 209- 244.

Ruch, W., & Kohler, G. (1998). A temperament approach to humor. Ruch, W. (Ed.). *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic* içinde (s. 203– 228), Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Saltalı, Durmuşoğlu, N. (2010). *Duygu eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Saltalı, Durmuşoğlu, N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.

Saltalı, Durmuşoğlu, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six-year-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541, 12 Mart 2015 tarihinde <http://www.academicjournals.org/ERR> ISSN 1990-3839 sayfasından erişilmiştir.

Saltuk, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Sarıcı, Bulut, S., Tagay, Ö., Yılmaz, D., Aktaş, M., Öz, F., Ürün, A., Doğuş, Y., Öztürk, N., Gül, H., Gülhan, Ö., Altan, S., Akkurt, M., Nalbantoğlu, H., Yılmaz, S., Yıldırım, S., & Çalışkan, N. (2007). Çocuklarda davranış bozuklukları ve ilgili konular. S. Sarıcı Bulut (Ed.), *Davranış Değiştirme Süreci, Çözüm Odaklı Danışma* içinde (s. 11-108). Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sayı, M. (1996). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36(11).
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zeka beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. (Karahan F.T., Yalçın B.M., Yılmaz M., Sardoğan M.E. Çev.). Ankara: Maya.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shapiro, Lawrence. E. (2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul : Varlık.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Virginia, VA. 16 Kasım 2014 tarihinde <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304540264/fulltextPDF/8EB4DE32BCB145D9PQ/1?accountid=11248> sayfasından erişilmiştir.
- Sümer, M. (2008). *Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, Tezel, F., & Cevher, F. N. (1998). *Aile-çocuk iletişimi*. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi'nde sunulmuş bildiri , İstanbul Üniversitesi.
- Şahin, S., & Baç Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.

- Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 128-143.
- Şirvanlı, Özen, D. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Stoica, M. A., & Roco, M. (2012). The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. *Social and Behavioral Sciences*, 78, s. 150-154.
- Tenenbaum, H. R. Visscher, P. Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471–478.
- Trentacosta, C. J., Izard, C.E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), s. 148-170.
- Toffler, A. (1974). *Gelecek korkusu şok*. (Turgut S. Çev.). İstanbul: Koridor.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Adana.
- Turculet, A., & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Social and Behavioral Sciences*, 142, s. 592-596.
- Turki Al Said, T. B. (2014). The relationship between nonverbal intelligence and emotional intelligence among children in UK and Oman, *International Journal of Psychological Studies*, 6(1), 79-86.
- Tümkiye, S. (2006-a). İş ortamı ve mizah yoluyla başa çıkmanın öğretim elemanlarındaki tükenmişlikle ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 889–910.
- Tümkiye, S. (2006-b). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eurasian Journal of Educational Research* (23), 200-208.
- Tümkiye, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M., & Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1- 20.

- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). *Anne-baba çocuk iletişiminde duygusal zekanın rolü*, 4.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, İstanbul.
- Uzmen, F. S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, D. E., & Kocabaş A. (2011). 7 yaş grubu öğrencileri için duygusal zeka ölçeğinin geliştirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , 31, 139-152.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 1-41.
- Yavuz, E. K. (2005). *Ergenlik dönemi çocuklarda duygusal zeka*. Ankara: Ceceli Eğitim Dizisi.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, N. (2007), *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, K. (2011). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 31-44.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Wortham, S. (1998). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. NJ: Merrill.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2003). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

EKLER

EK 1. Çubuk İlçe Milli Eğitimine Bağlı Okul Listesi

Okul	
1.Ağılcık İlkokulu	
2.Akkuzulu İlkokulu	
3.Aşağı Cavundur İlkokulu	
4.Atatürk İlkokulu	
5.Barbaros İlkokulu	Örnek
6.Bekir Yılmaz İlkokulu	Örnek
7. Cumhuriyet İlkokulu	Yedek
8. Celal Tarıman Anaokulu	Örnek
9.Çubuk İlkokulu	Yedek
10.Dumlupınar İlkokulu	
11.Güldarpı İlkokulu	Yedek
12.İkipınar İlkokulu	Örnek
13.Kışlacık İlkokulu	
14.Kuruçay İlkokulu	
15.Kutuören İlkokulu	
16.Melikşah İlkokulu	
17.Münevver Osmankaya İlkokulu	Yedek
18.Nezahat Onbaşı Anaokulu	Örnek
19.Sabiha Şaşmaz İlkokulu	
20.Şehit Selahattin Şişman İlkokulu	
21.Tahtayazı İlkokulu	
22.Taşpınar İlkokulu	
23.Toki İlkokulu	
24.Türk Telekom İlkokulu	Yedek
25. Yıldırım Beyazıt İlkokulu	Örnek
26. Yukarı Cavundur İlkokulu	Yedek
27.Yavuz Selim İlkokulu	Örnek

