

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ
İLE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İsmail KORKMAZER

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

SAMSUN
2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

... / ... / 20...

İsmail KORKMAZER

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 12.07.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 25

Tek kaynak oranı : % 5 çıkmıştır.

İmza

... / ... / 2021

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail KORKMAZER

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ağustos/2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin betimsel düzeyde değerlendirildiği bir çalışma olup nicel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme tekniği ile belirlenmiş 354 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek için Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen "Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada duygusal zekanın, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini fakat yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları medeni durum ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çocuk haklarına yönelik eğitim almaları ve çocuk hakları sözleşmesini okuma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin, çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyinde yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, çocuk hakları, sınıf öğretmeni, tutum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND THEIR ATTITUDES TO THE RIGHTS OF CHILDREN

İsmail KORKMAZER

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

The Department of Early and Elementary Education

The Programme of Elementary Education

Master, August/2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hatice ÖZASLAN

This research is a study in which the relationship between classroom teachers' emotional intelligence and their attitudes towards children's rights is evaluated at a descriptive level and is designed according to the quantitative survey model. The sample of the study consists of 354 classroom teachers determined by simple random sampling technique. In the study, the personal information form created by the researcher to determine the demographic information of the teachers, the "Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted to Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011) to determine the emotional intelligence levels of the teachers, and the Karaman Kepenekçi (2006) to determine their attitudes towards children's rights. "Attitude Scale Towards Children's Rights" was used. In the study, it was concluded that emotional intelligence differs according to the gender variable, but does not differ according to the variables of age, marital status, educational status and professional seniority. It has been determined that the attitudes of the classroom teachers participating in the research towards children's rights differ according to marital status and educational status, but do not differ according to gender, age, professional seniority, education on children's rights and reading the children's rights convention. It was determined that there was a positive, low-level significant relationship between the emotional intelligence levels of the teachers participating in the study and their attitudes towards children's rights. It can be said that teachers with a high level of emotional intelligence have a high level of attitudes towards children's rights.

Keywords: Emotional intelligence, children's rights, primary school teacher, attitude

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda danışmanım olmayı kabul eden, zor pandemi sürecine rağmen izleyeceğim yolu gösterip, ilgili ve sabırlı bir şekilde beni yönlendiren ve bana inanan; zorlandığım her aşamada bilgisi ve uzmanlığıyla her zaman yardımına yetişen, Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimi ve tez yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen eşimin annesine ve babasına, anneme, babama, çocuklarıma ve özellikle eşime çok teşekkür ederim.

İsmail KORKMAZER



İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY	I
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	II
ÖZ.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Duygusal Zeka Kavramı.....	6
2.2 Duygusal Zekanın Tarihçesi.....	7
2.3 Duygusal Zeka Modelleri.....	8
2.3.1 Reuven Bar-On'un Modeli.....	8
2.3.2.Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli.....	10
2.3.3. John D. Mayer ve Peter Salovey'in Modeli.....	11
2.3.4. Robert K. Cooper and Ayman Sawaf Modeli.....	13
2.4. Eğitimde Duygusal Zekanın Yeri.....	14
2.5. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar	15
2.5.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	15
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	19
2.6. Çocuk ve Çocukluk Kavramı.....	21
2.7. Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	22
2.8. Çocuk Hakları Kavramı.....	24
2.9. Çocuk Haklarının Önemi.....	25
2.10. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	25
2.11. Çocuk Haklarına Yönelik Belgeler ve Sözleşmeler.....	26
2.11.1 Washington Kararları.....	26
2.11.2 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi.....	27
2.11.3 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi	27
2.11.4 Türk Çocuk Hakları Bildirisi.....	29
2.11.5 Birleşmiş Milletle Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	29
2.12. Çocuk Hakları Eğitimi.....	33
2.13. Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	35
2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
III. YÖNTEM	41
3.1 Araştırmanın Modeli	41
3.2 Evren ve Örneklem	41
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği.....	43
3.3.3. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ).....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	45

3.5. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	48
IV. BULGULAR.....	48
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular	48
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	53
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	58
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	59
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	59
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	62
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuç ve Tartışma	63
5.4. Öneriler.....	67
KAYNAKÇA.....	68
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

BM: Birleşmiş Milletler

ÇHB: Çocuk Hakları Bildirgesi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)

ÇHTÖ: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Duygusal zeka histogram grafiği.....	46
Şekil 3.2. Normal Q-Q Plot of duygusal zeka grafiği.....	46
Şekil 3.3. Çocuk hakları histogram grafiği.....	47
Şekil 3.4 Normal Q-Q plot of çocuk hakları grafiği.....	47



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin kişisel bilgilere ait frekans ve yüzde dağılımları.....	41
Tablo 3.2. Verilerin dağılımına ait normallik testleri sonucu.....	46
Tablo 4.1. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	48
Tablo 4.2. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının yaş değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının medeni durum değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	50
Tablo 4.4. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının mesleki kıdem durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	52
Tablo 4.6. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları.....	53
Tablo 4.7. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının yaş değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.8. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının medeni durum değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.9. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının medeni durum değişkenine ait scheffe testi sonuçları	55
Tablo 4.10. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 4.11. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait scheffe testi sonuçları.....	56
Tablo 4.12. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının mesleki kıdem durumuna ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	56
Tablo 4.13. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının çocuk hakları eğitimi alma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları.....	57
Tablo 4.14. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	57
Tablo 4.15. Öğretmenlerin duygusal zekaları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki (Pearson Corralation).....	58

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireyin, çevresindeki insanlarla ve toplumla olan iletişimde, kendi iç dünyasını anlamlandırmasında sadece akademik zeka yeterli değildir. Bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlamasını, bu duyguları gerçekçi olarak anlamlandırmasını, bütün bunlara uygun tutum ve davranışlarda bulunmasını sağlayan duygusal zekadır. Birey çevresi ile etkileşimde bulunurken farklı davranış örüntüleri gösterir. Bu davranışlara yön veren duygusal ve bilişsel farklı değişkenler vardır. Duygular da düşüncelere benzer şekilde bireyin yaşamındaki davranışlarını etkileyecek gücü vardır. Duygular, bireylerin davranışlarına anlam kattığı gibi, yaşantılarına da yön verir. Aynı zamanda, davranışlarını kontrol altında tutmalarına ve problemlerini düşünüp çözmelerine yardımcı olur (Greenspan ve Wieder, 2004).

Duygusal zeka yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamakta ve ileriki yıllarda da gelişmesi sürmektedir. Çocuk, anne babasından gelen tepkilerle, kabul edilecek duygularının ve reddedilecek olan duygularının koşullarını tanır ve ebeveynlerinin duyguları hakkında bilgi sahibi olur. Bu sayede duygular, çocuğun içinde bulunduğu çevresiyle olan yaşamında gelişmesine ve sağlıklı bir temel oluşturmaya imkân vermektedir (Yaman, 2019).

Bar-On (2006), duygusal zekanın doğasında bulunan becerilerin öneminin altını çizmekte duygusal zekayı “kendimizi ne kadar etkin anladığımızı ve ifade ettiğimizi, başkalarını anladığımızı ve onlarla ilişki kurduğumuzu ve günlük ihtiyaçlarla ne kadar başa çıktığımızı belirtmektedir” diye tanımlamıştır.

Goleman, zekanın duygusal, kişisel ve sosyal boyutlarına işaret etmekte, bu boyutların günlük yaşantıda zekanın geleneksel bilişsel yanlarından daha yüksek bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Duygusal zeka insanın çevresindeki kişilerle daha başarılı ilişkiler kurması ve uyum içinde olabilmesi anlamında kendini ve

diğerlerini anlamakla ilişkilidir ve bireyin sağduyuya bağlı olarak dünyayla nasıl geçindiğini biçimlendirmektedir (Goleman, 2001).

Duygusal zeka zaman içinde değişikliğe uğrayabilir ve gelişebilir. Aile bu süreçteki en önemli etkidir. Aile ortamı ve çocuğun aile içindeki rolü kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Aileden sonra çocuğun eğitimi okulda devam eder. Okul ortamı çocuğun gelişim dönemlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlarını giderecek, kişiliğini geliştirecek ve onu hayata hazırlayacak yaşantıları sağlamalıdır. Okulun tüm çalışanlarının bu süreçte ne kadar aktif olmaları gerekli ise de en önemli görev öğretmenlerindir (Ören, 2011).

Pozitif sınıf ortamı, öğrencilerin mutlu olmalarına imkan sağlayacağı gibi öğretmenleri ve arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmalarına da katkı sağlar. Çocukların haklarını farkedip korumaları yönünde verilecek eğitimde öğretmenin rolü çok fazladır. Çünkü olumlu sınıf ortamının sağlanması, kazanımlara yönelik etkinlikler oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenin sahip olduğu yeterlilik önem taşımaktadır.

Eğitimde çocuk hakları konusuna okul öncesi eğitiminden başlayarak yer verilmektedir. Çocuk, sahip olduğu haklarını öğrenerek, toplum içindeki görev ve sorumluluklarının farkında olan, diğer bireylerin farklılıklarına saygı duyan, haklarını bilen, koruyan, insanları seven, barışçıl ve saygılı bireyler olarak yetişecektir. İlkokul düzeyindeki çocukların zihinsel ve sosyal gelişimleri hızlıdır. Bu dönemde, okullarda demokrasi eğitimleri, işbirliği, paylaşımsal etkinlikler, grup çalışmaları yapılmalı, çocuğun düşünce, duygu ve fikirlerinin açıkça ifade edebileceği ortamlar çocuğa sunulmalıdır (Durgut, 2014).

Okul ortamında çocuğun haklarına saygı gösterilmesi, çocuğun haklarının farkında olup kullanması çok önemlidir. Bu nedenle Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan hakların uygulaması için gereken ortamın oluşturulmasında sınıf öğretmenin çok fazla sorumluluğu vardır. Duygusal zekası yüksek öğretmenler öğrencinin kendisini daha rahat hissedeceği olumlu bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilen, öğrenmeye odaklanmış, iletişime açık, kendi haklarını bilen, karşısındakinin haklarına saygı gösteren bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır. Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili

akademik çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu kapsamda bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ve önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Duygusal zeka tanımının ön plana çıkmasının asıl nedeni Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlamış olduğu “Duygusal Zeka” ve 1998 yılında duygusal zekanın iş hayatındaki yerinden bahseden “İşbaşında Duygusal Zeka” adlı kitapları olmuştur (Doğan ve Şahin, 2007). Goleman duygusal zekayı; “kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, duygularını bilmesi, başarı için içsel motivasyonu sağlayabilmesi, karşısındaki kişinin duygularının farkında olması ve ilişkileri yönetebilmesi” olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2001: 25). Öz bilinç, davranışlarımızı etkileyen en önemli etken olan duygularımızın farkında olmak, olaylar karşısında duygularımızı yönetebilmek ve duygularımızın davranışlarımızı nasıl etkileyeceğinin farkında olmak olarak adlandırılır. Öz bilinci gelişmiş olan bireyler farklı durumlarda duygularının farkında olarak daha doğru ve öz güvenli şekilde karar verirler. Özdenetim, olaylar karşısında davranışlara yön veren duyguları yöneterek durum karşısında doğru tepki verebilme ve doğru kararlar alabilmeyi sağlar. Motivasyon, davranışları gerçekleştirmek için duyguların en yoğun olduğu durumu ifade eder. Empati, insanların ilişkilerinde karşısındakinin duygularının farkında olması, kendini onun yerine koyması, bunu karşısındakine sözlü olarak, ses tonu ve beden dilini kullanılarak hissettirmesidir. Empati yeteneği gelişmiş kişiler, insan ilişkilerinde başarılı, karşısındakini anlayan ve karşısındakinin kendisini iyi hissetmesini sağlayan, sosyal ilişkileri güçlü bireylerdir. Bu bireyler kurdukları ilişkileri olumlu bir şekilde yönetebilir ve yönlendirebilirler (Öztürk, 2006). Öğretmenler mesleki hayatlarında öğrencileriyle, yöneticilerle veya diğer öğretmenlerle ilişkilerinde olumsuz ve olumlu duygular geliştirebilirler. Duygusal zekası düşük olan öğretmenler yaşadıkları olaylardan ve etkileşime girdikleri bireylerden etkilenip sahip oldukları duyguları öğrencilerine yansıtabilirler. Yüksek duygusal zekaya sahip öğretmenler ise duygularını kontrol ederek sınıf ortamında uygun davranışlar gösterebilirler (Sarısoy ve Erişen, 2018), dolayısıyla demokratik bir tutum göstererek (Özaslan, Kumcağız ve Baba Öztürk, 2020) çocukların haklarını gözetebilirler. Çocuk hakları, tüm çocukların doğumdan itibaren bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve ekonomik açıdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı bir şekilde gelişmesini ve korunmasını sağlayan hukuk kuralları ile koruma altına alınan ve

çocukların yararlarını gözden haklardır. Bu haklar devletlerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre doğdukları andan itibaren en temel haklarını kullanma olanağı bulamayan bu çocukları hakları konusunda bilgilendirmek ve bu hakların korunmasını sağlamak da yaşadıkları ülkelere aittir. Devletler bu konuda gerekli çalışmaları yapmakla sorumludurlar.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri, a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) öğrenim durumu ve e) mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları, a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) öğrenim durumu, e) mesleki kıdem, f) çocuk hakları ile ilgili eğitim alma durumu ve g) çocuk hakları sözleşmesini okuma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin en temel birleşenlerinden olan öğretmenlerin belirlenen hedeflere ve amaçlara ulaşılabilmesi için çok önemli görev ve sorumlulukları vardır. Toplumların geleceği olan çocuklarımızın hayata en iyi şekilde hazırlanmaları, akademik ve sosyal yönlerden başarılı olabilmeleri, bilinçli, sorumluluk sahibi, sevgi ve saygıya önem veren bireyler olabilmeleri için kendilerinin ve çevresindeki insanların duygularının farkında olabilmeleri, onlarla iyi ilişkiler kurabilmeleri, empati yapabilmeleri ve karşılaştıkları sorun ve streslerle başa çıkabilmeleri, çatışma durumlarını etkin olarak yönetebilme becerilerine sahip olmaları gerekir (Sağlam, 2018). Çocukların bu yetilere sahip olmasında katkı sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri önemlidir. Duygusal zekası yüksek bireyler; hayatlarında mutlu olmayı başarabilen, işlerinde başarılı, insan ilişkilerinde güçlü, insanlara değer veren, kendini gerçekleştiren bireylerdir (Öztürk, 2006). Mesleğe karşı duyulan tutum; öğretmenin kendini geliştirmesi, daha donanımlı ve deneyimli hale gelmesinde bazı

yetenekler ve potansiyele sahip olmasının yanı sıra, istekli olarak gelişmeyi talep etme noktasında öncelikli şartı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişimlerinde onları anlamaları ve onların haklarını göz önünde bulundurmaları çok önemlidir. Dünyada yaşayan tüm çocukların sadece çocuk olduklarından dolayı sahip oldukları temel haklar bulunmaktadır ve bu haklar Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi ile koruma altına alınmıştır. Bu bildirme oluşturulurken çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimleri ve güvenlikleri göz önüne alınmıştır (Akyüz, 2000). Çocuğun kişilik gelişiminde sınıf öğretmenin etkisi çok önemlidir. Geleceğin yetişkinleri olacak çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesi açısından öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği fakat duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Veri toplama araçları geçerli ve güvenilir varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin katılımcılar tarafından samimiyetle ve doğru dolduracakları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Samsun ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan devlet okullarındaki sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Zeka: Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılmasıdır (Salovey ve Mayer, 1990).

Çocuk Hakları: “Çocuğun korunması; zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik açıdan özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde yetişebilmesi ve bağımsız, sorumlu bir yetişkin yaşamına hazırlanması için ona hukuk kurallarıyla tanınan yetkiler ve menfaatleri” ifade etmektedir (Akyüz, 2000 :4).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygusal Zeka Kavramı

Duygusal zeka kavramı, 20. Yüzyılın sonlarına doğru literatürdeki yerini almaya başlamasıyla eğitim, sağlık ve işletme yönetimi gibi bir çok alanda yerini almış ve bir çok bilim insanı bu konuda araştırma yapmıştır. İlk olarak 1990 yılında Mayer ve Salovey, Gardner'in çoklu zeka teorisinden etkilenecek, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını algılama ve düzenleme becerilerinin değişiklik gösterdiği üzerine yorumlar yapmışlar ve duygusal zeka modelini ortaya atmışlardır (Gürdere, 2015).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkasının duygularını ve hislerini izleme, bu duygu ve hisleri anlayabilme ve ayırt edebilme, elde edilen bilgilerle duygu ve davranışları idare edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımlarında ise Salovey ve Mayer (1990) sosyal zekanın bir alt boyutu olarak kişinin duygularını izleme ve bunları ayırt ederek davranışlarında bu bilgileri kullanması olarak ifade etmişlerdir (Shapiro, 1999).

Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlanmış olduğu “Duygusal Zeka: neden IQ'den daha önemlidir?” ve 1998 yılında duygusal zekanın iş hayatındaki yerinden bahseden “İşbaşında Duygusal Zeka” adlı kitapları duygusal zekanın önem kazanmasına neden olmuştur (Doğan ve Şahin, 2007). Goleman duygusal zekayı; “kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, duygularını bilmesi, başarı için içsel motivasyonu sağlayabilmesi, karşısındaki kişinin duygularının farkında olması ve ilişkileri yönetebilmesi” olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2010: 62). İnsanların sahip olduğu analitik ve entelektüel zekanın (IQ), yaşama uyum sağlamada ve başarı elde etmede tek başına yeterli olmayacağı, bunun yanında duygusal zekanın sosyal yaşam üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir (Goleman, 2007).

