

Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Kerem COŞKUN (*)

Yücel ÖKSÜZ (**)

Öz: Bu çalışmanın amacı duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini cinsiyete göre incelemektir. Araştırma tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışma grubu, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 7'si kız 9'u erkek olmak üzere toplam 16 öğrenciden oluşturulmuştur. Duygusal okuryazarlık eğitimi haftada dört ders saati olmak üzere 31 ders saati sürmüştür. Veriler On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ile elde edilmiştir. Veriler parametrik test tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ve teoriler çerçevesinde ele alınmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal okuryazarlık, duygusal zeka, dördüncü sınıf öğrencisi.

Investigation of Impact of Emotional Literacy Activities on Primary School Children's Emotional Intelligence Performance According to Gender

Abstract: Purpose of the present study is to discover impact of emotional literacy activities on primary school children's emotional intelligence performance according to gender variable. The present study was designed in the one group pre-test and post-test quasi experimental design. Research group was composed of 16 primary school children who studied at the 4th grade of primary school. 7 of them are male students, while 9 of them are female primary school students. Emotional literacy activities lasted for 31 course hours, and conducted in 4 course hours in each week by the researchers. Data was gathered through Ten Years Emotional Intelligence Scale. Data was analysed through the independent t-test, one of the parametric tests. Findings of the study indicated that impact of the emotional literacy activities don't vary according to gender. Results of the presents study was addressed, and discussed based on relevant literature and theories.

Keywords: Emotional literacy, emotional intelligence, 4th grade student.

Makale Geliş Tarihi: 17.06.2018

Makale Kabul Tarihi: 13.10.2018

*) Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (e-posta:keremcoskun@outlook.com)

**) Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (e-posta: yoksuz@omu.edu.tr)

I. Giriş

Gelişen bilim ve teknoloji insan hayatını derinden etkilemiştir. Bu etkiler, insan hayatının gittikçe karmaşıklaşması ve çevreye uyum sağlamak için kazanılacak becerilerde artışla kendisini hissettirmiştir. 20.yy eğitim anlayışında bilişsel beceriler, duygusal ve sosyal beceriler ön plana alınmış, bilişsel becerilere öğretim programlarında daha fazla yer verilmiştir. Bunun sonucunda okullardan öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesi beklenmiştir (Allen ve Cohen, 2006; Zeidner, Matthews ve Roberts, 2009).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte birey, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayamamış ve yabancılaşmıştır. Bu geçiş, aynı zamanda okulları da derinden etkilemiştir. Okullarda akran zorbalığı ve şiddet yaygınlaşmış; öğrencilerde okula karşı olumsuz tutumlar ortaya çıkarmış; öğrenciler arasında alkol, sigara ve uyuşturucu kullanma eğilimi artmış ve bu maddelere başlama yaşı da ilkokula kadar inmiştir (Aranson, 2000). Zihinsel becerilerin geliştirilmesine ön plana alan 20. yy eğitim anlayışının, toplumsal dönüşümün beraberinde getirdiği bu sorunlara yeterli çözüm üretememiştir. Böylesi bir eğitim anlayışı öğrencileri duyuşal dünyaları sınırlı; duygusal zorlukları aşmak konusunda yetersiz; çevresi ile nitelikli ilişkiler kuramayan bireylere haline getirmiştir. Bu sorunlar, belli bir ülke veya eğitim sistemine özgü olmayıp evrensel nitelik arz etmektedirler (Espelage ve Swearer, 2003; Zeidner, Roberts ve Matthews, 2002).

Duygusal ve sosyal becerilerin çocuğa öğretilmesi sorumluluğunun aileye ait olduğu görüşü bugün geçerliliğini kaybetmiştir. Artık okullar bu becerilerin öğretilmesinde çok önemli işlevlere sahiptir. ABD ve İngiltere'nin eğitim sistemlerinde duygusal ve sosyal becerilerin öğretilmesini amaçlayan duygusal okuryazarlık programlarına öğretim programlarında daha fazla yer verilmektedir (Zeidner ve diğ., 2009). Bu ülkelerin öğretim programlarında duygusal ve sosyal becerilere ilişkin kazanımlar, "Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Social and Emotional Learning)" başlığı altında yapılandırılmıştır. Duygusal ve sosyal becerilere ilişkin kazanımlar, ABD'de, CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) Programı ve PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) ile kazandırılırken, İngiltere'de ise SEAL (Social, Emotional Aspects of Learning) Programı kapsamında öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu programlarda çocuklara duygusal ve sosyal beceriler gözlem, modelleme, sanatsal aktiviteler, örnek olayları inceleyerek öğretilmektedir (Jenson, Olympia, Farley ve Clark, 2004; Topping, 2000; Zins, Bloodworth, Roger, Weissberg ve Wallberg, 2007).