EK 2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1017812

29/01/2015

Konu: Araştırma izni

ÇUBUK İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 08/01/2015 tarihli ve 69 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Dicle AKAYDIN' ın "6 yaş grubu çocukların duygusal zekaları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (15 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

- 1-Anket formu (15sayfa)
- 2-Okul listesi (1 sayfa)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 62fd-4b6b-324e-b526-170f kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Okulunuzun Adı:

Çocuğunuzun Adı:

1.Çocuğunuzun Yaşı (Ay Olarak):
2.Çocuğunuzun Cinsiyeti Kız () Erkek ()
3.Çocuğunuzun Kendisi Dahil Kardeş Sayısı Tek çocuk () 2 Kardeş () 3 Kardeş () 4 Kardeş ve fazlası ()
4.Çocuğunuzun Doğum Sırası İlk çocuk () İkiz () Ortanca veya ortancalardan biri () Son Çocuk ()
5.Çocuğunuzun Bu Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Kaçınıcı Yılı Birinci Yılı () İkinci Yılı () Üçüncü Yılı ()
6.Çocuğunuzun Şu An Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türü MEB İlköğretim Anasınıfı () MEB Bağımsız Anaokulu ()
7.Çocuğunuzun Aile Durumu Birlikte Yaşıyor () Boşanmış () Anne Sağ-Baba Ölü Diğer (.....) belirtiniz.

EK 4. Anneler İçin Genel Bilgi Formu

Okulunuzun Adı:

Çocuğunuzun Adı:

1.Yaşınız

20 Yaş Altı ()

21-25 Yaş ()

26-30 Yaş ()

31-35 Yaş ()

36-40 Yaş ()

41 yaş ve üstü ()

2.Öğrenim Durumunuz

Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu

()

Üniversite Mezunu ()

3.Mesleğiniz:.....

4.Medeni Haliniz

Bekar ()

Evli ()

5.Aile Tipiniz

Çekirdek Aile ()

Geniş Aile ()

Parçalanmış Aile ()

Açıklama:.....

EK 5. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

Re: duygusal zeka ölçeği



Ilkay Ulutas [Add to contacts](#) 5:40 PM
To: dicle akaydin

Dicle merhaba, ölçeği belirttiğin çalışman için kullanabilirsin. Sonuçlarını benimle de paylaşırsan sevinirim.
Başarılar

2014-10-21 21:50 GMT+03:00 dicle akaydin <dicleakaydn@hotmail.com>:

Merhaba İlkay Hocam,

Ben Dicle Akaydin yüksek lisans tezimde okul öncesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile ebeveynlerin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek için çalışıyorum. Sizin yapmış olduğunuz Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzniniz var mı ?

--

Assoc.Prof. Ilkay Ulutas

Department of Early Childhood Education
Gazi Education Faculty, Gazi University
Besevler/ Ankara, TURKEY
Official mail: uilkay@gazi.edu.tr

EK 6. Mizah Tarzları Ölçeği Kullanım İzni

Fwd: Mizah Tarzları Ölçeği

↑ ↓ ×



Ercument Yerlikaya (ercumentyerlikaya@gmail.com) [Add to contacts](#) 10/21/2014 [Documents](#)
To: dicleakydn@hotmail.com

4 attachments (total 3.8 MB) [Outlook.com Active View](#)

Humor Styles Que...



[View online](#)

Mizah Tarzları Ölç...



[View online](#)

Mizah Tarzları Ölç...



[View online](#)

VII. ULUSAL PDR K...



[View online](#)

[Download all as zip](#)

Selamlar,

Ölçeği araştırmanızda kullanmaya karar vermenize sevindim. İhtiyaç duyabileceğiniz kimi bilgileri ekteki dosyalarda bulabilirsiniz. Konusu mizah tarzları olan bir teze danışmanlık yapmayı isterim. Enstitünüzle görüşüp bu konuda beni bilgilendirseniz sevinirim. Kolay gelsin, iyi çalışmalar.

E. Ercument Yerlikaya
Çukurova Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü
01330 Balcalı/ADANA
ercumentyerlikaya@gmail.com



GAZİ GELECEKTİR..