Thornike 1920'li yıllarda duygusal zeka kavramına kişinin duygularını anlama, karşısındaki bireyin duygularını anlama, bu duyguları yönetebilme ve başarılı insan ilişkileri olarak tanımladığı sosyal zeka kavramının içinde yer vermiştir (Ergin, 2017). Duygusal zeka, doğada bulunan bilgiyi özümseyip bunu değerlendirme,

duygulara tepki verebilme ve duyguları harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bireyin sahip olduğu yetileri duygusal zekayı harekete geçirebilme gücüne sahiptir (Schiling, 2009).

Cooper ve Sawaf duygusal zekayı; “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Duygusal zeka bileşenlerini oluşturan duygular, içgüdüsel istekler, merkezi duygular ve duygusal tercihlerin birlikte çalışması ile kişi kendi duygularını ve çevresindeki kişilerin duygularını daha iyi anlayabilir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Duygusal zeka, bireyin kendi duygularının ve yeteneklerinin fark etmesi, çevresinde bulunan kişilerin duygularını ve sorunlarını anlayabilmesi, diğer kişilerle iletişim kurabilmesi, empati yeteneğini geliştirmesi, hedeflerine ulaşabilmek için sahip olduğu yetiler olarak tanımlanmıştır (Bridge, 2003).

Bar-On (2006), duygusal zekanın doğasında bulunan bu yetkinliklerin ve becerilerin oneminin altını çizmekte “kendimizi ne kadar etkin anladığımızı ve ifade ettiğimizi, başkalarını anladığımızı ve onlarla ilişki kurduğumuzu ve günlük ihtiyaçlarla ne kadar başa çıktığımızı belirtmektedir” diye tanımlamıştır.

2.2. Duygusal Zekanın Tarihçesi

Duygusal zeka kavramı Platon’un bütün öğrenim sürecini gerçekte duygusal bir temel dayanması ifadesi ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. Duyguların yaşamımızda ne kadar onemli olduğunu ortaya koymak için bilim insanlarınca çok fazla çalışma yapılmıştır (Yaylacı, 2006). Duygusal zeka kavramının ele alınmasına, bilim insanlarının geliştirmiş oldukları başarı testlerini uyguladıkları bireylerden başarılı olanların, gerçek yaşamda başarısız olduğunu görmeleri neden olmuştur. Aynı başarı düzeyindeki iki kişiden biri hayatta başarılı olurken diğerinin mutsuz ve başarısız olması farklı zeka çeşitlerinin varlığını ortaya çıkarmıştır (Goleman, 2010).

Thorndike 1920’lerde zekanın  boyutundan bahsetmiş, bu türleri sosyal zeka, somut zeka ve soyut zeka olarak sınıflandırmıştır. Sosyal zekayı duyguları anlama, yönetme ve diğer insanlarla ilişkilerinde duyguları kullanma olarak adlandırmıştır (Yaylacı, 2006). Duygusal zeka kavramı ilk olarak 1966 yılında Leuner tarafından Almanya’da yayınlanan bir dergide “Emotional Intelligence and Emancipation”

başlıklı makalede kullanılmıştır. İngilizce bilimsel çalışmalarında ise Payne, 1986 yılında duygusal zeka kavramını doktora tezinde kullanmıştır (Matthews, 2003).

1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından “Emotional Intelligence” ile ilgili iki makale yayımlanmıştır. 1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından ortaya atılan duygusal zeka kavramı, 1920 yılında Thorndike tarafından oluşturulan sosyal zeka kavramının temeline dayanmaktadır (Güvenç, 2012). Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayınlanan “Duygusal Zeka Neden IQ'dan önemlidir?” (Goleman, Daniel (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.) kitabı duygusal zekanın popüler hale gelmesini sağlamıştır.

2.3. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka üzerinde araştırma yapan Reuven Bar-On, Daniel Goleman, John D. Mayer, Peter Salovey, Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf isimli bilim insanları duygusal zeka ile ilgili farklı modeller ortaya koymuşlardır.

2.3.1. Reuven Bar-On'un Modeli

Bar-On, duygusal zekayı, kişinin çevresindeki kişi olaylarla başarı bir şekilde başa çıkabilmesi olarak ifade etmiş, kişinin sahip olduğu yetenek, beceri, duygusal ve sosyal becerilerinin duygusal zekanın birleşenleri olduğunu belirtmiştir (Taylı, 2010). Duygusal zeka modelinde bilişsel olmayan sosyal zekanın, bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlerle baş edebilmesinde bilişsel zekadan daha önemli olduğunu belirtmiştir (Bar-On, 2006). Bar-On modelinde kişisel duygusal zeka, kişiler arası duygusal zeka, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali başlıkları halinde beş bölümde incelenmiştir. Bunlar;

Kişisel duygusal zeka: Kişinin kendini tanıma, duygularını bilme ve kontrol edebilme yeteneğidir. Bireylerin duygularının ve yeteneklerinin farkında olarak kendini gerçekleştirmeye çalışmasıdır. Beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Farkındalık: Kişinin kendi duygularının farkında olması ve duygularını anlamasıdır (Baştürkçü, 2016).

Girişkenlik: Kişinin duygularını etkin bir şekilde ifade ederek çevresindeki kişilerle daha etkili iletişim kurabilir (Stein ve Book, 2003). Etkili ve yapıcı bir şekilde, kendisinin ve başkalarının duygularını ifade etmektir.

Özsaygı: Kişinin kendisini tanıyarak, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve kendini olduğu gibi kabul etmesidir (Bar-On, 2006). Kendini doğru bir şekilde anlamak, idrak etmek ve kabul etmektir.

Bağımsızlık: Kişinin kendisine güvenmesi, duygusal anlamda bağımsız olması, duygu ve tutumlarından sorumlu olmasıdır (Kavcar, 2011).

Kendini Gerçekleştirme: Kişinin sahip olduğu potansiyelini kullanarak hedeflerine ulaşmada başarılı olmasıdır (Beceran, 2012).

Kişiler Arası Duygusal Zeka: Kişinin iyi ilişkiler kurabilme, karşısındakinin duygularını anlayabilme yeteneğidir. Empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Empati: Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun nasıl hissettiğini anlamak ve bunun farkında olmaktır. Karşısındakinin duygu ve düşüncelerine onun bakış açısı ile anlamaya çalışmaktır (Dökmen, 2003).

Sosyal sorumluluk: Kişinin bulunduğu grupla katılımcı ve yapıcı olarak kaynaşması, sosyal sorumluluğu hissederek işbirliği içinde olmasıdır (Beceran, 2012).

Kişilerarası ilişki: Kişinin çevresindekiler ile karşılıklı iyi ilişkiler kurması ve bu ilişkiyi devam ettirmesidir (Aslan, 2013).

Stres Yönetimi: kişinin duygularını kontrol ederek stresli durumların üstesinden gelmesidir. Strese dayanma ve dürtü kontrolü olarak iki boyuttan oluşur (Altunbaş, 2018).

Strese dayanma: Kişinin stresli durumlar karşısında sakin kalabilmesi ve bu duruma karşı çözüm üreterek kendisini savunmasıdır (Tufan, 2011).

Dürtü kontrolü: Kişinin olumsuz durumlar karşısında duygularını ve dürtülerini kontrol altında tutabilmesidir. Kişi dürtülerini etkili ve yapıcı bir şekilde soğukkanlılıkla koruyarak doğru karar verebilir (Beceren, 2012).

Uyum: Kişinin çevresinde meydana gelen olaylara ve değişikliklere adapte olabilmesidir (Kavcar, 2011). Olayları kendisine göre algılamak yerine olduğu gibi görebilmesidir (Aslan, 2013). Gerçeklik, esneklik ve problem çözme olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Gerçeklik: Kişinin olayları olduğu gibi kabul ederek, kendi duygu ve düşüncelerini nesnel bir şekilde ifade etmesidir (Beceren, 2012).

Esneklik: Kişinin duygularını ve düşüncelerini, yeni olay ve durumlara göre ayarlayarak yeni olaya uyum sağlamasıdır (Özdemir, 2015).

Problem çözme: Kişinin karşılaştığı sorunları karşı etkili bir şekilde çözüm üretmesidir. Kişisel ve kişilerarası problemleri çözüme kavuşturmasıdır (Gürdere, 2015).

Genel ruh hali: Kişinin hayata dair olumlu duygu ve düşüncelerini ifade etmesidir. Mutluluk ve iyimserlik olarak iki alt boyutu bulunmaktadır (Kavcar, 2011).

Mutluluk: Kişinin kendisi ve çevresindekilerin mutlu olabilmesi için olumlu hisler geliştirmesidir (Baştürkcü, 2016).

İyimserlik: Kişinin hayata ve çevresine pozitif bakabilmesi ve güzel yönlerini görebilmesidir. Karşılaşılan zorluklara karşı sabrederek üstesinden gelmeye çalışılması olarak ifade edilir (Kavcar, 2011).

2.3.2. Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman duygusal zekayı “Problemlere rağmen yoluna devam edebilme, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilme, umut besleme ve kendini başkasının yerine koyabilme” olarak tanımlamıştır (Goleman, 2010: 62). İnsanların sahip olduğu analitik ve entelektüel zekanın (IQ), yaşama uyum sağlamasında ve başarı elde etmesinde tek başına yeterli olmayacağını, bunun

yanında duygusal zekanın sosyal yaşam üzerinde daha etkili olduğu gör÷lmektedir (Goleman, 2007). Daniel Goleman duygusal zekayı beş boyutta ele almıştır. Bunlar; öz bilinç, öz-duygu yönetimi, motivasyon, empati ve sosyal beceri boyutlarıdır.

Öz bilinç: Davranışlarımızı etkileyen en önemli etken olan duygularımızın farkında olmak, olaylar karşısında duygularımızı yönetebilmek ve duygularımızın davranışlarımızı nasıl etkileyeceğinin farkında olmayı öz bilinç olarak adlandırmıştır. Öz bilinci gelişmiş olan bireyler farklı durumlarda duygularını farkında olarak daha doğru ve öz güvenli şekilde karar verirler (Goleman, 2001).

Öz-duygu yönetimi: Öz yönetim, olaylar karşısında davranışlara yön veren duygularını yöneterek durum karşısında doğru tepki verebilme ve doğru kararlar alabilmeyi sağlar (Goleman, 2007).

Motivasyon: Motivasyon, davranışları gerçekleştirmek için duyguların en yoğun olduğu durumu ifade eder. Belirlenen hedefe ulaşmak için tüm engellere rağmen başarıya odaklanarak yılmama ve başarıma dürtüsünü harekete geçirmektir (Öztürk, 2006)

Empati: İnsanların ilişkilerinde karşıdakinin duygularının farkında olması, kendini onun yerine koyması, bunu karşısındakine sözlü olarak, ses tonu ve beden dilini kullanılarak hissettirmesidir. Empati yeteneği gelişmiş kişiler, insan ilişkilerinde başarılı, karşısındakini anlayan ve karşısındakinin kendisini iyi hissetmesini sağlayan sosyal ilişkileri güçlü bireylerdir. Bu bireyler kurdukları ilişkileri olumlu bir şekilde yönetebilir ve yönlendirebilir (Öztürk, 2006).

Sosyal beceri: Kişilerarası ilişkileri iyi yönetebilme, karşısındaki bireyin duygularının farkında olunması ve sorunların üstesinden gelebilmesidir. Kendi duygularının farkında olarak çatışma becerilerini yönetebilme kabiliyetidir (Özdemir ve Özdemir, 2007).

2.3.3. John D. Mayer ve Peter Salovey'in Modeli

Mayer ve Salovey (1990), duygusal zeka kavramını kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, aralarında ayırım yapma ve bu duyguyu kişinin düşüncesine ve davranışlarına rehberlik etmesi için kullanma yeteneği olarak

adlandırmışlardır. Duygusal zeka, başlangıçta birbiriyle ilişkili bir takım zihinsel beceriden meydana gelir ve bir bireyin duygularla ve duygu ile ilgili bilgilerle geçerli bir şekilde akıl yürütme ve düşüncüyü geliştirmek için duyguları kullanma yeteneğini içerir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2016).

Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekayı dışadönüklük ve özgüven gibi özelliklerden ayırmışlardır. Çünkü bu özelliklerin, diğer kişilerin keşfetme yeteneği olmaktan daha çok sosyal beceriler olarak bir bireyin tercihleri olduğuna inanmışlardır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zeka yeni tanımında, duyguları algılama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere birbiriyle ilişkili dört farklı boyuttan oluşuyordu. Bunlar;

Duyguları Algılama: Duygusal zekanın ilk boyutu olan duyguları algılamak, bireyin kendisinin ve çevresindekilerin duyguları tanımakla ilgilidir. Bu aşama olmadan duygusal zeka başlayamaz. Bireyin kendi duygularının farkında olması daha doğru kararlar almasını sağlar. Karşısındaki bireyin konuşması, ses tonu, mimikler, kültürel ve sanatsal çalışmalarla ifade edilen duyguları anlama ve ifade etme becerisidir (Mayer, Caruso, ve Salovey, 2016).

Duyguları Kullanma: Bireyin düşünme ve problem çözme gibi çeşitli bilişsel etkinlikleri kolaylaştırmak için duyguları kullanma becerisiyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bir bireyin çevreden veya karşısındaki insanlardan gelen uyarılara odaklanmasıdır (Brackett vd., 2011). Bireyin duygularının bilişsel yapısını nasıl yönlendirdiği ve verdiği kararlara olan etkisini ifade eder (Mayer vd., 2016).

Duyguları Anlama: Duyguların ne anlama geldiğini anlamak ve analiz etmekle ilgilidir (Brackett vd., 2011). Bireyde oluşan farklı duyguların birbiri ile olun ilişkisini kurabilmek ve bu duygular arasındaki geçişlerin farkında olunmasıdır. Duyguların değişebileceğinin farkında olarak duygular arasındaki ilişkinin kontrol edilebilmesi olarak tanımlanabilir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2016).

Duyguları Yönetebilme: Duyguların yansıtıcı şekilde düzenlenmesi, duygusal tepkileri izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğini gerektirir (Brackett vd., 2011). Bireyin duygularının farkında olması, bu duygular olumsuz sonuçlar doğursa bile bu olumsuzluklara çözüm üretebilme yeteneğidir. Bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi ve karşısındaki bireylerde meydana gelebilecek olumsuz duyguları olumlu hale getirebilmesidir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2016).

Mayer ve Salovey duygusal zeka alanında bir çok araştırma yapmakla beraber kişilerin sahip oldukları duygusal zeka düzeylerini ölçmek için “Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ölçekle yaptıkları çalışmalar sonucunda ölçeğin güvenilir olduğunu ve kişisel özelliklerden bağımsız ölçüm yapabildiğini kanıtlamışlardır. İlerleyen zamanda ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli olmadığını düşünerek Caruso’nun yardımı ile “Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi” ölçeğini geliştirmişlerdir. Yaptıkları deneysel çalışmalar ile duygusal zeka ile sosyal ilişkiler arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermişlerdir (Lopes vd., 2003).

2.3.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (2003) duygusal zekayı “duyguların gücünü ve hızlı algılayışı, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkili olarak kullanma yeteneği” şeklinde tanımlamaktadırlar (Akbaş, 2006). Cooper ve Sawaf geliştirdikleri bu model Bar-On ve Goleman’ın zihinsel yeteneklerle beraber başka değişkenlerinde içinde olduğu karma bir modeldir. Dört köşe taşı diye adlandırdıkları modelin alt boyutları, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklindedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Duyguları Öğrenmek: Bireyin duygularının farkında olması ve diğer duyguları ile arasındaki ilişkileri kontrol edebilmesi üzerinde durmaktadır. Duyguları öğrenmek için duyguların genetik aktarımını anlayabilmek, doğuştan gelen duygusal özelliklerini kabul ederek yaşamak ve duygularını değerli olduğunu ifade eder (Coper ve Sawaf, 2003).

Duygusal Zindelik: Bireyin fiziksel anlamda güçlü olması gerektiği gibi duygusal açıdanda güçlü olması gerekmektedir. Bunun için kalpte güven duygusu gelişerek duyguları tanıma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Birey baskı ve zor durumlara karşı duygularını zinde tutarak bilişsel uyumu sağlayarak zorlukların üstesinden gelebilir (Ak Sütü, 2013).

Duygusal Derinlik: Bireyin kendi amaçlarını belirlemesi, kendini bu amaçlara adanması ve bulunduğu örgütteki amaçları ile uyumlu bir şekilde koordine etmesi esası üzerine kuruludur. Bireyin amaçladığı hedefleri gerçekleştirmek için sahip olduğu potansiyeli kullanması, dürüstlüğü yaşaması, kendini adanması ve insanlarda etki uyandırmasıdır (Coper ve Sawaf, 2003).

Duygusal Simya: Simya az değeri olan bir şeyin değerli hale dönüştürülmesi sürecidir. Bireyin yaratıcılığını artıran özelliğine yoğunlaşma olarak ifade edilir. Bireyde önem verilmeyen duygulara yoğunlaşarak daha değerli duruma getirilmesi ve o duygulardan yararlanılması duygusal simya olarak ifade edilir (Ak Sütü, 2013).

2.4. Eğitimde Duygusal Zekanın Yeri

Duygusal zeka gelişimi bebeklik dönemi ile başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu sürecin gelişimi ailede başlar ve anne babaların çocukla olan iletişimi ile yakından ilgilidir. Çocukları ile ilgilenen ebeveynler onların gelişimine olumlu anlamda katkı sağlarlar. Çocuklarının daha mutlu, okul ve iş hayatında başarılı ve hayata uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmesinde etkilidirler. Ailede yaşanan olumsuzluk çocuğun gelişimde bir çok alanda sorunlara yol açabilir. Çocuğu ile ilgilenmeyen ve onun ihtiyaçlarına karşılık vermeyen anne babalar çocuklarının duygusal zeka gelişimini olumsuz etkilediği gibi onların zihinsel gelişimine de ket vurabilirler (Akbaş, 2006).