Duygusal ve sosyal beceriler, eğitim, hayat başarısı, iyi oluş düzeyi ve zihin sağlığı üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Plato'a göre bütün öğrenmelerin temelinde duyuşsal süreçler yatmaktadır. Bu nedenle duyuşsal ve sosyal beceriler, belirli kavramlarla ve bilimsel yollar ile sistematize edilmelidir. Duygusal zeka duyuşsal ve sosyal becerileri sistematik şekilde alır. Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı, duyguları doğru olarak algılayabilme; bilişe yardımcı olacak şekilde düzenleyebilme ve üretebilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım, duygular ile biliş arasındaki ilişkiye odaklanmış ve bu nedenle duygusal zekâyı bir zeka türü olarak ele almıştır. Goleman (1995) duygusal zekâyı, kendini harekete geçirebilme, zorluklara rağmen yola devam

edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesini önleme, kendini başkasının yerine koyabilme ve iyimser düşünmeye dönük yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu tanımda duygusal zekanın hem bilişsel hem kişisel hem de sosyal boyutlara sahip olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda Goleman (1995) ortaya koyduğu bu tanıma dayalı olarak duygusal zeka modeli geliştirmiştir. Goleman'ın duygusal zeka modelinde öz-farkındalık, öz-yönetim (duyguları yönetme), kendini motive etme, başkalarının duygularını bilme (empati) ve ilişkileri yürütebilme olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Öz-farkındalık bireyin duygularını ortaya çıktığı haliyle tam ve doğru olarak algılayabilmesi, tanıyabilmesi olarak ifade edilebilir. Öz-yönetim, bireyin duygularını uygun şekilde ele alabilmesine, yönetebilmesine ve güçlü duyguları ile etkili şekilde başa çıkabilmesine vurgu yapar. Motivasyon, bireyin hedefe bireyin tüm beceri ve imkânlarını hedefe yöneltebilmesini sağlar. Motivasyon, başarıya odaklı olmayı; azmi; inisiyatif alabilmeyi ve iyimser olmayı gerektirir. Empati, karşıdaki kişinin ne hissettiğini ve dünyayı nasıl algıladığını anlama becerisidir. Empati yeni ilişkileri kurmada ve geliştirmede en temel becerilerden birisidir. Çocuk büyüdükçe, başkalarının kendinden farklı düşündüğünü ve hissettiğinin farkına varır. Goleman'ın duygusal zeka modelinin son alt boyutu, ilişkileri yürütebilme (sosyal beceriler)'dir. Yeni ilişkiler kurmak ve geliştirmek için sadece empati yeterli değildir, empatiden başka beceriler de vardır. Bu beceriler, etkileme, etkili iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, işbirliği ve birlikte çalışabilme, takım çalışması olarak sıralanabilir (Goleman, 1995;1998; Boyatzis, Goleman, Rhee, 1999).

Bireyin duygusal dünyasını ele alan, açıklayan kavramlardan birisi de duygusal okuryazarlıktır. Duygusal okuryazarlık, duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma ve duyguları kendine ve başkasına uygun şekilde ifade edebilme becerilerinden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir (Steiner, 1979). Duygusal okuryazarlık ile ilgili farklı modeller ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Weare (2004)'ye göre duygusal okuryazarlığın öz-anlayış (self-understanding), duyguları anlama ve yönetme, sosyal ortamları anlama ve ilişki kurma-geliştirme becerileri olmak üzere dört alt beceriden oluşan yapıdır. Faupel (2003)'ün duygusal okuryazarlık modeli, öz-farkındalık, öz-düzenleme, motivasyon, empati, ve sosyal yeterlilikler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal becerileri gruplama açısından, Faupel'in geliştirmiş olduğu duygusal okuryazarlık modeli, Goleman (1998)'in duygusal zeka modeli ile benzerlik gösterir.