Aileden sonra çocuğun eğitimi okulda devam eder. Okul ortamı çocuğun gelişim dönemlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlarını giderecek, kişiliğini geliştirecek ve onu hayata hazırlayacak yaşantıları sağlamalıdır. Okulun tüm çalışanlarının bu süreçte ne kadar aktif olmaları gerekli ise de en önemli görev öğretmenlerindir (Ören, 2006). Duygusal zeka seviyesi yüksek olan öğretmenler, özgüveni gelişmiş, olaylara pozitif yönüyle bakan, kendini geliştirmeye açık, öğretmeyi seven, duyarlı, olayları doğru yorumlayabilen, empati yeteneği gelişmiş ve iyi ilişkiler kurabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Akgül, 2011).

Yeteneklerinin sınıf ortamında kullanabilen öğretmenler olumlu bir sınıf ortamı yaratarak öğrencinin kendisini daha rahat hissedeceği, kendini ifade edebileceği, öğrenmeye odaklanmış ve sınıf içi iletişime açık halde olmasını sağlamaktadır (Tunç, 2008). Öğrencilerin duygusal gereksinimlerini karşılayan ve olumlu duygulara sahip olmasını sağlayan sınıf ortamı, onların öğretmenleri ve arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmalarını ve mutlu olmalarına katkı sağlar.

Çocuğun eğitiminde kendine güven ve kendine saygı duygularının gelişmesi çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine kendi öğrenme yolları ile öğrenmelerine olanak sağlayacak imkanları tanımları, onlara saygı duymaları ve onları anlayarak yardımcı olmaları gerekmektedir (Çakmak, 2003). Öğretmenin moral verici,

öğrencisine değer verdiğini gösteren davranışları çocuğun özsaygısının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

2.5. Duygusal Zeka İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yaman (2019), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarına farklı değişkenlerin etkilerini ve duygusal zeka alt boyut düzeyleri ile mesleki tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il merkezinde kadrolu görev yapan 110 okul öncesi öğretmeni ile yapılan çalışmada kişisel bilgi formu, "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği", "Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeğinden" oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri yükseldikçe, mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının arttığı, duygusal zeka düzeyleri düştükçe, mesleğe ilişkin tutumlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2018), okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 376 öğretmene kişisel bilgi formu, sınıf yönetim becerileri ölçeği, duygusal zeka ölçeği ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin duygusal zeka hariç diğer değişkenlerle anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan duygusal zeka ve öz yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin %48'ini ve her iki değişkenin de modele katkısının anlamlı olduğunu göstermiştir.

Yavuz (2018), meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekalarını cinsiyet, yaş, medeni durum, kardeş sayıları, aile içindeki kaçıncı kardeş olma durumları, görev yaptıkları meslek lisesi türü, mezun oldukları alan ve sosyal medyayı kullanım durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma İstanbul ili meslek liselerinden rastgele seçilen 713 meslek lisesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu" ve "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ile toplanmıştır. Analiz edilen verilere göre; meslek

liselerinde çalışan öğretmenlerin duygusal zekalarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler açısından anlamlı farklılık oluşturduğu, yaş, medeni durum, aile içi kardeş sıralaması, sosyal medya kullanım durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, kardeş sayısı, görev yapmış oldukları farklı meslek lisesi türü, mezun oldukları alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Karamehmetoğlu (2017), beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, mesleki öz yeterliliklerini ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, araştırmada mesleki kıdeme ve cinsiyete göre problem çözme, mesleki yeterlilik ve duygusal zeka düzeyleri de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan 230 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete ve mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçlarına göre duygusal zeka düzeyinin sınıf yönetimine, öğretim stratejisi kullanmada ve öğrenci katılımı sağlamada pozitif yönde olumlu ilişkinin olduğu görülmüştür. Duygusal zeka düzeyinin kişiler arası problem çözme ve yapıcı problem çözme arasında pozitif, sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve problem çözmeye olumsuz yaklaşma boyutlarında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kabar (2017), araştırmasında lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Devlet liselerinde görev yapan 353 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanması için işe bağlılık ölçeği ve duygusal zeka ölçeği-kısa formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekanın, işe bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2017), farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özellikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenen 142 kadın ve 115 erkek öğretmen oluşturmuştur, Çalışmada

“Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu”, “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin ve mesleki benlik saygılarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları eğitim programına ve görevli olduğu okul kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve üstlerinden takdir görmeye göre öğretmenlerin duygusal zekalarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı; duygusal zeka tarafından pozitif yönde anlamlı biçimde yordandığı sonucuna varılmıştır.

Usta (2015), öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilmiş 16 ilkokulda görev yapan 708 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” alt boyutunda yüksek; “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutunda yüksek; “duyguların kullanımı” alt boyutunda orta ve “genel duygusal zeka düzeyi” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Turan (2015), öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 157 öğretmenden oluşturmuştur. Çalışma grubu tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada “Duygusal Zeka Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, yaş, aylık gelir, branş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkeni açısından duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark anlamlı değildir. Medeni durum değişkeni açısından duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Evli öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kızıl (2014), çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfî seçme yöntemi ile seçilen 550 öğretmen oluşmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygusal Zeka Ölçeği (Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu)” ve “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zeka puanları yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülürken; eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı, duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2014), araştırmasında öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan 282 kadın ve 231 erkek öğretmenle araştırma yürütülmüştür. Veriler kişisel bilgi formu, duygusal zeka ölçeği ve çatışma stratejileri anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları bütünleştirme stratejisinin kullanımını pozitif yönde yordarken duygu düzenleme boyut negatif yönde yordamaktadır. Ayrıca duygusal zeka genel düzeyi bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordarken ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanımını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterliklerini Okulda Kullanma Sıklığı Ölçeği”, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık göstermediği, mesleki kıdeme göre ise anlamlı farklılık olduğu, kıdem yılı arttıkça duygusal zekaya ilişkin algıların pozitif yönde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ören (2011), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öz gerçekleştirim düzeylerinin bazı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 120 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veriler “Kişisel Yönelim Envanteri” ve “Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu duygusal zeka düzeyleri ile özgerçekleşim boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yurt içinde duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla duygusal zekanın hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği ve duygusal zekanın öğretmenlerin iş yaşamında hangi durumlarla ilişkili olabileceği araştırılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İsmayilov (2019), araştırmada öğretmenlerin duygusal zekalarının örgütsel güvene olan etkisini incelemiştir. Araştırma Azerbaycan’ın Bakü şehrinde devlet okullarında görev yapan rastgele seçilmiş 120 erkek, 484 kadın toplam 604 öğretmene 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırmada veriler, “Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu”, “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve araştırmacı tarafından düzenlenmiş “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, alt boyutlara ilişkin elde edilen bulgulara, öğretmenlerin duygusal zeka özellikleri (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ile örgütsel güven düzeyleri (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı) arasındaki ilişkide, duygusal zekanın sosyallik boyutu ile örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kalan diğer boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yingying, Kunyu, Peiqiong, Shifan, Rong-Mao ve Rong (2019), öğretmenlerin duygusal zekası ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin öğretim performansının aracı olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 312 kadın ve 155 erkek toplam 467 Çinli ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Zeka, öz yeterlik ve öğretim performansı ile ilgili anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zekanın öz-yeterlik üzerindeki toplam etkisinin olduğunu göstermiştir. Yüksek duygusal zeka düzeyi daha yüksek bir öz-yeterlik seviyesi ile pozitif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiye kısmen öğretim performansı aracılık etmektedir. Öğretmen performansı için aracılık modelinde,

duygusal zeka'nın öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi ve öğretmenlik performansının duygusal zeka ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, Duygusal Zeka düzeyindeki bir artışın, yalnızca duygusal beceriler öğretmenlerin performansını iyileştirmek için başarıyla kullanıldığında öğretmenlerin öz yeterliklerini büyük ölçüde artırdığını göstermiştir.

Valente, Monteiro ve Lourenço (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekalarının bir sınıftaki disiplin yönetimini nasıl etkilediğini ve duygusal zekaları ile öğretmenlerin cinsiyet, akademik formasyon ve hizmet süresi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi 559 temel ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Duygusal Yeterlilik Anketi, Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve kişisel ve mesleki veri sorgulaması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygularla baş etme kapasitesi daha yüksek olan öğretmenlerin sınıfta daha iyi bir disiplin yönetimi sergiledikleri belirlenmiştir.

Alam ve Ahmad (2018), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamamıştır. 224 devlet okulu öğretmeninden oluşan örnekleme yürütülen çalışmada, duygusal zekanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini öğretmen adanmışlığı ve okul kültürü aracılığıyla bulmak için regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zeka ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin okul kültürü aracılığıyla gerçekleştiğini göstermektedir.

Mafuzah ve Jais (2016), çalışmalarında duygusal zekanın öğretmenlerin iş performansındaki rolünü araştırmışlardır. Bu çalışma duygusal zekanın dört alt boyutu olan öz düzenleme, öz farkındalık, öz motivasyon ve sosyal beceri (ilişki yönetimi) ve iş performansı arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Araştırmanın örneklemini Kedah'daki 6 ortaokulda görev yapan 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Petrides ve Furnham (2000), Duygusal Zeka Cinsiyet Farklılıkları araştırmalarında 260 katılımcıya “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Duygusal Zeka Öz Kestirim Testini” uygulamışlardır. Ölçülen duygusal zeka özelliğinin “sosyal beceriler” faktöründe kadınlar erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Bununla

birlikte, öz kestirim testi güvenilir ölçekte birleştirildiğinde ve katılımcıların ölçülen duygusal zeka puanları sabit tutulduğunda, erkeklerin kadınlardan daha yüksek duygusal zekaya sahip olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin duygusal zekanın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yurt dışında duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmaların duygusal zekanın öğretmenlerin mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, özgüven, öğrenci başarısı vb. gibi değişkenlerle ilişkili olup olmadığı varsa ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir.

2.6. Çocuk ve Çocukluk Kavramı

Türk Dil Kurumu (2011)'na göre çocuk, “küçük yaştaki erkek veya kız”, “soy bakımından oğul veya kız, evlat”, “bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme dönemindeki oğlan veya kız, uşak”, “genç erkek” demektir. Çocuğun tanımı, yaşanılan tarihsel döneme, toplumların kültürüne, tanımı yapılan alana göre farklılıklar göstermektedir (TDK, 2011).

Akarşlan (1998: 6)'a göre “*Her doğan çocuk, daha önce kendisinden evvel dünyaya gelmiş veya daha sonra doğacak olanlara hiç benzemeyen, ana ve babasının özelliklerini taşımaktan öte bir varlıktır. Şöyle ki, vücudunun her hücrelerinde atalarının da eskiden beri süregelen katkıları söz konusudur*”. Türk Medeni Hukukunda çocuk kavramı, “*sağ ve tam doğduğu andan itibaren, reşit olduğu ana kadarki devrede bulunan gerçek kişidir*” ifadesi ile tanımlanmıştır (TMK, 1934). “Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan küçük yurttaktır” (Yörükoğlu, 2000: 6).

Çocuk Hakları Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır. Biyolojik olarak çocuk, ergenlik çağından önceki dönemde olan kişidir. Çocuklar genel olarak bu dönemi ebeveynlerinin kontrolünde geçirirler. Aileye bağımlı olarak geçirilen bu zaman diliminde çocuğun özgürlüğünden söz etmek mümkün değildir (Onur, 2007).

Çocukluğun yaş aralığı, kullanılacağı bilim dalına göre farklılık gösterse de başlangıcı doğum anı olarak kabul edilir. Çocukluğun bitişi hakkında ise farklı görüşler bulunmaktadır. Her bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim

düzeyi farklı olduğundan dolayı çocukluğun belirli bir aralığı bulunmamaktadır. Çocuğun hukuksal korumasının ne zaman sona ereceği çocuğun gelişim ile ilgili olduğu kadar içinde yaşadığı toplumun yasal ve kültürel değerlerine bağlıdır (Akyüz, 2018).

Franklin'e göre (1993) çocukluğun sabit bir dönemi yoktur. Çocukluk, toplumun yapısına, tarihe ve kültürlere göre farklılık göstermektedir. Çocukluk özel bir dönem olarak yetişkinlikten önceki dönem olarak ifade edilir. Kesin çizgileri olmayan bir dönemdir (Akyüz, 2001). Çocuğun tanımı yetişkinlere göre değişiklik göstermektedir. Aile bireyleri çocuğun güçsüzlüğüne göre veya cinsiyetine göre daha küçük görmektedir. Yetişkin bireyler olmadıkları için bazı ailelerde çocuklara karşı olumsuz bakış açısı vardır (Gander ve Gardiner, 2001). Çocuğa verilen değer yalnız toplumun sosyal yapısı ve kültürü ile ilgili olmayıp ekonomik gelişmişlik düzeyi, ana-baba eğitimi, hukuki düzenlemeler, statü, egemenlik anlayışı gibi faktörlerden de etkilenmektedir (Akyüz, 2018).

Toplumların gelişmesinde çocuklara sağlanan şartlar çok önemlidir. Uygun olmayan şartlarda büyüyen çocuklar sadece aileye değil toplumun her kesimini olumsuz etkileyecektir (Akyüz, 2001). Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızı en iyi şartlarda yetiştirmek kendisi ve toplum için çok önemlidir.

2.7. Çocukluk Kavramının Tarihsel Gelişimi

Çocukluk kavramı tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanır, tarihsel dönemlere göre birçok farklılık gösterirdi. Eski çağlarda çocukluk dönemi çok kısa sürmekte, doğum ile 5-7 yaşlar arası kabul görmektedir. Çocuk aileye bağımlı birey olarak tanımlanmaktadır. Çocuk kendi ihtiyaçlarını giderebildiği andan itibaren yetişkin sayılmakta ve toplumda görevler almaktaydı (Akyüz, 2001).

Aries 10. yy'da çocuğu, küçük yetişkin olarak nitelendirir. Bu dönemde yapılan tablolarda çocukların giysileri, beden ölçüleri ve yüz ifadeleri yetişkinler gibi resmedilirdi. Annesinin kucağında resmedilen bir çocuk olsa da yetişkin bir figür gibi yer alırdı. Çocuğun kendine ait giysileri, yiyecekleri ve oyunları bulunmazdı (Gander ve Gardiner, 2001).

Çocuğun keşfi 13. yüzyılda başlamış fakat 15. ve 16. yüzyıllarda yapılan resimlerde Meryem ananın kollarındaki çocuk resminde anne-çocuk ilişkisi tasvir

edilmiştir (Akyüz, 2001). Ortaçağda çocuklar ailenin bir parçası olarak her zaman yaşamın içinde yer almışlardır. Erkek çocuklar babalarının yaptıkları işlere yönelmişler ve küçük yaşlardan itibaren zor işleri yapmak zorunda bırakılmışlardır. Kız çocuklara ise kundaktan kalktıktan sonra yetişkin kıyafetleri giydirilmiş ve ev işleri öğretilmiştir. Anne ilk öğretici olmuş ve kız çocuğu evliliğe hazırlamıştır. Ergenliğe ulaştığında kendisinden büyük bir adamla evlendirilir ve aileden ayrılmış olurdu (Holt, 2000).

Kabile çocuğu yaklaşımı, çocuğun özerk olduğunu, yetişkinlerden farklı olduğunu savunur. Çocuklarının kültürünün diğer çocuklarla ilişkili olduğunu ve yetişkinlerden ayrı olduğunu savunur. Azınlık grubu çocukları ise yetişkinlerin baskılarını hisseden, onların yönlendirmesiyle büyüyen çocuklardan oluşmaktadır. Bu grubun çocukları genellikle gelişmemiş ülkede yaşayan, küçük yaşta çalışmak zorunda kalan çocuklardan oluşmaktadır (Onur, 2007).

Sosyolog Janks (1996) Apolloncu çocuk görüşünde, bebeklerin melek gibi olduğunu ve doğal olarak iyi olduklarını belirtmiştir. Heywood'a (2003) göre, çocuk saf, masum ve Tanrı'nın gördüklerini görebilecek yapıda olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü Kalvanist yaklaşımı desteklemiş ve çocuğun bağımsız, öz denetimini gerçekleştiren ve kendine güvenen bireyler olarak gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Locke çocukların zihinlerinin boş olarak dünyaya geldiği ve çocuğun yetişmesinde aile ve çevrenin etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuk baskıyla değil çevreyi keşfederek öğrenmelidir. Bu görüşe karşı olan Diyonizozcu çocukluk görüşleri, çocuğun içinde kötülük olduğunu savunmakta, Calvin ise çocukların günahla doğduğunu ve günaha yöneleceği fikrini ileri sürmüştür. Hristiyanlık inancı da bu görüşleri desteklemektedir. Çocuğun günahkar olarak doğduğuna inanılır ve günahtan arındırma töreni yapılır (Heywood, 2003).

Sanayi devriminin gerçekleşmesi ve Rönesans ile başlayan toplumsal gelişim ve kalkınma çocuğa olan bakış açısını değiştirmiştir. Çocuğun bir yetişkin olmadığı düşüncesi, çocukluk döneminin farklı bir dönem olduğu anlayışı 19. yüzyıla kadar gelişerek devam etmiştir. Toplumların ekonomik olarak gelişmeye başlaması, ailelerin gelir düzeylerinin artması, ailenin yapısı ve rolünün değişmesi, ailede anne-baba-çocuk bağının güçlenmesi, çocuk ölümlerinin azalması, tarımdan sanayiye geçilerek boş zamanların artması gibi faktörler çocuğa olan bakış açısının gelişmesini sağlamıştır (Akyüz, 2001).

Çağın düşünürleri ortaya sürdükleri fikirleri ile çocuk eğitimi ve çocuk anlayışı hakkında yeni fikirler üretmiş ve kendine özgü, gittikçe gelişen bir çocuk anlayışı ortaya çıkmıştır. Çocuklar, savaşların, göçlerin, sanayileşmenin, hastalıkların ve hayatın zor koşullarından olumsuz etkilerine karşı korunmaya başlanmıştır. Çocuk yüzyılı olarak adlandırılan 20. yüzyılda filozoflar, bilim insanları, eğitimciler, psikologlar ve hukukçular çocuklar ile ilgili çalışmalar ve incelemelerde bulunarak çocukların gelişimi ve hakları konusunda yeni bakış açısı geliştirmişlerdir (Gander and Gardiner, 2001). Çocukların toplumun geleceğini etkileyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirmişlerdir.

Avrupa'da 19. yüzyıldan kalma ve çocukların masumiyetini, zayıflığını ve bağımlılığını vurgulayan anlayış yerine; modern çocukluk anlayışı, çocukların çalışma, cinsellik ve politika dünyasından çıkmasını sağlamıştır. Çağımızda çocuk toplumların gelireklerini şekillendirecek olan insan kaynaklarının en önemlisi olarak görülmektedir (Akyüz, 2001). Çocuk ailenin malı değil; çocuğu çocuğa bakıp korumakla sorumlu bir kurumdur. Artık ailenin çocuk üzerinde sınırsız gücü yoktur ve devlet güvencesi vardır. Devletler, bakım ve koruma sorumluluklarının yerine getirilmesi için gerekli yasal düzenlemeleri ve denetimleri yapmaya başlamıştır.

2.8. Çocuk Hakları Kavramı

Çocuk hakları kavramı “çocuğun korunması; zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik açıdan özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde yetişebilmesi ve bağımsız, sorumlu bir yetişkin yaşamına hazırlanması için ona hukuk kurallarıyla tanınan yetkiler ve menfaatleri” ifade etmektedir (Akyüz, 2000: 4).

İnsan haklarının içinde özel bir bölüm olarak ayrılan çocuk hakları, çocukluğun yetişkinlikten farklı bir dönem olduğunu, çocukların sağlıklı ve güvenli ortamlarda yetiştirilmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Erbay, 2010). Özellikle 20. yy'a çocukların hakları daha ön plana çıkmış ve insan haklarından ayrı olması amacıyla birçok belge, bildiri ve sözleşme yayınlanmıştır. Yüzyıllar öncesindeki görüşlerin aksine içinde bulunduğumuz zamanda hayatın özel ve önemli bir dönemi olan çocukluk döneminin özen gösterilerek desteklenmesi gerektiği fikri yaygın hale gelmiştir. Ebeveynler tarafından dünyaya gelecek üyenin öğrenilmesinden itibaren

çocuk sağlıklı olarak dünyaya gelme, korunma ve yaşama hakkına sahip olmuştur. Çocuğun doğmasıyla birlikte bu haklar artarak devam etmektedir (Unutkan, 2008).

2.9. Çocuk Haklarının Önemi

Çocuk hakları, tüm çocukların doğumdan itibaren tüm gelişim alanlarında sağlıklı ve yaşına uygun bir gelişim göstermesi, ahlaki ve ekonomik açıdan özgürlük ve saygınlık içinde büyümesini sağlayan, hukuk kuralları ile koruma altına alınan ve çocukların yararlarını gözeten haklardır. Bu haklar devletlerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına göre değişiklikler göstermektedir (Akyüz, 2010). Toplumun çocuklara verdiği değer, insanların özgürlüğüne, bireyin gelişmesine, insan haklarına verilen değerle doğru orantılıdır. Toplumların geleceği olan çocukların çağa uygun olarak yetiştirilmesinde, aileden başlayarak öğretmenler, eğitim kurumları, sosyal çevre ve devletin kurumlarının önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Devletler geleceği olan çocukların istikbalini göz önünde bulundurarak buna uygun politika geliştirmelidirler (Durgut, 2014).

Sosyal devletin gereği olarak toplumun hayat şartlarının düzenlenmesi, korunması ve geliştirilmesi gereklidir. Yaşam kalitesinin yükseltilmesi için çocuk haklarının devlet politikası olarak ele alınması bu haklarla ilgili yasalar düzenlemelerin yapılması ve devlet kurumları oluşturmaları sağlanmalıdır. Toplumdaki tüm çocukların bu haklardan eşit bir şekilde yararlandırılması, toplumun diğer birleşenlerine bu haklarla ilgili bilgiler verilmesi ve bu hakların korunarak geliştirilmesi sağlanmalıdır (Özdemir Doğan, 2017).

2.10. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

İnsan haklarının yaygınlaşması ve gelişmesiyle birlikte çocuk haklarından bahsedilmeye başlanmış ve 19. yüzyıla gelindiğinde ulusal ve uluslar arası konferanslarda çocuk hakları maddeleri belirlenmeye başlanmış, bu yönde önemli gelişmeler elde edilmiştir (Akyüz, 2010). Çocuk hakları ilk olarak 15. yüzyılda İspanyol Vives'in çocukların eğitiminden bahsetmesiyle ortaya çıkmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde Peatalozzi İsviçre medeni kanununda yer alan yoksul çocukların eğitimi ve korunmasında ailelerin sorumluluğundan bahsetmiştir. 19. yüzyılda Dr. Budin'in ailelerin ve çocukların korunması fikri ön plana çıkmıştır. Kimsesiz çocukların yurtlarda korunması ile ilgili çalışmalar yapmıştır (Özdemir Doğan, 2017).

1919 yılında Washington’da yapılan iş toplantısında çocuk hakları konusunda uluslararası alanda ilk kez kararlar alınmıştır. 1920 yılında Cenevre’de savaşlarda zarar gören çocukların ihtiyaçlarını gidermek için yardım teşkilatı kurulmuştur. 26 Eylül 1924 ‘te Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi yayınlanmıştır. Bu beyanname de çocukların değerlerinden ve eğitimlerinden bahsedilmiştir (Özdemir Doğan, 2017). 20 Kasım 1959’a gelindiğinde Birleşmiş Milletler genel kurulunda on maddelik çocuk hakları bildirgesi yayınlanmıştır. 28 Haziran 1963 günü Türk Çocuk Hakları Bildirisi hazırlanmış ve UNESCO Türkiye Millî Komisyonu 7. Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir.

20 Kasım 1990 da Birleşmiş Milletlere üye olan 78 ülkenin temsilcileri yeni maddeler eklenerek Çocuk Hakları Sözleşmesi adını alan bildiriye onaylamıştır (Durgut, 2014). 26 Ocak 1990 tarihinde birleşmiş milletlere üye olan 61 ülke tarafından imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2 Eylül 1990 yılında uluslararası hukuktaki yerini almıştır. Çocuk hakları Sözleşmesi uluslararası alanda çocukların haklarını koruyan, dil, din, ırk, cinsiyet, devlet gözetmeksizin çocukların yaşam, sağlık, güvenlik, eğitim vb. gibi haklarını bir standarda ve sorumluluğa bağlayan hukuki sorumluluğu olan ilk belgedir (Özdemir Doğan, 2017).

Ülkemiz Çocuk Hakları Sözleşmesi ‘ni 14 Eylül 1990 yılında imzalamıştır. 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 54 maddeden oluşan Sözleşmenin 17., 29. ve 30. maddelerine anayasamıza uygun olarak çekince konularak imzalanmıştır (Durgut, 2014).

2.11. Çocuk Haklarına Yönelik Belgeler ve Sözleşmeler

2.11.1. Washington Kararları

Çocuğun korunması için uluslararası çalışmaların ilk adımı 1919’da Washington’da toplanan İş Konferansı’nda atılmıştır. Alınan kararlar şunlardır:

- Yaşı 14’ten küçük olan çocuklar bir işte çalıştırılmamalıdır.
- Yaşı 15’ten küçük çocukların geceleri herhangi bir işte çalışmaları yasaklanmalıdır.
- 15 yaşından büyük çocukların günlük çalışma saati 8 saat, haftalık 48 saati geçmemelidir (İnan, 1970).

2.11.2. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

1924 yılında Milletler Cemiyeti'ne üye olan devletler Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ni imzalamışlardır. Beş madde olarak kabul edilen bildiri özellikle I. Dünya Savaşı'ndan sonra çocukların korunması üzerinedir. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nde aşağıdaki beş madde yer almaktadır.

- Çocuk, fiziksel ve zihinsel gelişimine katkı sağlayacak ortamlarda yetiştirilmelidir.
- Çocuk, acıktığında doyurulmalı, hasta olduğunda tedavi edilmeli, zihinsel durumda geri kalmış çocuklar eğitim almalı, kimsesiz çocuklar koruma altına alınmalı, suç işleyen çocuklar ıslah edilmeli.
- Meydana gelebilecek felaketlerde çocuğun korunması öncelikli olmalıdır.
- Çocuk, hayata iyi hazırlanmalı ve meslek edinmeli, karşılaşılabileceği istismarlara karşı korunmalıdır.
- Çocukta kardeş bilinci oluşturulmalı ve yeteneklerini kardeşlerine yardım için kullanabilmelidir.

Bildirgede çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimine katkı sağlayacak ortamlarda yaşaması, felaketlerde çocuğun korunması öncelikli olmalıdır., çocukların her türlü istismara karşı korunmasından söz edilmiştir. Fakat İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ve Milletler Cemiyeti'nin geçerliliğini yitirmesi sonucu bildirgenin herhangi bir yaptırımını kalmıştır (Müftü, 2001).

2.11.3 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

1924'te imzalanan ancak 1. Dünya Savaşı nedeni ile uygulanamayan Cenevre Bildirgesi'nin üzerinde çalışılarak 10 maddelik yeni bir bildirge hazırlanmıştır. 20 Kasım 1959'da BM Genel Kurulu'nda Çocuk Hakları Bildirgesi oy birliği ile kabul edilmiştir.

Çocuk Hakları Bildirgesi'nde çocukların bedensel ve zihinsel olarak olgunlaşmamış olduğu düşünülerek, doğumdan önce ve sonra bakıma ve korunmaya ihtiyaç duyduğu vurgulanarak, çocuklar arasında ayırım yapılmaması, çocukların gelişmelerine fayda sağlayacak tüm imkanlardan yararlanmaları gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca fiziksel, zihinsel veya ruhsal yönden engelli çocukların eğitim ve bakım görmeleri öngörülmüş, bu tür çocukların sevgi ve anlayışa ihtiyaç

duydukları ve eğitim hakları olduğu fikri savunulmuştur (Akyüz,1980; Tiryakioğlu, 1991). On maddeden oluşan bu bildirge şu şekildedir:

- Dünya üzerindeki tüm çocuklar din, dil, ırk, renk, cinsiyet, milliyet, mülkiyet, siyasi, sosyal sınıf ayırımı yapılmaksızın bildirideki haklardan yararlanmalıdır.
- Çocuklara yönelik çıkarılacak kanunlarda çocukların yüksek çıkarları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar özel olarak korunmalı, yasa ve gerekli kurumların yardımı ile fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve toplumsal olarak sağlıklı normal koşullar altında özgür ve onurunun zedelenmeyecek şekilde yetişmesi sağlanmalıdır.
- Çocuk doğduğu andan itibaren bir devletin vatandaşı olma hakkı ve isim hakkı vardır.
- Çocuk dünyaya gelmeden önce ve sonra annesi ve kendisi sosyal haklardan yararlanmalı, ihtiyaçları giderilmeli ve korunmalıdır. Çocuklara yeterli beslenme, barınma, dinlenme, oyun olanakları ile gerekli tıbbi bakım sağlanmalıdır.
- Zihinsel ya da fiziksel engeli olan çocuğun tedavisi yapılmalı, eğitim hakkı sağlanmalı ve bakım ihtiyaçları giderilmelidir.
- Çocuğun ailesi tarafından güvenli ortamlarda sevgi ile büyütmesi onun bakım ve ihtiyaçlarını gidermesi gerekmektedir. İhtiyaç olması halinde devler çocuğa ve aileye maddi destek sağlamalıdır.
- Aile çocuğun eğitiminden sorumlu ilk kurumdur. Her çocuğa ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirebilmesi, karar verebilmesi, ahlaki ve toplumsal sorumluluğu yerine getirebilmesi ve topluma faydalı birey olabilmesi için eğitim hakkı sağlanmalıdır. Eğitimin ilk basamağı zorunlu ve ücretsiz olmalıdır. Çocuk her koşulda koruma ve kurtarma olanaklarından ilk yararlananlar arasında olmalıdır.
- Çocuklar küçük yaşlarda gelişimlerini engelleyecek, eğitimini ve sağlığını tehlikeye sokacak işlerde çalıştırılmamalıdır. Çocuklar her çeşit istismara karşı korunmalı, ihmal ve sömürüden korunmalı ticaret konusu edilmemelidir.
- Çocuklar her türlü ayrımcılıktan korunmalıdır. Çocuklar hoşgörülü, insanları seven, dostluğa, barışa ve evrenselliğe önem veren, yeteneklerini ve enerjisinin insanlar için kullanan bireyler olarak yetiştirilmelidir.

2.11.4 Türk Çocuk Hakları Bildirisi

28 Haziran 1963'te UNESCO Türkiye Milli komisyonu üyeleri tarafından 7. Genel kurulda kabul edilmiştir. Türk Çocuk Hakları Bildirisi'nin maddeleri şu şekildedir:

- Her Türk çocuğunun iyi bir eğitim alması, iyi yetiştirilmesi, sevgi ve ilgi görme hakkına sahiptir. Bu hakları tanımak ve uygulamak resmi ve özel kurumlar dahil vatandaşların sorumluluğundadır.
- Hiçbir çocuk eğitim hakkından mahrum bırakılamaz, 16 yaşından önce özel işlerde çalıştırılmaz.
- Anne ve babalar çocuğunu iyi yetiştirmek ona bakmakla yükümlüdür. Orta dereceli okula devam edemeyen çocuklar için kurslar açılır. Anne ve babanın bu görevi yerine getiremediğinde en yakın akraba ve devlet bu sorumluluğu alır.
- Açılan kurslara çocukların katılması için Milli Eğitim Bakanlığı ve muhtarlar iş birliği içinde olmalıdır. İhtiyaca göre teknik, tarımsal bilgi ve beceri kursları açılmalıdır.
- Engelli çocukların bakımı, eğitimi ve kendi ilgi, yetenek ve durumuna uygun meslek edinmesi aile ile birlikte devletin ve bu amaçla kurulmuş kurumların görevidir.
- Çocuklarla ilgili kanunlar hızla hazırlanmalı ve bekletilmeden çıkarılıp uygulamaya konulmalıdır.

Türk Çocuk Hakları Bildirgesi'nde çocuğun bakımı ve ailenin yanında yetiştirilmesi devletin sorumluluğu altına alınmıştır. Devlet bu konu ile ilgili gerekli gördüğü kurumları açmış ve buna uygun önlemler almıştır (Müftü, 2001).

2.11.5 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı karar ile Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun kabul edilip imza, onay ve katılıma açılmıştır. Sözleşme 49. maddeye uygun olarak 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşme 14 Eylül 1990 tarihinde Türkiye tarafından imzalanmıştır. 4058 sayılı Onay Kanunu 11 Aralık 1994 gün ve 22138 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına

Dair Sözleşme'sinin 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmaktadır (UNICEF, 1998).

Sözleşme, önsöz ve üç kısımdan oluşmaktadır. Önsözde Birleşmiş Milletler'in temel ilkeleri ile insan hakları sözleşmeleri ve bildirgelerinin bazı özel hükümlerine gönderme yapılmış; savunmasız konumları nedeniyle çocukların özel bir öneme ve korunmaya gereksinim duydukları belirtilmiştir. Çocukları koruma sorumluluğunun ilk önce aileye ait olduğu, devletin de aileye bu konuda yardım edeceği vurgulanmıştır. Sözleşme'nin birinci kısmında, 18 yaşından küçük çocuklar tanınan haklar ve bunların gerçekleştirilmesi için devlete düşen görevler düzenlenmiştir. İkinci ve üçüncü kısımlarda, sözleşme'de yer alan hakların taraf devletlerce uygun araçlarla yetişkinlere ve çocuklara yaygın biçimde öğretilmesi yükümlülüğü 42. madde ile belirtildikten sonra, 43. ve devamındaki maddelerde, Sözleşme'nin yürürlüğe girmesini ve sözleşme'ye uyulmasını düzenleyen kurallara yer verilmiştir. Sözleşme'nin amacı, çocukların korunması için evrensel ilkeler belirlemek, onları her türlü ihmal, istismar ve kötü muamelelere karşı korumaktır. Bunun yanında Sözleşme, çocukların potansiyellerinin ve yeteneklerinin gelişmesini sağlayacak programlar için bir çerçeve oluşturmak amacını da gütmektedir (Akyüz, 2000).

Sözleşmenin genel yapısı şu şekildedir.

- Sözleşme kapsamında çocuğa uygulanabilecek olan kanuna bağlı daha erken bir yaşta reşit olma durumu haricinde, on sekiz yaşına kadar herkes çocuk sayılmıştır.
- ÇHS'ye Taraf Devletler, bütün çocukların temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul etmişlerdir.
- ÇHS'ye Taraf Devletler, çocuğun yaşam sürekliliğinin sağlanması ve gelişimi için mümkün olan bütün çabayı göstereceklerdir.
- Bütün çocuklar, doğumlarıyla beraber bir isim ve vatandaşlık hakkına sahip olacaklardır.
- Uluslar, çocukların herhangi bir ayrıma tabi tutulmaksızın sahip olduğu bütün haklarından faydalanabilmelerinin güvencesini sağlayacaklardır.