Duygusal okuryazarlık kavramı ve duygusal zeka kavramları duygusal ve sosyal becerileri ele alış açısından birbirleri ile örtüşmektedir. Ancak her iki kavramın vurgu yaptığı, öne çıkardığı noktalar birbirinden farklıdır. Duygusal okuryazarlık, Birleşik Krallık'ta yaygın olarak kullanılmakta iken duygusal zeka ise Amerika Birleşik Devletlerinde kullanılmaktadır (Burman, 2009; Gillum, 2010; Goleman, 1995; Flynn, 2010; Matthews, Zeidner ve Roberts, 2004; Matthews, 2006; Park, 2003; Roffey, 2008; Spendlove, 2009; Stenier ve Perry, 1997; Tew, 2007; Weare, 2004). Duygusal zeka, daha çok duygusal bilgiyi işlemeye dönük yetenekleri ön plana alırken, duygusal okuryazarlık, duygusal yetenekleri geliştirecek uygulamalar ve sosyal ortamlara vurgu yapar. Bir başka anlatımla duygusal zeka, çoklu zeka kuramına ait bir yetenek iken duygusal

okuryazarlık duygusal işleyişin sağlıklı olmasını sağlayacak becerilerin kazanımına ilişkin strateji ve anlayışlara vurgu yapar (Bocchino, 1999; Orbach, 1998; Tew, 2007; Pratt, 2009). Duygusal zekaya ilişkin tanımlama ve modeller duygusal nitelikleri bireysel olarak ele alırken, duygusal okuryazarlık modelleri ise sosyal ortam ve bireyler arasındaki etkileşimlere odaklanır (Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005). Duygusal okuryazarlığın bireyler arasındaki etkileşime ağırlık vermesi, kültürel ortam ve koşulları dikkate almasını sağlamaktadır.

Duygusal okuryazarlık bireysel özelliklerden ziyade sosyal ortamların önemine ağırlık verirken duygusal zekada duygusal nitelikler bireysel olarak ele alınır. Örneğin literatüre bakıldığında duygusal okuryazar çocuk, duygusal okuryazar öğretmen, duygusal okuryazar okul, duygusal okuryazar etkileşim, duygusal açıdan zeki öğrenci, duygusal açıdan zeki birey gibi kavramsallaştırmalar varken duygusal açıdan zeki okul, duygusal açıdan zeki sınıf, duygusal açıdan zeki kurum gibi kavramsallaştırmalar ise bulunmamaktadır (Carnwell ve Baker, 2007; Coppock, 2007; Haddon ve diğ., 2005; Kassem, 2002; Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Zembylas, 2004). Duygusal okuryazarlığın amacı, bireyi engelleyen ve rahatsız eden duyguları ortadan kaldırarak, çevre ile kurulan etkileşimler yoluyla bireyin iyi oluş düzeyini artırmaktır. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık, bireyin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiren strateji ve uygulamalardır. Bu yönüyle duygusal okuryazarlık, duygusal becerilerin geliştirildiği eğitim süreci olarak da ifade edilebilir. İngiltere’de uygulanan SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) ve Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanmakta olan PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) ve CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), duygusal becerileri geliştiren sınıf içi strateji ve uygulamalardan oluşan öğretim programlarıdır. Bu nedenle bu programlar duygusal okuryazarlık programları olarak da bilinmektedir (Burman, 2009; Flynn, 2010; Gillum, 2010; Goleman, 1995; Hallam, 2009; Perry, Lennie ve Humphrey, 2008; Park, 1999; Pratt, 2009; Sharp, 2000; Tew, 2010).

Günümüzde duygusal becerilere ilişkin kazanımlar hem öğretim programlarında daha sık yer almakta hem de bu becerilerin öğretimine daha fazla süre verilmektedir. Duygusal okuryazarlık programları, okulda yaşanan duygusal deneyimleri keşfetmeyi; akranları ile aktif-işbirlikçi ilişki kurmayı; çatışma-anlaşmazlık yaşadığı kişiler ile uygun şekilde konuşabilmeyi sağlamaktadır (Park, 2003).