- Yetkili makamlarca ve çocukların kendi faydaları için başvuru alan durumlar haricinde çocuklar, anne ve babalarından ayrılmayacaklardır.
- Bir çocuğun yetiştirilmesinde başlıca sorumluluk anne ve babaya aittir. Ancak devlet çocuk bakım kurumlarını geliştirerek ebeveynlere gerekli yardımı gösterecektir.
- Uluslar, anne ve babasız çocuklara uygun koruyucu aile sağlayacaklardır. Evlât edinme işlemleri özenle düzenlenirken, çocuk evlât edinen ailelerin çocuğun doğduğu ülkeden dışarıya çıkarmaları durumunda gerekli güvencelerin ve hukukî geçerliliğin sağlanabilmesi için uluslar arası anlaşmalara başvurulacaktır.
- Uluslar, cinsel istismar ve sömürü dâhil her türden fiziksel veya zihinsel zarar ve ihmale karşı çocukları muhafaza edeceklerdir.
- İlkokul ve ortaokul, zorunlu tutulacak ve parasız bir şekilde yürütülecektir, okullarda uygulanan disiplin, çocuğun saygınlığına özen göstermelidir. Verilen eğitim, çocuğu bir anlayış, barış ve hoşgörü perspektifinde yaşama dönük olmalıdır.
- Devletler, sözleşmede yer alan hakların gerek yetişkinler gerekse çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamalıdır.

Yukarıda da vurgulandığı gibi çocuk hakları, çocuğun yüksek yararını temele alarak bunun üzerine inşa edilmiştir (Müftü, 2001).

Sözleşmenin çocuklara tanıdığı haklar yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakkı olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, ailesiyle birlikte yaşama, ayrımcılığa uğramama, bir ada sahip olma, nüfusa kaydedilme, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır (Karaman Kepenekci, 2010).

Sözleşmenin 6. maddesinde yer alan çocukların yaşama haklarına sahip oldukları sözleşmeyi imzalayan devletler tarafından güvence altına alınmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 37. maddesine çocuğa işkence yapılamaz, aşağılayıcı davranışlarda bulunulamaz. 18 yaşını doldurmamış çocuklara işledikleri suç ne olursa olsun ömür boyu hapis cezasına çarptırılmaz ve kesinlikle idam edilemez.

Çocuklar yasadışı yollarla veya istenilerek özgürlüklerinden yoksun bırakılamaz. Sözleşmeyi imzalayan devletler bu konulardaki gerekli önlemleri almalıdırlar (Şenlik, 2019).

Gelişimsel Hakları: Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun, dinlenme, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme, bilgi edinme gibi hakları ile din, vicdan, düşünce özgürlüğüdür (Karaman Kepenekci, 2010). Sözleşmenin 27. maddesine göre, çocuğun bedensel, zihinsel, psikolojik ve ahlaki değerler yönünden gelişmesine imkan tanınmalıdır. Çocuğa bu fırsatları sunacak kişiler anne baba, çocuğun vasisi yada çocuğa bakan kişilerdir. İhtiyaç halinde çocuğa bu fırsatların sağlanması için devlet çocuğa bakan kişiye her türlü yardımı yapmak zorundadır.

Çocukların eğitim hakları sözleşmenin 28. maddesinde, taraf devletler tarafından eğitim imkanı tanınması yönündedir. Sözleşmenin 29. maddesinde çocukların fiziksel, zihinsel ve kişiliklerinin gelişmesinde, onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri topluma ve doğaya saygı duymaları gerektiğini amaçlayan eğitimin hedeflerine yer verilmiştir. Sözleşmenin 17. maddesinde çocukların eğitimde yararlanacağı yayınların basımı ve çoğaltılması gelişim hakları içerisinde yer almaktadır (Şenlik, 2019).

Korunma Hakları: Çocuğun her türlü istismara ve ihmale karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlara, çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismardan korunması hakkı, çocuk işçiliğinin önlenmesi hakkı, silahlı çatışma altındaki çocukların korunması hakkı, yargı sistemindeki çocukların korunması hakkı, özel bakıma gereksinim duyan çocukların korunması hakkıdır (Karaman Kepenekci, 2010). Çocukların zihinsel, bedensel saldırı, ihmal, istismar ve her türlü şiddete karşı önlemler alınması sözleşmenin 19. maddesinde belirtilmiştir.

Çocuğun ailesi dışında korunması ile ilgili konular ÇHS'nin 20. maddesinde yer almıştır. Sözleşmeyi imzalayan devletler geçici ve ya sürekli olarak ailesinden ayrı kalan çocukların koruma altına alınması ve bu durumdaki çocukların kurumlara ve ya bakabilecek başka ailelere verilmesi ile ilgili görüşler yer almaktadır.

Sözleşmenin 21. maddesi ile çocukların bulundukları durumlar değerlendirilerek çocukların evlat edinilmeleri yoluyla korunma altına alınması belirtilmiştir. Evlat edinilmede çocukların yararları göz önünde bulundurulur.

Sözleşmenin 22. maddesine göre sözleşmeyi imzalayan devletler, mülteci çocukların korunması için gerekli önlemleri almak zorundadırlar. Kimsesi kalmamış olan mülteci çocuklar bu sayede korumaya alınacaktır. Sözleşmenin 23. maddesine göre özürlü çocuklar için taraf devletler her türlü önlemleri alacak, gerekli yardımları yapacak ve topluma uyum sağlamaları için gerekli düzenlemeleri yapacaklardır. Sözleşmenin 32. maddesi çocukların her türlü gelişimlerine zarar verecek ve tehlike oluşturabilecek işlerde çalıştırılmasından korunmaları gerektiğini belirtmektedir. 33. maddede ise taraf devletler çocukları her türlü zararlı alışkanlıklara karşı koruma ve tedbir almak zorundadır. 34. madde de ise çocukları cinsel sömürü ve istismara karşı koruma ve tedbir alma belirtilirken, 35. madde de çocukların kaçırılması, fuhuşa zorlanması ile ilgili koruma ve tedbirlerin alınması belirtilmiştir. 38. madde ise silahlı çatışmalardan çocukları koruma ve bakımı ile ilgilidir (Şenlik, 2019).

Katılım Hakları: Çocuğun ailede ve toplumda etkin bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklara, çocuğun görüşlerini açıklama ve kendini ilgilendiren konularda karara katılım hakkı, dernek kurma hakkı ve barış içinde toplanma hakkıdır (Karaman-Kepeneci, 2010).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi katılım hakkını kapsamaktadır. Bu maddeye göre çocuklar, kendilerini ilgilendiren konularda düşünce ve görüşlerini ifade edebilmesini, çocukları etkileyen herhangi bir adli olayda çocukların dinlenilmesi gerektiğini belirtir. 13. madde de ise çocukların düşüncelerini özgürce açıklama hakkı da katılım hakkı kapsamında değerlendirilir. 14. madde çocukların düşünce, din ve vicdan özgürlüğü de katılım hakkı kapsamında değerlendirilir. 15. Madde çocukların dernek kurma ve barış içerisinde toplanma özgürlüğü de katılım hakkı kapsamında değerlendirilir. 31. madde de ise çocukların dinlenme, boş zamanlarını değerlendirip, kültürel ve sanatsal yaşama katılma da katılım hakkı kapsamında değerlendirilir (Şenlik, 2019).

2.12. Çocuk Hakları Eğitimi

Çocuk hakları sözleşmesinin 28. Maddesine göre her çocuğun eğitim hakkı bulunmaktadır. Ülkemizde eğitim hakkı devlet tarafından on iki yıl zorunlu ve ücretsiz olarak verilmekte, bunun yanında devlet tarafından denetlenen özel eğitim kurumları ile sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitimden başlanılarak yüksek öğretime geçinceye kadar eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanarak çocuğun ilgi ve

yeteneklerine göre istediği eğitim kurumuna gitmesine imkan sağlanmaktadır (Durgut, 2014).

Dünyadaki birçok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin mesleki alanda donanımlı öğretmenler ve kaliteli bir eğitim programı çerçevesinde eğitim almalıdır. Öğrencilerin küçük gruplar halinde ve işbirliği içerisinde çalışmaları teşvik edilerek süreçte etkin katılımları desteklenmelidir (Cowell ve Howe, 2013). Okul öncesi eğitiminden başlayarak eğitimde çocuk hakları konusuna yer verilmektedir. Çocuk haklarını öğrenerek, toplum içindeki görev ve sorumluluklarının farkında olan, diğer bireylerin farklılıklarına saygı duyan, haklarını bilen, koruyan, insanları seven, barışçıl ve saygılı bireyler olarak yetişecektir (Yıldız, 2017).

İlkokul düzeyindeki çocukların zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimleri daha hızlı geliştiğinden dolayı, okullarda demokrasi eğitimleri, işbirliği, paylaşımsal etkinlikler, grup çalışmaları yapılmalı, çocuğun düşünce, duygu ve fikirlerinin açıkça ifade edebileceği ortamlar çocuğa sunulmalıdır (Durgut, 2014). Çocuk toplum içerisindeki rolünü anlaması ve öğrenmesi onların günlük yaşamının her alanında örneklerle başlamalıdır. Çocuğa soyut olarak tanınan bu hakların okul ve sınıf ortamında somut yaşantılarla sunulmalıdır. Haklarını öğrenerek bu haklara sahip olmalı ve diğer çocukların haklarına saygı duymalıdır (Özdemir Uluç, 2008). Okullar, çocuğun ileride iş yaşamına ve topluma etkin bir biçimde katılmasını sağlaması için gerekli becerileri kazandırmak için çocuğu merkeze alan bir yaklaşım sergilemeli, çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Okullar ayrıca çocukların anlayış, barış, hoşgörü, eşitlik, dostluk değerleriyle ilgili eğitimler vermeli ve demokratik bir hayata hazır etmelidirler. Bu sebeple eğitimin, çocukların güçlenmesini sağlayan ve haklara saygı gösterilen bir ortamda verilebilmesi için uluslararası tanımlanmış belgelere dayanması gerekir (Şenlik, 2019).

Hiç bir şekilde ayırım yapılmadan eğitim hakkının verilmesi sorumluluğunu belirten BMÇHS, 28. ve 29. maddelerinde kaliteli eğitim hakkının önemli olduğuna değinilmektedir (Öz Akar, 2013). Çocuklara tanınmış olan eğitim hakkı sahip oldukları diğer haklar göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarından ailelere kadar eğitim sistemleri çocuk haklarını benimsemelidir. Çocukların eğitim haklarını kullanmaları sağlanmalı ve ayrıca hakları çocuklara öğretilmelidir. Çocukların haklarına saygı gösterilerek uygulamaya geçirilmelidir (Kent Kükürtçü, 2011). Bazı maddelerde de eğitim hakkını

destekleyecek maddelere yer verilmiştir. 17. madde de ise kitle iletişim araçları aracılığıyla çocuklar ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi edinebilecekleri 42. madde ise çocuklar ve yetişkinler tarafından hakların bilinmesi gerektiği ifade edilmiştir (Şenlik, 2019).

Özetle, çocukların haklarını bilip kullanabilmeleri, haklarına saygı gösterilip gözetilmesi için eğitim önemlidir. Çocuk hakları eğitimi, haklar ve sorumluluklar hakkında bilgilerin öğrenilmesi ve bunların tutum ve davranışlara yansımaları sağlayan bir bütündür. Çocuk hakları eğitimi alan çocuklar, hak ve sorumluluğun birbiri ile olan ilişkisini öğrenirler (Kurt, 2016).

2.13. Çocuk Hakları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gür (2019), çalışmasında ebeveyn, öğretmen ve idarecilerin çocuk haklarına yönelik görüş ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubu rastgele seçilmiş 6 okul öncesi idarecisi, 11 okul öncesi öğretmeni ve okulda çocuğu bulunan 14 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak, araştırmacının oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Ebeveynler genellikle çocuğun tanımını; aile ile ilişkili çocuk ve özgürlük olarak çocuk olarak, idareci ve öğretmenler ise sevgi ve saflık ile ilişkili çocuk olarak tanımlamışlardır. Çocuk hakları ile ilgili görüşler genellikle gelişim ve katılım hakları ile ilgili bahsedilmiş, yaşama ve korunma hakkından az söz edilmiş fakat bu haklarla ilgili kısmi bilgilerinin olduğu görülmüştür. Çocuk hakları uygulamalarında gelişim hakkı ve katılım hakkı ile ilgili somut uygulamaların yapılmaya çalışıldığı fakat sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Korunma haklarına oldukça az oranda değinildiği görülmüştür.

Atik (2019), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve buna bağlı olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmacının hazırlamış olduğu “Kişisel Bilgi Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, rastgele seçilmiş 20 sosyal bilgiler öğretmenine görüşme yolu ile uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkiye’de çocuk hakları sözleşmesinin bir karşılığı olmadığı düşünülmektedir. Türkiye’de çocuk hakları ile ilgili alınan hukuki

tedbirlerin yetersiz olduğu düşünölmektedir. Ölkemizde çocuklar en çok, fiziksel ve psikolojik şiddet, cinsel istismar, çocuk işçiliğı hakları yönünden ihmal ve ihlal edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi çocuk hakları yönünden öğrencilere farkındalık oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı hem ders sayısı açısından hem de müfredat yönünden çocuk hakları konusunun işlenmesi açısından yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler çocuk hakları konusunu derslerde en çok günlük yaşamdan örnekler vererek, sınıf panoları oluşturarak ve drama yöntemini kullanarak öğrencilere anlatmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde çocuk haklarına ilişkin kazanımları sınıf ortamında oluşturmada sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde öngörölen çocuk haklarına yönelik hedeflere büyük ölçüde ulaşamadığını düşünmektedirler.

Şenlik (2019), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin meslek değerleri ile çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 213 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğı ve “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduğı fakat öğrencilerin haklarını bilmedikleri görölmüştür.

Erdoğan (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğı” ve “Çocuk Hakları Tutum Ölçeğı” küme örnekleme yöntemi kullanılarak 21 ilkokulda görev yapan 317 öğretmene uygulanmıştır. Nitel veriler ise, örneklemin içinden seçilen 11 öğretmen ile yarı yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve görev yaptıkları okuldaki öğrenci profiline göre çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı fakat mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenleri çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlarının olduğu, çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olunduğunu ve görev yaptıkları okul ve sınıflarda çocuk haklarını savundukları ve gözetilmesinde olumlu uygulamaların olduğu saptanmıştır.

Ateş (2015) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmelerinin yönetsel açıdan etkisini tespit

etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemi bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak, 434 sınıf öğretmenine cinsiyet, yaş, medeni durum, statü, çocuğu olma durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem ve çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumadıkları ile ilgili 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formuyla beraber araştırmacının oluşturduğu 42 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak ise 37 öğretmene cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olduğu kurum, öğretmenlik alanı ile ilgili 5 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve 20 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sözleşmeyi bilme durumunun cinsiyet, yaş, medeni durum, statü, çocuğu olma durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değiştiği ve aralarında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesini okudukları, bildikleri ancak uygulamada (birçok alanda) sözleşmeye uymadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı ÇHS'yi bilmenin yönetsel açıdan çok olumlu sonuçlar doğuracağı saptamıştır. Bu olumluluğun bilinmesine rağmen okullarda katılım hakkının kullanımı konusunda ciddi yetersizlikler görülmüştür. Ayrıca okulların fiziki yapısının çocuğun gelişimsel dönemine uygun olmadığı gibi öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin de istenilen seviyede olmadığı belirlenmiştir.

Dönmez (2015) ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 428 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” ile “Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin alt boyutları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde otoriter öğretmen profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında ilişki olmadığı, takdir edilen sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu, başıboş sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve aldırma sınıf öğretmeni profili ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Kor (2013), genel evreni ülkemizde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın

örnekleme ise tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 151 okul öncesi öğretmenidir. Ölçme aracı olarak 2 oluşan anket katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bölümünün Çocuk Hakları Sözleşmesini okuduğu ve bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Fakat katılımcıların birçoğunun çocuk hakları ile ilgili eğitim almadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuk haklarının alt boyutlarında yer alan yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararına öncelik ve katılım hakkı konularında olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ÇHS hakkında bilgi sahibi olmaları ve çocuk haklarının farkındalığı ile ilgili düşünceleri çalışma süreleri ve eğitim durumları ile anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve ÇHS'ni okuyup okumamaları ile çocuk haklarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Peker (2012), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları incelemiştir. Araştırma 297 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, 'Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği' ve 'Demokratik Tutum Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde cinsiyet, medeni durum, yaş grupları, görev yaptığı yer, mezun olduğu kurum, eğitim düzeyi, kıdem grupları ve okuttuğu sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çocuk haklarıyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin belirli özellik ya da tutumlarının çocuk haklarına yönelik ne şekilde yansıdığının incelendiği görülmektedir.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alderson (2004) yaptığı çalışmada 7-11, 11-13 ve 14-16 yaş grubundaki çocukların haklarıyla ilgili yanıtlarını karşılaştırmış ve yaş büyüdükçe çocukların, okuldaki personelin kendi yaptıkları ile yapılmasını telkin ettikleri şeyler arasındaki farkı daha çok rapor ettiklerini görmüştür. Alderson'un araştırması, özellikle okulda hakların gerçekleşme düzeyini anlama ve eksiklikleri görüp değiştirebilmek adına çok önemlidir. Kullandığı anket ve diğer araçlar aynı zamanda öğrencilerin ve

öğretmenlerin çocuk hakları konusunda farkındalıklarını artırmak için de kullanılmıştır.

Rizzini ve Thapliyal (2007) yaptıkları çalışmada çocukların katılım haklarının bulundukları sosyo ekonomik duruma göre değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Düşük sosyo ekonomik düzeyde ve devlet okullarında okuyan çocukların kendi haklarının ihlal edildiklerinin bilincinde oldukları ve bu çocukların sırf bu yüzden genelde yaşama ve gelişim haklarından bahsettikleri belirlenmiştir.

Tragard (2009), çalışmasında Güney Afrika'da okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yaparak ve onları gözlemleyerek çocuk hakları konusunda ne düşündüklerini sormuş, onların bu konuda neler yaptıklarını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğunun çocuğun katılım hakkını gözetmediğini ve çocuk hakları sözleşmesi hakkında bilgisi olmadığını belirtilmiştir. Öğretmenlerin fiziksel cezanın uygulanabileceği düşüncesinin var olduğu görülmüştür. Devletin çocuk hakları konusunda herhangi bir yardımının olmadığı belirtilmiştir.