Araştırmanın Gerekçesi: Bu çalışma duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini cinsiyet değişkenine göre incelemeyi amaçlamaktadır. İlgili literatürde kız öğrencilerin duygusal zeka düzeyinin erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeyinden daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Castillo, Salguero, Fernandes-Barrrocal ve Balluerka, 2013; Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001; Kırtıl, 2009; Köse, 2009; Mavrovelli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009; Mavrovelli Sanchez, Ruiz, 2011; Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2012; Petrides, Sangareau, Furnham ve Frederickson, 2006; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts, 2005). Ayrıca literatürde üniversite öğrencileri, ergenler ve okul öncesi çocuklarına yönelik deneysel çalışmalar, duygusal zeka

becerisini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programlarından yararlanmada cinsiyetin etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Gariagordobil ve Pena- Sarrionandia, 2015; Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede ve Holstein,2015; Os ve Mo, 2014; Ulutaş, 2005; Zautra, Zautra, Coallardo ve Velasco, 2015). Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul çocuklarının duygusal zeka performansı üzerindeki etkisi cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilecektir.

A. Yöntem

Çalışmanın Deseni: Çalışmada duygusal okuryazarlık programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisi cinsiyete göre inceleneceğinden dolayı deneysel çalışmadan yararlanılmıştır. Evrende yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma grubuna seçkisiz ve rastgele atanamaması nedeniyle çalışma tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel desende yürütülmüştür (Cohen , Manion ve Morrison, 2013).

Çalışma Grubunun Oluşturulması: Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlüğü ve sınıf öğretmeninden gerekli izinler alındıktan sonra çalışma grubu oluşturulmuştur. 7'si kız 9'u erkek olmak üzere 16 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada ön-test ve son-teste ilişkin veriler Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (2017) tarafından geliştirilen "On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ)" kullanılarak elde edilmiştir. OYDZÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik analizleri 492 ilkokul öğrencisinden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Analiz sonuçları, OYDZÖ'nün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğunu, iyi düzeyde model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir (RMSEA =0.06, CFI = 0.97, IFI = 0.9, RFI = 0.93, GFI = 0.95, AGFI = 0.94, NFI = .95, SRMR = 0.03).

OYDZÖ on maddeden oluşmakta olup tek faktörlü yapı arz etmektedir. OYDZÖ'de Olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten yüksek alınabilecek puan 30, en düşük puan ise 10'dur.

Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Hazırlanması: Duyuşsal ve sosyal becerileri 5 alt grupta toplamaları açısından, duyuşsal ve sosyal becerilerin içerikleri bakımından Goleman (1995)'in Duygusal Zeka Modeli ile Faupel (2003)'in Duygusal Okuryazarlık Modeli benzerlik göstermektedirler. Bu nedenle çalışmada tasarlanan duygusal okuryazarlık eğitiminde Faupel (2003)'in Duygusal Okuryazarlık Modeli ile Goleman (1995)'in duygusal zeka modelinde yer alan duygusal ve sosyal özellikler incelenmiş ve bu inceleme sonucunda hangi beceri ve özelliklerin öğrencilere kazandırılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Hazırlanan duygusal okuryazarlık eğitiminde ilkokul öğrencilerinin öz-farkındalık, öz-yönetim, motivasyon, empati ve sosyal ilişki becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Faupel (2003)'in duygusal okuryazarlık modeli incelenerek, bu amaçlara nasıl ulaşılabacağına ilişkin stratejiler de belirlenmiştir. Bu işlemlere dayanarak duygusal okuryazarlık eğitiminin 16 etkinlikten oluşmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması: Hazırlanan duygusal okuryazarlık eğitiminin uygulanması için gerekli yasal izinler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır. Alınan izne bağlı olarak Artvin İli Merkez İlçede yer alan okullar ziyaret edilerek, duygusal okuryazarlık eğitiminin amaçları ve süreci sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere açıklanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimine gönüllü olarak katılmak isteyen bir sınıf bulunmuştur. Duygusal okuryazarlık eğitimi başlamadan önce OYDZÖ çalışma grubunda yer alan öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimi Serbest Etkinlikler Dersinde haftada dört saat olmak üzere 31 ders saati sürmüştür. Etkinlikler araştırmacı tarafından sınıf öğretmenin gözetiminde uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitimi bittikten sonra tekrar OYDZÖ son-test olarak uygulanmıştır.