Cherney (2010) çalışmasında ABD'nin doğusunda yaşayan on altı yaşındaki 47 çocuk ve aileleriyle yaptığı görüşmesinde ailelerin çocuk hakları konusunda bilgili olduğunu ve çocukların gerçek yaşamda daha fazla haklara sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çocuklar özellikle özerklik konusunda daha fazla haklara sahip olmaları konusunda görüş belirtmişlerdir. Aileler çocukların bakım, koruma ve katılım haklarının yaşa bağlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Deb ve Mathews'in (2012) tarafından yapılan çalışmada Hindistan'daki 300 ebeveyn ve öğretmenin çocuk haklarına dair tutumları ve bu konudaki bilgileri ile çocuk haklarının güvence altına alınmasına ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı grubun eğitim ve sağlık hakları, erken yaşta evlilik ve çocuk işçiler konusu da dahil çocuk hakları açısından olumlu yönde tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak araştırmacılar, az sayıda katılımcının çocukların katılım hakkına sahip olmasını önemli görmediklerini, çocuk haklarına yönelik hukuki bilgilerinin az olduğunu, büyük çoğunlukla ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukları 4 temel haktan yoksun bıraktıklarını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

Quennerstedt ve Quennerstedt (2013) tarafından yapılan çalışmada toplumun çocukluğa bakışı ve çocuk hakları ile bağlantısı hem evrensel hem de yerel olarak

incelenmesinin gerekliliği; buradan yola çıkılarak çocuklara sağlanması gereken hizmetlerin bu açıdan ele alınması savunulmuştur. Bu araştırma, en temelde eğitim süreçlerinde, çocuk haklarına dair çalışmalarda, çocuklara toplum içinde bir birey statüsü tanıyıp, sürekli büyüyen ve gelişen bireylere dayandırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Munongi ve Pillay (2018), tarafından yapılan “Güney Afrika okul müfredatına çocukların hak ve sorumluluklarının dâhil edilmesi” adlı çalışma, 9. sınıf öğrencilerinin okul müfredatında hak ve sorumlulukların ne ölçüde verildiğine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, çeşitli öğrenme alanlarında hak ve sorumlulukların düşük veya orta derecede öğretildiğini göstermiştir.

Çocuk hakları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların, hakları ile ilgili neler düşündükleri ve çevresindeki kişilerin bu haklara ne derece önem verdiklerine yönelik olduğu ve çoğunlukla çocuklarla çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama türündeki araştırmalar karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişki ve korelasyon türü ilişki olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 3181 sınıf öğretmeni; örnekleme ise rastgele seçilmiş 354 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Arlı ve Nazik, (2001)'e göre betimsel araştırmalarda minimum %10 örneklem alınır. Evreni 3181 olan grupta örneklem 354 kişi ile evrenin % 11 temsil etmektedir. Bu sayının evrenin temsilinde yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler “Tablo 3.1” de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	203	57,3
Erkek	151	42,7
Yaş		
30 ve daha az	50	14,1
31-40	201	56,8
41-50	82	23,2
51 ve üstü	21	5,9
Medeni Durum		
Evli	288	81,4
Bekar	54	15,3
Boşanmış	12	3,4
Eğitim Düzeyi		

Ön Lisans	12	3,4
Lisans	295	83,3
Yüksek Lisans	44	12,4
Doktora	3	0,8
Çalışma Süresi		
1-5 yıl	42	11,9
6-10 yıl	97	27,4
11-15 yıl	123	34,7
16-20 yıl	52	14,7
21 yıl ve üzeri	40	11,3
Mezuniyet		
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	8	2,3
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	1	0,3
Yüksek Öğretmen Okulu	2	0,6
Eğitim Fakültesi	322	91,2
Diğer	20	5,7
Kaçıncı Sınıf Okuttukları		
Sınıf	Frekans	Yüzde
1	91	26,8
2	79	23,2
3	76	22,4
4	94	27,6
Çocuk Hakları Eğitimi Alma Durumu		
Evet	163	46
Hayır	190	53,7
Çocuk Hakları Sözleşmesini Okuma Durumu		
Evet	234	66,1
Kısmen	78	22
Hayır	41	11,6
Toplam	354	100

Araştırmaya dahil edilen kadın öğretmenlerin sayısı 203 (%57,3), erkek öğretmenlerin sayısı ise 151'dir (%42,7). Araştırmaya katılan öğretmenlerden 50'si (%14,10) 30 ve daha az yaş aralığını, 201'i (%56,80) 31-40 yaş aralığını, 82'si (%23,20) 41-50 yaş aralığını, 21'i (%5,90) 51 ve üzeri yaş aralığını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 288'inin (%81,40) evli, 54'ünün (%15,30) bekar, 12'sinin (%3,40) boşanmış olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12'si (%3,40) ön lisans, 295'i (%83,30) lisans, 44'ü (%12,40) yüksek lisans, 3'i (%0,80) doktora eğitim düzeyine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 42'si (%11,90) 1-5 yıl, 97'si (%27,40) 6-10 yıl, 52'si (%14,70) 11-15 yıl, 40'ı (%11,30) 16-20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i (%2,30) İki Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu, 1'i (%0,30) Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu, 2 si (%0,60)' Yüksek Öğretmen Okulu mezunu,

322'si (%91,20) Eğitim Fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 163'ü (46) çocuk hakları eğitimi almış, 190'ı (53,7) çocuk hakları eğitimi almamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 234'ü (66,1) çocuk hakları sözleşmesini okumuş, 41'i (11,6) ise çocuk hakları sözleşmesini okumamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ve Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen "Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, çocuk hakları ile ilgili eğitim alıp almadığı ve çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumadıklarına yönelik 7 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış Schutte Duygusal Zeka Ölçeği 41 maddelik ölçek, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi başlıklı üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirme tipinde hazırlanmıştır. Ankete katılanlara, her bir ifade için "1-Kesinlikle katılmıyorum", "2- Katılmıyorum", "3-Fikrim yok", "4- Katılıyorum", "5- Kısmen katılıyorum" şıkları sunulmuştur. Ankette, 20 düz madde (1, 2, 5, 7, 9, 11, 15,16, 18, 19, 21, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38) ve 21 ters yönlü madde (3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41) bulunmaktadır. Düz maddeler Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan, Katılmıyorum 2 puan, Fikrim Yok 3 puan, Katılıyorum 4 puan ve Kesinlikle Katılıyorum 5 puan, ters yönlü maddeler Kesinlikle Katılmıyorum 5 puan, Katılmıyorum 4 puan, Fikrim Yok 3 puan, Katılıyorum 2 puan ve Kesinlikle Katılıyorum 1 puan şeklinde puanlanmaktadır. Anketten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan 220'dir. Anketten alınacak yüksek puan olumlu tutumu

göstermektedir. Ölçeğin alt boyutunu oluşturan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi 12 madde (2, 7, 12,15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38), Duyguların Kullanımı 6 madde (4, 9,10, 23, 26, 34) ve Duyguların Değerlendirilmesi 10 madde (6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40, 41) ile temsil edilmektedir. 13 madde (1, 3, 5, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 24, 25, 27, 32) alt boyutlara girmez, sadece genel toplama katılır.

Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,82'dir. Elde edilen faktör analizi sonuçlarına uygun olarak belirlenen üç faktörün iç tutarlık katsayıları sırasıyla: İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi için 0,75, Duyguların Kullanımı faktörü için 0,39 ve Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü için ise 0,76 olarak bulunmuştur.

Tatar ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışmada ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,74 iken üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla: İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi için 0,73, Duyguların Kullanımı faktörü için 0,54, Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü için ise 0,67 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 'Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği' "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Tamamen Katılmıyorum" (1) tepki maddelerinden oluşan 5'li likert formda hazırlanmıştır. Ölçek çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına ilişkin 19 olumlu ve 3 olumsuz ifade olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. İfadelere verilen tepkiler aynı sırayla 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanın yüksek olması olumsuz tutumu göstermektedir. Olumsuz ifadeler (2, 14 ve 15. madde) ters puanlanmaktadır. Puanlama sonucu en düşük 22 puan ve en yüksek 110 puan'dır.

Karaman Kepenekçi (2006) ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğunu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının 0.32 ile 0.61 arasında değiştiğini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise 0.77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

2020-2021 Eğitim-öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak, Samsun merkez ilçeleri ile diğer ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlere elden ulaştırılarak soruların yanıtlanması sağlanmıştır. Elden ulaşılamayan öğretmenlere mail ve online anket yolu ile anketler gönderilmiş ve soruların samimiyetle cevaplanması istenmiştir. Uygulamadan önce katılımcılara araştırmanın içeriği ve önemi hakkında bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Ardından veri toplama araçlarının güvenilirliği değerlendirilmiş ve daha sonrasında tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Son olarak da hipotez değerlendirmesi yapılmıştır. Hipotez değerlendirmesi yapılırken iki yöntem seçilmiştir. Bunlar;

1. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin duygusal zeka ve çocuk haklarına yönelik tutumları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için “bağımsız örneklem t testi” ile değerlendirilmiştir.

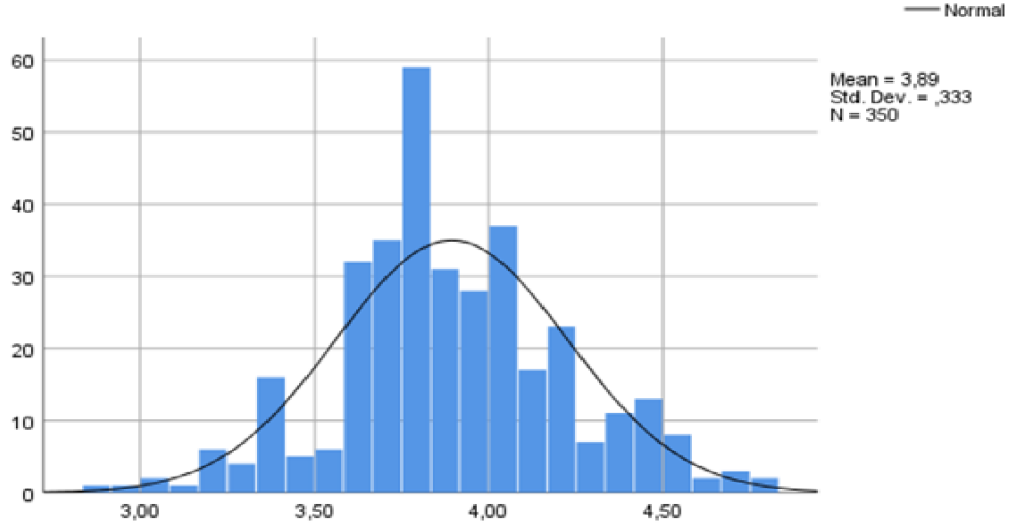
2. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin duygusal zeka ve çocuk haklarına yönelik tutumları düzeylerinin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve kaçınıcı sınıf okuttuğu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için “tek yönlü varyans analizi” ile değerlendirilmiştir.

3. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyleri arasında ilişki tespitinde normal dağılım varsayımını sağladığı için “pearson korelasyon analizi” ile değerlendirilmiştir.

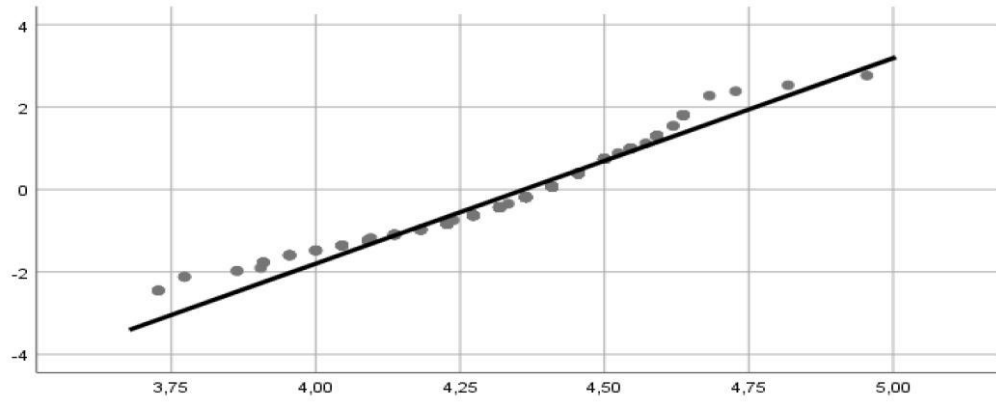
Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık $p < 0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2. Verilerin dağılımına ait normallik testleri sonucu

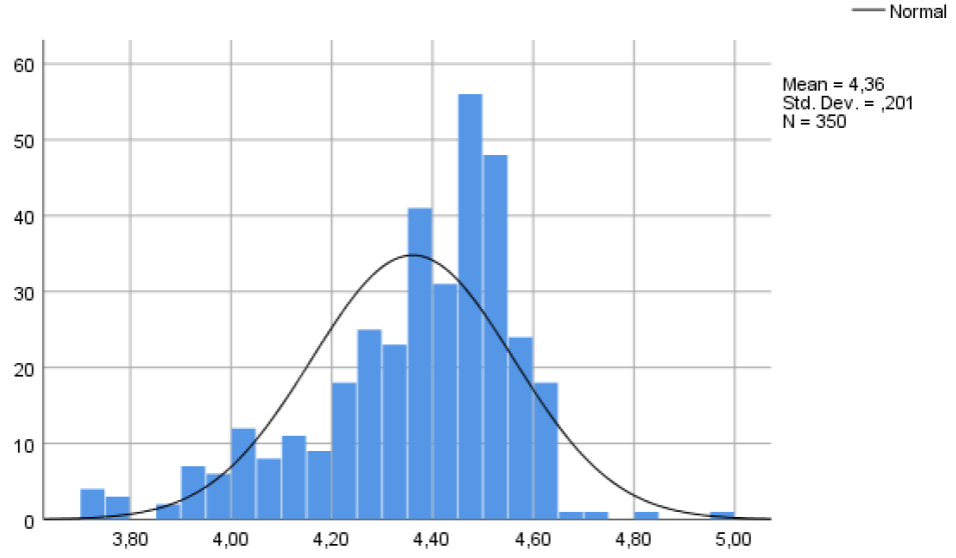
Değişkenler	İstatistik	sd	p	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Çocuk Hakları Ölçeği	0,14	350	0,00	4,36	4,4091	-0,876	0,963
Duygusal Zeka Ölçeği	0,07	350	0,00	3,89	3,8537	0,094	0,314



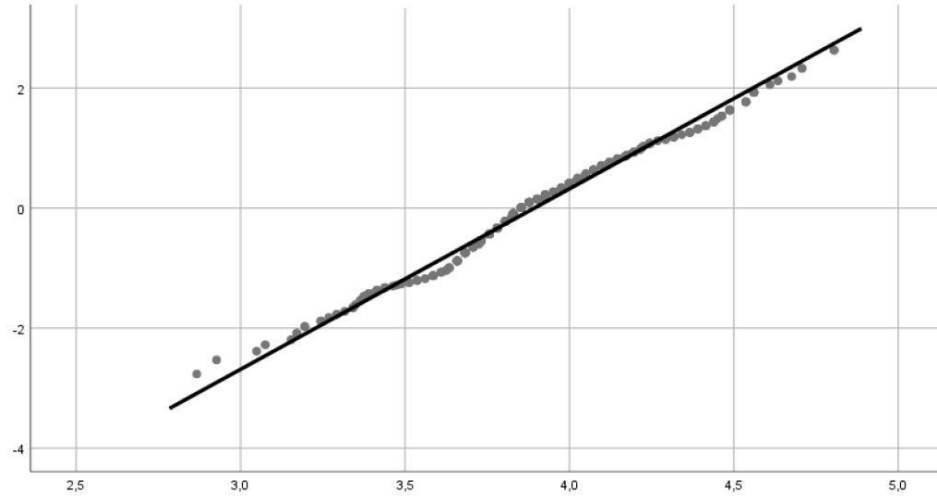
Şekil 3.1. Duygusal zeka histogram grafiği



Şekil 3.2. Normal Q-Q Plot of duygusal zeka grafiği



Şekil 3.3. Çocuk hakları histogram grafiği



Şekil 3.4. Normal Q-Q plot of çocuk hakları grafiği

Normal dağılım analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması gerekliliği incelendiğinde; değişkenlere göre bu değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir (George ve Mallery 2016).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırılırken t-Tesitinden yararlanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	S.H.	Sd	t	p
Duygusal zeka	Kadın	199	161,46	13,7038	0,9714	348	3,615	0
	Erkek	151	155,71	15,981	1,3005			
İyimserlik	Kadın	194	48,33	4,60863	0,3308	341	2,492	0,013
	Erkek	147	47,05	4,87281	0,4019			
Duyguların Kullanımı	Kadın	196	23,07	2,8984	0,2070	341	2,168	0,031
	Erkek	147	22,39	2,8295	0,2334			
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	198	39,24	5,0280	0,3573	341	1,19	0,235
	Erkek	145	38,65	4,1017	0,3406			

*p<0,05 *t>1,96 (sd:2/348)

*p<0,05 *t>1,96 (sd:2/341)

Tablo 4.1.'e göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ($t=3,615$; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları (161,46) ile erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına (155,71) bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin duygusal zekalarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan t-testine göre cinsiyet, alt boyutlardan iyimserlik ve

duyguların kullanımı için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. İki alt boyut için kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır. İyimserlik alt boyutunda ($t=2,492$; $p<.05$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının (48,33) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (47,04) daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda ($t=2,168$; $p<.05$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının (23,06) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (22,39) daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda ($t=1,19$; $p<.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının yaş değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

		N	Ortalama	S.S	F	p
Duygusal Zeka	30 ve daha az	49	157,63	12,948	1,921	0,126
	31-40	201	158,69	16,017		
	41-50	82	161,72	14,454		
	51 ve üstü	18	153,39	6,6874		
	Total	350	158,98	14,981		
İyimserlik	30 ve daha az	47	46,95	3,7818	2,72	0,044
	31-40	196	47,75	4,9908		
	41-50	81	48,80	4,8229		
	51 ve üstü	17	45,82	3,0256		
	Total	341	47,78	4,7602		
Duyguların Kullanımı	30 ve daha az	47	24,10	1,7965	4,617	0,004
	31-40	196	22,41	3,1260		
	41-50	82	22,93	2,7477		
	51 ve üstü	18	22,55	2,0065		
	Total	343	22,77	2,8845		
Duyguların Değerlendirilmesi	30 ve daha az	49	37,45	4,7524	3,005	0,03
	31-40	195	39,24	4,4328		
	41-50	81	39,62	5,2191		
	51 ve üstü	18	37,67	3,1059		
	Total	343	38,99	4,6616		

* $p<0,05$ F*(sd:3/346)

* $p<0,05$ F*(sd:3/339)

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F=1,921$ ve $p<.05$) Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları, tüm alt

boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşları, iyimserlik puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir ($F=2,72$ ve $p<.05$). Buna göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin iyimserlik ortalama puanından daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşları, duyguların kullanımı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya olduğu belirlenmiştir ($F=4,617$ ve $p<.05$). Buna göre 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların kullanımı alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların kullanımı ortalama puanından daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşları, duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya olduğu belirlenmiştir ($F=3,005$ ve $p<.05$). Buna göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.3.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının medeni durum değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	S.S	F	p
Duygusal Zeka	Evli	285	159,19	14,823	0,846	0,43
	Bekar	53	157,02	14,329		
	Boşanmış	12	162,66	21,038		
	Total	350	158,98	14,981		
İyimserlik	Evli	277	47,83	4,7016	0,082	0,921
	Bekar	52	47,55	4,6332		
	Boşanmış	12	47,58	6,7750		
	Total	341	47,78	4,7602		
Duyguların Kullanımı	Evli	280	22,79	2,8902	0,995	0,371
	Bekar	51	22,96	2,9796		
	Boşanmış	12	21,67	2,2292		
	Total	343	22,77	2,8845		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	279	39,16	4,4294	3,468	0,032
	Bekar	52	37,63	5,3432		
	Boşanmış	12	40,92	5,8225		
	Total	343	38,99	4,6616		

* $p<0,05$

* $F(sd:3/346)$

* $p<0,05$

* $F(sd:2/340)$

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F=0,846$ ve $p<0,05$). Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumları, iyimserlik alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,082$ ve $p<0,05$). öğretmenlerin medeni durumları, duyguların kullanımı alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,995$ ve $p<0,05$). Öğretmenlerin medeni durumları, duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,468$ ve $p>0,05$). Buna göre medeni durumu boşanmış olan öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun ortalama puanı, medeni durumları evli ve bekar olan öğretmenlerin puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Öğrenim Durumları	N	Ortalama	S.S	F	p
Duygusal Zeka	Önlisans	9	153,67	8,3964	0,626	0,598
	Lisans	294	158,91	15,087		
	Lisans üstü	47	161,25	15,8126		
	Total	350	158,98	14,9812		
İyimserlik	Önlisans	9	45,44	3,0459	1,346	0,259
	Lisans	285	47,74	4,5657		
	Lisans üstü	47	48,78	6,2475		
	Total	341	47,78	4,7602		
Duyguların Kullanımı	Önlisans	9	23,33	1,7320	2,989	0,031
	Lisans	288	22,91	2,7651		
	Lisans üstü	47	22,32	3,7634		
	Total	343	22,77	2,8845		
Duyguların Değerlendirilmesi	Önlisans	9	37,67	3,8405	1,005	0,391
	Lisans	287	38,87	4,7080		
	Lisans üstü	47	34,12	4,6835		
	Total	343	38,99	4,6616		

* $p<0,05$ * $F(sd:3/346)$

* $p<0,05$ * $F(sd:3/346)$

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

($F=0,626$ ve $p<.05$) Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenim durumları, iyimserlik alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=0,082$ ve $p<.05$). Öğretmenlerin öğrenim durumları, duyguların kullanımı alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,989$ ve $p>.05$). Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin duyguların kullanımı alt boyutunun ortalama puanı, diğer öğrenim düzeylerinde olan öğretmenlerin puanından daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenim durumları, duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,005$ ve $p<.05$).

Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının mesleki kıdem durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	S.S	F	p
Duygusal Zeka	1-5	41	3,82	0,35148	0,914	0,456
	6-10	97	3,88	0,33131		
	11-15	123	3,90	0,32631		
	16-20	52	3,94	0,35009		
	21 yıl ve üzeri	37	3,91	0,31123		
	Total	350	3,89	0,33262		
İyimserlik	1-5	39	46,54	3,61172	1,311	0,266
	6-10	95	47,36	4,85079		
	11-15	121	48,10	5,13064		
	16-20	50	48,34	4,55179		
	21 yıl ve üzeri	36	48,39	4,48666		
	Total	341	47,78	4,76028		
Duyguların Kullanımı	1-5	39	23,72	1,66936	1,445	0,219
	6-10	96	22,69	3,113		
	11-15	119	22,48	3,15113		
	16-20	52	22,96	2,94366		
	21 yıl ve üzeri	37	22,70	2,09317		
	Total	343	22,77	2,88458		
Duyguların Değerlendirilmesi	1-5	40	37,70	5,21438	1,74	0,141
	6-10	95	38,47	4,49785		
	11-15	120	39,35	4,47926		
	16-20	51	39,82	4,65921		
	21 yıl ve üzeri	37	39,40	4,85031		
	Total	343	38,99	4,66165		

* $p<0,05$

* $F(sd:3/223)$

* $p<0,05$

* $F(sd:3/216)$

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,119$ ve $p>.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,615$ ve $p>.05$), ($F=1,435$ ve $p>.05$), ($F=1,872$ ve $p>.05$).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çocuk hakları eğitimi alıp almadıkları ve çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumadıkları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırılırken t-Testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	S.H.	Sd	t	p
Duygusal Zeka	Kadın	203	95,56	4,74393	0,33296	352	-0,629	0,529
	Erkek	151	95,87	4,45018	0,36215			

* $p<0,05$

* $t>1,96$ (sd:2/352)

Tablo 4.6.'ya göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çocuk hakları düzeyleri puanları üzerinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=-0,629$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının yaş değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuk Hakları	N	Ortalama	S.S
30 ve daha az	50	95,46	5,17928
31-40	201	95,92	4,32197
41-50	82	95,86	4,4215
51 ve üstü	21	93,38	6,17638
Total	354	95,69	4,61708

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	128,273	3	42,75	2,023	0,11
Gruplar İçi	7396,777	350	21,13		
Total	7525,051	353			

p<0,05 F(sd:3/350)

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. (F=2,023 ve p<.05)

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar medeni durum değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.8. 'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının medeni durum değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuk Hakları	N	Ortalama	S.S
Evli	288	95,81	4,56104
Bekar	54	94,53	4,84364
Boşanmış	12	98,16	3,83366
Total	354	95,69	4,61708

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	149,462	2	74,73	3,556	0,03
Gruplar İçi	7375,589	351	21,01		
Total	7525,051	353			

p<0,05 F(sd:2/351)

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=3.556 ve p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere (varyans homejenliği varsayımını karşıladığı için) yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının medeni durum değişkenine ait scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Medeni Durum	(J) Medeni Durumunuz	Ortalama Fark	p
Çocuk Hakları	Evli	Bekar	1,27199	0,175
		Boşanmış	-2,35764	0,219
	Bekar	Evli	-1,27199	0,175
		Boşanmış	-3,62963*	0,047
	Boşanmış	Evli	2,35764	0,219
		Bekar	3,62963*	0,047

*p<0,05

Tablo 4.9.'daki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında medeni durumu bekar olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları ile medeni durumu boşanmış olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında medeni durumu boşanmış olan (98,166) öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni durumu bekar olan (94,537) öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuk Hakları	N	Ortalama	S.S
Ön Lisans	12	92,25	6,63496
Lisans	295	95,66	4,61504
Lisans Üstü	47	96,92	3,72324
Total	354	95,69	4,61708

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	206,593	3	68,86	3,293	0,021
Gruplar İçi	7318,458	350	20,91		
Total	7525,051	353			

p<0,05 F(sd:3/350)

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir(F=3,293 ve p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere (varyans

homojenliği varsayımını karşıladığı için) yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	Sig.
Çocuk Hakları	Ön Lisans	Lisans	-3,41441	0,095
		Lisans Üstü	-4,62415*	0,024
	Lisans	Ön Lisans	3,41441	0,095
		Lisans Üstü	-1,25266	0,441
	Lisans Üstü	Ön Lisans	4,63636*	0,023
		Lisans	1,22196	0,436

*p<0,05

Tablo 4.11.'deki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında öğrenim durumu Ön Lisans olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları ile öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında öğrenim durumu ön lisans olan (92,25) öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu lisans üstü olan (96,88) öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarından düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının mesleki kıdem durumuna ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuk Hakları	N	Ortalama	S.S
1-5	42	95,57	4,92947
6-10	97	95,92	4,19883
16-20	52	95,88	4,49686
21 yıl ve üzeri	40	94,62	5,67806
Total	231	95,62	4,67648

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	52,519	3	17,50	0,798	0,496
Gruplar İçi	4977,463	227	21,92		
Total	5029,983	230			

p<0,05 F(sd:3/227)

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F=0,798$ ve $p<0,05$)

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar çocuk hakları eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılırken t-Testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.13.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının çocuk hakları eğitimi alma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	S.H.	Sd	t	p
Çocuk Hakları	Evet	163	96,02	4,19799	0,32881	351	1,205	0,229
	Hayır	190	95,43	4,95088	0,35917			

* $p<0,05$ * $t>1,96$ (sd:2/351)

Tablo 4.13.'e göre, öğretmenlerin çocuk hakları eğitimi alma durumuna göre çocuk hakları düzeyleri anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t=1,205$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlar çocuk hakları sözleşmesini okuma değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları puanlarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çocuk Hakları	N	Ortalama	S.S
Evet	234	96,03	4,47104
Kısmen	78	94,96	4,45597
Hayır	41	95	5,5
Total	353	95,67	4,61137

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	88,573	2	44,28	2,096	0,125
Gruplar İçi	7396,611	350	21,13		
Total	7485,184	352			

* $p<0,05$ $F^*(sd:2/350)$

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin çocuk hakları bildirgesini okuma durumlarına göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($F=2,096$ ve $p<0,05$)

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekaları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin puanları arasındaki ilişki sorgulanmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4.15.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin duygusal zekaları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki (Pearson Corralation)

		Çocuk Hakları	Duygusal Zeka
Çocuk Hakları	r	1	,123*
	p		0,021
	N	354	350
Duygusal Zeka	r	,123*	1
	p	0,021	
	N	350	350

*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .123$, $p < .05$). Bu bulguya göre, duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin, çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyinin de yüksek olacağı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak, tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Gürbüz ve Yüksel'e (2008) ve Kızıl (2014), çalışmalarında üç alt boyutta da kadın öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Usta (2015) çalışmasında kadın ilköğretmenlerinin duygusal zeka puanlarını erkek ilköğretmenlerinin duygusal zeka puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yavuz (2018) tarafından yapılan araştırmasının sonucunda duygusal zekanın üç alt boyutunun kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zekanın alt boyutları incelendiğinde İyimserlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yüksel'e (2006) göre ise duygusal zekanın kişiler arası uyum, koşul ve çevreye uyum ve stres yönetimi alt boyutlarında ve toplam duygusal zeka seviyelerinde cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tunca (2010) yaptığı çalışmada duygusal zekanın iyimserlik/ruh halini düzenleme alt boyutunun kadın öğretmenleri lehine olduğunu, duygulardan yararlanma alt boyutunun ise erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akgül (2011), duygusal zekanın alt boyutlarıyla cinsiyet arasındaki ilişkiye baktığında kişiler arası becerilerin kadınlar lehine anlamlı, stresle başa çıkma

düzeyleri ile erkekler lehine anlamlı sonuç bulmuştur. Kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden yüksek olması, kadın öğretmenlerin kendilerinin tanıma ve duygularını yönetebilme becerilerine daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde de elde edilen bulguları destekleyici çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, duygusal zekanın yaş değişkenine göre farklılaşmadığını destekler niteliktedir (Ak Sütü, 2013; Gürbüz ve Akgül, 2011; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Oğuzhan, 2012; Yavuz, 2018; Yüksel, 2006; Yüksel, 2008). Sınıf öğretmenlerinin belirli yaş aralıkları alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları, iyimserlik puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Buna göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin iyimserlik ortalama puanından daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşları, duyguların kullanımı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Buna göre 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların kullanımı alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin duyguların kullanımı ortalama puanından daha yüksektir. Duyguların kullanımı, duyguların problem çözümünde kullanılmasını içermektedir. 30 yaşında problem olarak algılanan bir durum ileriki yaşlarda problem olarak algılanmayabilir. Tunca'ya (2010) göre 51 yaş üstü öğretmenlerin 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre duygulardan faydalanma alt boyutunun puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gün'e (2012) göre öz saygı alt boyutunda yaş aralıklarında farklılaşma görülmektedir. Ak Sütü (2013) çalışmasında genel duygusal zeka düzeyinin yaş faktörü ile ilişkisi olmadığını sonucuna ulaşmasına rağmen, 18-24 yaş aralığında bulunan kişilerin duyguların düzenlenmesi alt boyutunda diğer yaş gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde medeni durumun duygusal zekayı etkilemediğini destekleyici çalışmalar bulunmaktadır. Yavuz (2018) ve Usta (2015) çalışmalarında medeni durumun duygusal zeka düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının

iyimserlik ve duyguların kullanımı alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı fakat duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre medeni durumu boşanmış olan öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun ortalama puanı, medeni durumları evli ve bekar olan öğretmenlerin puanından daha yüksektir. Duygusal zeka, insanların yaşam boyu elde etmiş olduğu tecrübelerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Duygusal zeka bireylerin evli ya da bekâr olmalarına göre değişen bir zeka türü değildir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrenim durumunun duygusal zekayı etkilemediğini destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Adsız, 2016; Akgül, 2011; Ak Sötlü, 2013; Babaoğlu, 2010; Yüksel, 2006; Canbulat, 2007; Çelenk, 2015; Delice ve Gönbeyi, 2013; Gön, 2012; Karamehmetoğlu, 2017; Öztürk, 2006; Şenocak, 2015; Usta, 2015; Yavuz, 2018). Buna karşın, Toytok (2013) ve Kızıl (2014) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarının, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı fakat duyguların kullanımı alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin duyguların kullanımı alt boyutunun ortalama puanı, diğer öğrenim düzeylerinde olan öğretmenlerin puanından daha yüksektir. Tunca (2010) çalışmasında eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü gibi 2-3 yıllık eğitim okullarından mezun öğretmenlerin duygulardan faydalanma alt boyutunun puanını diğer mezunlara göre yüksek olduğunu bulmuştur. Yaman (2019) çalışmasında ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin, kişiler arası ilişkilere, şartlara ve çevreye uyuma stres yönetimine ve genel ruh haline ilişkin duygusal zekaları, lisans ve açık öğretim mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Genel duygusal zeka düzeyinin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinde eğitim durumları ile anlamlı ilişkisinin tespit edilememesi, eğitim süreçlerinde tüm bu önemli boyutlarda fark yaratılamadığının göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına göre duygusal zeka aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine

göre iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde mesleki kıdemin duygusal zekayı etkilemediğini destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Adsız, 2016; Akgül, 2011; Ak Sütü, 2013; Babaoğlu, 2010; Yüksel, 2006; Canbulat, 2007; Çelenk, 2015; Delice ve Günbeyi, 2013; Gün, 2012; Karamahmetoğlu, 2017; Öztürk, 2006; Şenocak, 2015; Usta, 2015; Yavuz, 2018). Buna karşın, Toytok (2013) ve Kızıl (2014) mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka düzeyinde anlamlı fark olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Tunca (2010) da araştırmasında 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde ve duygusal zekanın, duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğunu, 21 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden hem genel duygusal zeka düzeyi, hem de duygulardan faydalanma alt boyutunda daha yüksek bir duygusal zeka düzeyine sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmamızla alan yazındaki bazı çalışmalar arasında ortaya çıkan bu uyumsuzluğun nedeni örneklemin farklı gruplanması olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çocuk hakları düzeyleri anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009) zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Peker (2012), Dönmez (2015) ve Erdoğan (2018) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Tüysüzer (2018) okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada bu bulguyu destekler nitelikte, çocuk haklarına yönelik tutumların cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemede cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Ekici (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaşa göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Karaman-Kepenekçi ve Baydık (2009) zihinsel engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaş kriterine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Peker (2012) ve Dönmez (2015) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaşa bağlı olmadığını belirtmişlerdir. Erdoğan (2018) ve Şentürk Tüysüzer (2018) okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte, çocuk haklarına yönelik tutumların yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Karaman-Kepenekci ve Baydık (2009) çalışmalarında zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve yaş arasında düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarının bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemesinin nedeni örneklem grubunun farklı olması olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumu bekar olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları ile medeni durumu boşanmış olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında medeni durumu boşanmış olan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni durumu bekar olan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç değerlendirirken araştırmaya katılan boşanmış öğretmen sayısının 12 ve bekar öğretmen sayısının 54 olduğu göz ardı edilmemelidir. Boşanmış çiftlerin geçirdikleri sıkıntılı bir süreçten dolayı çocuklarına karşı olan duyarlılıklarının öğrencilerine de yansıdığı düşünülebilir. İncelenen çalışmalarda medeni durumun çocuk haklarına yönelik tutumla anlamlı bir ilişkisi olmayan çalışmalara rastlanmıştır. Peker (2012) sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma bağlı olmadığını belirtmiştir. Yaşar Ekici (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yeşilkayalı ve Demirtaş (2016)'ın çalışmaları sonucunda ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar arasındaki bu farklı sonuçların örnekleme dahil edilen öğretmenlerin özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları ile öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin çocuk hakları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarından düşük olduğu görülmektedir. Yavuz, (2012) çalışmasında lisans ve üstü öğrenim görmüş olan sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının, ön lisans öğrenimi görmüş sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul birinci sınıfa giden çocuklarına anneleri ile yapılan çalışma annelerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kızılırmak ve Alkan-Ersoy, 2015). Kaya (2011) da çalışmasında anneleri üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Peker (2012), Dönmez (2015) ve Erdoğan (2018) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının mesleki çalışma sürelerine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda ve benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlara dayanılarak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarında fark yaratan değişkenler olmadığı görülmektedir. Fakat Fazlıoğlu (2007) yaptığı çalışmada 0-5 yıl ve 6-15 yıl kıdemli öğretmenlerin çocuk hakları farkındalıklarının ve bilinç düzeylerinin 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça haklara verilen değer azalmaktadır. Buna göre genç öğretmenlerin çocuk haklarına daha çok önem verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimi alma durumuna göre çocuk hakları düzeyleri anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaşar Ekici (2014) yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin eğitim almalarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Doğan, Torun ve Akgün (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik ders almış olmalarının onların çocuk haklarına

yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin çocuk hakları eğitimi alma durumları sorulurken seminer, konferans, ders ve hizmet içi eğitim olarak sorulmuş ve hepsi birlikte değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının değişmesi için bu konuda alınacak eğitimlerin içeriği ve süresi önemlidir. Tutumların değişmesi için konu ile ilgili yeterli ve uygulamalı eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin içeriğinden dolayı tutumlarında farklılık göstermemiş olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları sözleşmesini okuma durumlarına göre çocuk hakları düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çeliköz ve Leblebici (2017)'ün yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumuyla çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Pilatin (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumuna göre yaptığı araştırma sonucunda bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şenlik (2019) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 70 soruluk çocuk hakları ölçeğinde 3 sorunun cevabında farklılaşma olduğunu fakat genel anlamda ÇHS'yi okuyanlar ve okumayanlar arasında farklılaşma oluşmadığı sonucuna varmıştır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının aynı yönde, birlikte değişim gösterdiğine, biri yükselirken diğerrinin de yükseldiğine işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya yönelik bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmeye dönük her türlü çalışmanın, onların çocuk haklarına yönelik tutumlarının da olumlu yönde değişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Çocuk hakları eğitimi önce ailede başlayıp daha sonra çocuğu hayata hazırlayan kurumlardan biri olan okullarda devam etmektedir. Bu yüzden ailedeki yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri

önemlidir (Özdemir-Doğan, 2017). Çocuklara haklarının öğretilmesi ve bu haklarını kullanabilecekleri ortamların oluşturulması yönünden öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler, öncelikle davranışlarıyla çocuklara rol model olmalı, çocuk haklarını iyi bilip ve çocukların haklarını kullanabilmeleri için uygun ortamlar oluşturmalarıdır. Öğretmenlerin çocuk hakları eğitimine önem vermesi gelecekte haklarını bilen, saygılı bireyler olmaları açısından önem taşımaktadır (Peker Ünal, 2010). Decoene ve DeCock (1996) çocukların, çocuk hakları eğitimini sevip ilgilendiklerini belirlemişlerdir. Çocuk hakları eğitimi alan çocuklar bu eğitimi almayanlara göre çevresindeki kişilere daha saygılı davranışlar göstermektedirler. Covell ve Howe (1999) de çocuk hakları eğitimi alan çocukların haklarıyla ilgili fazla bilgiye sahip oldukları ve diğer insanların haklarına saygı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Çocuk hakları eğitimi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yer alan hakların uygulanmasında önem taşımaktadır. Sözleşmenin 42. maddesinin uygulanmasının başarısı, öğretmenlerin çocuk hakları sözleşmesi ve çocuk hakları konusunda eğitim almalarına, yapılan etkinliklerinin etkili olması ise öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikleri ile ilişkilidir (Kent Kükürtçü, 2011).

Kendini tanıyan, karşısındakinin gereksinimlerine duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen öğretmenler, çevresiyle ve öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurabilir ve bu ilişkiyi geliştirip güçlendirebilecek yeterliliğe sahiptirler. Duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenler çalıştıkları okullarda kurumsal duygusal zekanın gelişmesine katkı sağlamaktadırlar. Okullarda öğretmenlerin, okul yönetiminin ve diğer çalışanların okul içerisinde verimli olmaları olumlu iletişim, uyum, işbirliği, motivasyon, ve ekip çalışması ile sağlanabilir (İsmayilov, 2019). Özyer ve Alıcı (2015) yaptıkları araştırmada duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin çalışma kurallarına uydukları, mesai arkadaşları ile iyi ilişkiler kurdukları, onlara yardımcı oldukları, okul ortamının olumlu olmasına ve okul başarısının artmasında etkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal zeka yetenekleriyle hareket edebilen sınıf öğretmeni, sınıf yönetiminde başarılı olmakta, yetiştirdiği öğrenciler duygularının farkında olan, onları yönetebilen, çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurabilen bireyler olmasına katkı sağlamaktadır (Kılıç, 2012). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekanın öğretmenlerin sınıf içi davranışları (Coetze ve Jansen, 2008), genel öz yeterlik ve öğretmen yetkinliği (Şenel vd., 2014) arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Özaslan, Kumcağız ve

Baba Öztürk (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile demokratik algı ve tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmalardaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Çocuklar kendilerini ifade etmeyi, diğer insanlar ile empati kurup, sorumluk almayı, uyum sağlayarak problemleri çözebilme gibi becerileri model alarak gerçekleştirirler. Çocukların model olarak aldığı sınıf öğretmenin duygusal zeka düzeyi ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Gelişebilen bir zeka türü olan duygusal zeka hem öğretmenin mesleki hayatında hem de öğrencileriyle olan ilişkilerinde başarılı olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal zekası yüksek olan öğretmenler duygularını doğru bir şekilde yöneterek çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlar geliştirebilirler.

5.4. Öneriler

- Araştırmanın örneklemini Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma Türkiye'nin farklı şehirlerinde çalışan öğretmenlerle daha geniş örneklemeler üzerinde yapılabilir.
- Duygusal zeka düzeyini ve çocuk haklarına yönelik tutumları farklı değişkenlere göre değerlendirmek için daha farklı değişkenler kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın verileri sadece nicel verilerle sınırlıdır. Konunun daha detaylı ve derinlemesine ele alınması için nitel (gözlem, görüşme) veya karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinin lisans programlarında duygusal zeka ve çocuk hakları ile ilgili özel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı derslere yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ve duygusal zekalarını geliştirmek için alan uzmanları tarafından özel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerin içeriği ve süresi öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adiloğulları, G. E. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Ak Sütü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zeka ve tükenmişlik ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 14-18
- Alam, A. ve Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43.
- Altunbaş, T. (2018). *Duygusal zeka programının öğrencilerin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zeka: dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*. Konya: Eğitim.
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarının etkinliği üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atik, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baştürkcü, B. (2016). *İş yaşamında çalışanların duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekamız*. İstanbul: Postiga.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., ve Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bridge, B. (2003). *Siz olsaydınız ne yapardınız?* İstanbul: Beyaz.

- Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Cherney, I. D. (2010). Mothers', father's, and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *The international journal of children's rights*, 18(1), 79-99.
- Coetzee, M. ve Jansen, C. A. (2008). Growing a soul for social change: building the knowledge base for social justice. In T. Huber-Warring (Ed.), *Emotional Intelligence in the Classroom* (pp. 247-268). North Carolina: Information Age Publishing.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar (çev.), İstanbul: Sistem.
- Covell, K. ve Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7(2), 171-183.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 23-48.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (ed.). *Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar*. (s. 23-42). Ankara: Nobel.
- Çelenk, G. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Çeliköz, N. ve Leblebici, H. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi ve Eğitim Araştırmaları-International Journal of Social Sciences and Education Research (IJSSER)*, 3(1), 307-318.
- Deb, S. ve Mathews, B. P. (2012). Children's rights in India: Parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *The International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-226.
- DeCoene, J. ve De Cock, R. (1996). The children's rights project in the primary school 'devrijdagmarkt' in bruges. *Monitoring Children's Rights*, 4(13), 627-636.
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Deniz, Ç. (2019). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ariel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zeka :tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakışı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Durgut, A. (2014). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Erbay, E. (2010). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ergin E. (2017). *Duygusal zeka ölçeği-adölesan kısa formu'nun uyarlama çalışması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. Alev Türker (çev.), İstanbul: Ayrıntı.
- Gander, M. J. ve Gardiner ,H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (çev), Ankara: İmge.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step. a simple guide and reference*. New York: Pearson.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka EQ neden IQ'dan daha önemlidir*. Banu Seçkin Yüksel (çev), İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zeka*. Osman Deniztekin (çev), İstanbul: Varlık..
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zeka*. Banu Seçkin Yüksel (çev), İstanbul: Varlık.
- Greenspan, S. ve Wieder, S. (2004). *Özel gereksinimli çocuklar*. İsmail Ersevimi (çev), İstanbul: Özgür.
- Gür, G. (2019). *Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarına ilişkin görüş ve uygulamaları sonuçları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürbüz, S.ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürdere, C. (2015). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları, kaygı ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Holt, J. (2000). *Çocuklar neden başarısız olur*. Sevim Yılanlı ve Cihan Aksoy (çev), İstanbul: Beyaz.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at!* Esin Hoşsucu (çev), İstanbul: Kitap Yayınevi
- İnan, A.N. (1970). *Çocuk Hakları Beyannamesi İlkelerinin Türk Hukuk Sistemine Etkisi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 1.
- İsmayilov, Ü. (2019). *Öğretmenlerin duygusal zekalarının örgütsel güvene etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Karaca, P. (2014). *Öğretmenleri duygusal zeka düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepenekçi, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 329-350.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği* Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S.Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kılıç, Ö. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri. *İSZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızılırmak, K. ve Alkan Ersoy, Ö. (2015). ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların annelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 329-350.
- Kor, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kükürtçü Kent S. (2011). *5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lopes, P. N., Salovey, P. ve Staraus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social responsibilities. *Personality and Individual Difference*, 35(3), 641-658.
- Mafuzah, M. ve Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: Study among Malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 3(5), 674-682
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration setting an agenda for community participation and integration. *Children and Society*, 17(4), 264-276.

- Mathews, B.ve Deb, S. (2012). Children's rights in India: parents' and teachers' attitudes, knowledge and perceptions. *International Journal of Children's Rights*, 20(2), 241-264.
- Maureen C. K. (2014). Teacher's attitudes toward and knowledge of children maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 28(12), 1311-1319.
- Mayer, J.D, Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2016). The Ability model of emotional intelligence. *Principles and Updates. Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P (eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic
- Munongi, L. ve Pillay, J. (2018). The inclusion of children's rights and responsibilities in the South African school curriculum. *Improving School*, 21(1), 48 -62.
- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları, *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Oğuzhan, Y. S. (2012). *Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin işten ayrılma niyetlerine etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge.
- Ören, I. (2011). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Öz Akar, L. (2013). *Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özaslan, H., Kumcağız, H. ve Baba Öztürk, E. (2020). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654.
- Özdemir Doğan, G.(2017). *Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi:Anlayışlar ve Uygulamalar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, Y.A.ve Özdemir A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.
- Özdemir Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Öztürk, (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyer, K., ve Alıcı, İ. (2015). Duygusal zeka ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Journal of World of Turks*, 7(1), 69-85.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Peker Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pilatin, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Quennerstedt, A. ve Quennerstedt, M. (2013). Researching children's right in education sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132.
- Rizzini, I. ve Thapliyal, N. (2007). Young people's perceptions and experiences of participation in Rio de Janeiro, Brazil. *Children, Youth and Environments*, 17, 74-92.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerinin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Salovey, P. ve Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal model ve elli aktivite*. Fikret Karahan (çev), Ankara: Maya.
- Shapiro, L.E., (1999). *Yüksek IQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. Ümran Kartal (çev), İstanbul: Varlık.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know?. *Child Abuse Review*, 12(4), 251-260.
- Stein, S. ve Book, H. (2003). *EQ, Duygusal zeka ve başarının sırrı*. Müjde Işık (çev), İstanbul: Özgür.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ. ve Ulucan, H. (2014). Öğretmenlerin duygusal zeka seviyeleri, öğretmen yetkinlik inançları ve genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 225-232.
- Şenlik, S. (2019). *Öğretmenlerin meslek değerleri çocuk haklarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Şenocak, M. (2015). *Duygusal zeka ve liderlik tarzlarının çalışan verimliliği üzerine etkileri ve bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk Tüysüzer, B. (2018). *Okul yöneticilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zeka ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Taylı, A. (2010). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. A. Kaya (ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zeka*. (s. 254-282). Ankara: Pegem Akademi.

- (TDK). (2011). *Türkçe Sözlük*, Erişim:19.03.2020 <https://www.tdk.gov.tr/>
- Tragardh, J. (2009). It is good! It always reminds us that they have rights and we have rights: A study about working with children's rights in a few preschools in South Africa. *Examensarbete i Lararprogrammet vid Institutionen for pedagogik*, 64(2), 2915-2925.
- Tiryakioğlu, B. (1991). *Çocukların korunmasına ilişkin milletlerarası sözleşmeler ve Türk hukuku*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, D. (2008) *Çocuk hakları sözleşmesinin eğitim politikalarına yansımaları konusunda milli eğitim bakanlığı uzmanlarının görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNICEF. (1998). *Çocuk hakları sözleşmesi* Erişim: 19.03.2020, <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- Unutkan, Ö. P. (2008). Eğitim bilimine giriş. A. Oktay (ed.). *İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi*. (s. 98-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Valente, S., Monteiro, A.P. ve Lourenço, A.A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750.
- Waldron, F. ve Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The International Journal of Human Rights*, 20(6), 744-760.
- Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar Ekici F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: Hayat.

- Yeşilkayalı, E. ve Demirtaş, V.Y. (2016). Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 41-64
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
- Yingying, W., Kunyu, L., Peiqiong, H., Shifan, L., Rong-Mao, L. ve Rong, L. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ve ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Yüksel, M. (2016). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi (bir uygulama)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

Kişisel Bilgiler Formu
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)
Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği
Etik Kurulu Raporu
Milli Eğitim Müdürlüğü Anket İzin Yazısı
Schutte Duygusal Zeka Ölçeği kullanım izni
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanım izni



BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili 7 soru yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyup size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantezin() içine çarpı işareti (x) koyunuz ve boşlukları doldurunuz.

1.Cinsiyetiniz

- a.() Kadın b.() Erkek

2.Yaşınız

- a. () 21-30 b. () 31-40 c. () 41-50 d. () 51 ve üstü

3.Medeni Durumunuz

- a. () Evli b. () Bekar c. () Boşanmış

4.Öğrenim Durumunuz

- a. () Ön Lisans b. () Lisans c. () Yüksek Lisans d. () Doktora

5.Mesleki kıdem (hizmet süresi) yılınız

- a.() 1- 5 yıl b.() 6- 10 yıl c.()11- 15 yıl
d.() 16 – 20 yıl e.() 21 yıl ve üstü

6 Çocuk hakları ile ilgili eğitim aldınız mı? (Ders, seminer, hizmet içi eğitim, konferans vb.)

- a. () Evet b.() Hayır

7. Çocuk hakları sözleşmesini okudunuz mu?

- a. () Evet b.() Hayır c. () Kısmen

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Madd e No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
2*	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur .	()	()	()	()	()
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	()	()	()	()	()
5	Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	()	()	()	()	()
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	()	()	()	()	()
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	()	()	()	()	()
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	()	()	()	()	()
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	()	()	()	()	()
14*	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır .	()	()	()	()	()
15*	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur .	()	()	()	()	()
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	()	()	()	()	()
20	Çocukların savaşımlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	()	()	()	()	()
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()

* Ters maddeler 2,14,15

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					

33. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34. Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39. Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41. Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					





ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.10.2020	9	2020/664

KARAR NO: 2020/664 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İsmail KORKMAZER'in Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 33656 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İsmail KORKMAZER'in Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.18143220

16.12.2020

Konu :İsmail KORKMAZER'in

Ölçek Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.01-E. 1563890- 2020/2 sayılı Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin 12/12/2020 tarihli ve 21909 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans Öğrencisi İsmail KORKMAZER' in ; İlimiz 17 ilçesinde bulunan tüm resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik " Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi gözönüne alınarak online, örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri/okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) yazı ve ekleri
- 2- 16/12/2020 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:

17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

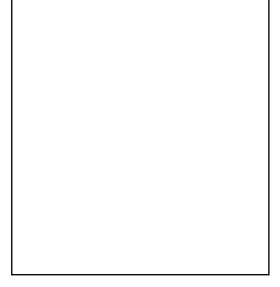
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Adres : Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3
Elektronik Ağ <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.SUZUKİ Yükseköğretim ve Yurtdışı Şubesi
Tel: 0 (362) 435 80 63 (340)
Faks: 0 (362) 43248 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1202-0ead-3db7-b7db-eef7 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ



İsmail KORKMAZER, ilk ve orta öğrenimini Taşköprü’de tamamladı. Kastamonu Mustafa Kaya Anadolu Lisesi’ni bitirdikten sonra On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana sınıf öğretmeni olarak görev yapan İsmail KORKMAZER, orta derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları, spor, dağcılık, gezi ve gözlem.

İletişim Bilgileri

E mail :

ORCID ID: 0000-0001-6530-8178