B. Bulgular

Cinsiyetin çalışma grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark alınmıştır. İlk önce çalışma grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark puanı alınmıştır. Analizde kullanılacak istatistik test tekniğine karar vermek amacıyla fark puanlarına ilişkin normallik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunun katılımcı sayısı 30'dan az olması nedeniyle verilerin normal dağılım analizinde Shapiro-Wilk testinden 05 anlamlılık düzeyinde yararlanılmıştır (Field, 2013). Normallik analizi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Fark Puanlarının Normallik Analizi Sonuçları

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

Shapiro-Wilk analizinde elde edilen bulgulardan kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ son-test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir (S-W= .05 Sd= 14, $p > 0.05$; S-W =.54 Sd= 13.37, $p > 0.05$). Bu nedenle duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Field, 2013).

Kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Fark Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

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

*p=0.05

Tablo 2’de gösterilen bulgulara dayalı olarak, kız ve erkek öğrencilerin OYDZÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(14) = .65, p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle duygusal okuryazarlık eğitiminin, öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılabılır. Bir başka anlatımla, duygusal okuryazarlık eğitiminden yararlanmada cinsiyet anlamlı bir etkiye sahip değildir (Field, 2013).

C. Tartışma

Araştırmada duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, cinsiyet rollerinin henüz belirginleşmemesi ve bu nedenle çalışma grubunda yer alan kız ve erkek çocuklarının duygusal ve sosyal açıdan homojen olması ile açıklanabilir. Cinsiyetin duygusal zeka üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Salguero, Extramera ve Fernandez-Berrocal (2012) 16-58 yaş aralığındaki katılımcılardan elde ettiği verilere dayanarak, kadınların duygusal zeka performansının erkeklerin duygusal zeka performansından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Castillo, Salguero ve Fernandez-Berrocal ve Balluerka (2013) 11-17 yaş aralığındaki ergenlere yönelik olarak hazırladığı duygusal zeka eğitimi programının, erkeklerin empati becerilerini kız ergenlerin empati becerisinden daha fazla artırdığını gözlemlemiştir. Castillo ve diğ. (2013)’nin ulaştığı sonuç ile bu çalışmanın sonucu birbirinden farklılık göstermektedir. Castillo ve diğ. (2013) farklı yaş ve sınıflarda öğrenim gören ergenleri bir araya getirerek yeni bir çalışma grubu oluştururken, bu çalışmada çalışma grubu aynı sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşturulmuş ve duygusal okuryazarlık eğitimi uygulanırken öğrencilerin daha önceden kurmuş oldukları etkileşimlerden hareket edilmiştir. Hansenne ve Legrand (2012) sekiz yaş döneminde kız çocuklarının duygusal zekâ performansının erkek çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ancak 10-12 yaş aralığında erkek öğrencilerin duygusal zekâ performansı daha hızlı artış göstererek bu anlamlı farkın kapandığını ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında duygusal okuryazarlık eğitimi 10 yaş çocuklarına uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyete göre değişmemesi, çalışma grubunun gelişimsel özelliklerinden kaynaklanabilir. Çünkü 10 yaş, kız ve erkek çocuklarının duygusal zeka becerileri açısından birbirine eşit oldukları dönemdir. Ancak bu sonucu doğrulamayan

çalışmalar da bulunmatadır. Köse (2009) 7-13 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanlarının erkek çocuklarının duygusal zeka puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kırtıl (2009) 11-14 yaş döneminde kız çocuklarının duygusal zeka puanları ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanları arasında kız çocukları lehine farklılık gözlemlemiştir. Mavrovelli, Petrides, Sangareau ve Furnham (2009) 8-12 yaş aralığındaki kız çocuklarının, duygusal zeka puanlarının erkek çocuklarının duygusal zeka puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Mavrovelli, Sanchez-Ruiz (2011) 7-12 yaş aralığında kız çocuklarının kişilik özelliği duygusal zeka modelinde yer alan becerilere sahip olma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001) 13-15 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanlarından daha fazla olduğunu gözlemiştir. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts (2005) 13-16 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zeka puanı ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanı arasında kız çocukları lehine bir farklılık tespit etmiştir. Petrides, ve diğ. (2006) 10-11 yaş dönemindeki kız çocuklarının duygusal zeka beceri puanlarının erkek çocuklarının duygusal zekâ puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucunu elde etmiştir. Qualter ve diğ., (2012) lise döneminde kız öğrencilerin duygusal zeka puanları ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanları arasında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın sonucunun literatürdeki çalışmalar tarafından desteklenmemesi, çalışmanın deseni ile ilgili olabilir. Bu çalışmada deneysel desen kullanılırken, literatürdeki diğer çalışmalar daha çok korelasyonel desende yürütülmüştür.

Araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran (2005) bayanların duygusal zeka puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğunu ancak istatistiki olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Mavrovelli, Petrides, Rieffe ve Bakker (2007) 11-15 yaş aralığındaki ergenlerde kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarının denk olduğu sonucunu elde etmiştir.

Literatürde deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar, duygusal zeka performansını geliştirmeye dönük eğitim etkinliklerinden yararlanmada cinsiyetin etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Zautra, Zautra, Coallardo ve Velasco (2015), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka performansını geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının etkisinin cinsiyete göre değişmediğini gözlemlemiştir. Gariagordobil ve Pena- Sarrionandia (2015), 13-16 yaş ergenlere yönelik geliştirdiği duygusal zeka programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Os ve Mo (2014) üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği duygusal zeka eğitiminden yararlanmada cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulutaş (2005) okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği duygusal zeka eğitiminden yararlanmada öğrencilerin cinsiyete göre değişmediğini gözlemiştir. Bu çalışmada da cinsiyetin duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinden yararlanmada etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede ve Holstein (2015), 11-15 yaş öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan Okul Sağlığı Geliştirme Programını geliştirmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan

öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerinin cinsiyete göre değişmediği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, Zautra ve diğ. (2015), Gariagordobil ve Pena-Sarrionandia (2015), Os ve Mo (2014), Ulutaş (2005), Neilsen ve diğ. (2015)'in araştırma sonuçları ile benzerlik arz etmektedir.

Duygusal okuryazarlık eğitiminden yararlanmada cinsiyetin etkisinin olmaması, veri toplama aracı olan OYDZÖ'nin niteliği ile de açıklanabilir. Brackett ve Mayer (2003) duygusal zekanın yetenek modeline bağlı olarak performans tabanlı olarak ölçüldüğünde bayanların duygusal zeka performansının erkeklerin duygusal zeka performansından anlamlı olarak daha yüksek olduğu ancak duygusal zekanın öz-bildirim (self-report) yolu ile ölçülmesi durumunda anlamlı farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda, Williams, Daley, Burnside ve Hammond-Rowley (2009) 10-11 yaş döneminde duygusal zekanın performans tabanlı olarak ölçülmesi durumunda kız çocuklarının duygusal zeka puanları ile erkek çocuklarının duygusal zeka puanları arasında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık olduğunu ancak duygusal zekanın öz-bildirim yolu ile ölçülmesi durumunda ise bu anlamlı farkın ortadan kalktığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın veri toplama aracı olan OYDZÖ, duygusal zekayı öz-bildirim yolu ile ölçer. Dolayısı ile duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisi, öz-bildirim yolu ile ölçülmesi yolu ile tespit edilmiştir. Duygusal okuryazarlık programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmamasına, duygusal zekanın öz-bildirim yolu ile ölçülmesi neden olmuş olabilir.

II. Sonuç

Bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği, kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili ulaşılan bu sonuç, literatürdeki çoğu araştırma sonucu ile benzerlik göstermezken bazı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Bu konuda daha sağlıklı bir sonuca varabilmek için farklı yaş ve gelişim dönemlerindeki öğrencileri kapsayan kesitsel veya boyutsal yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonucuna bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada duygusal okuryazarlık eğitiminden yararlanmada cinsiyetin etkisinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak ilkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin düzenlenmesi, cinsiyete bağlı öğrenme farklılıklarının ortadan kaldırılmasını sağlayabilir.

- Bu araştırma kapsamında duygusal okuryazarlık eğitimi, serbest etkinlikler dersinde yürütülmüştür. Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine dönük kazanımlar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde de yer almaktadır. Bu kazanımlara yönelik olarak duygusal okuryazarlık eğitiminin geliştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının (cinsiyet) minimize ederek, bütün öğrencilerin derse katılımını ve Hayat Bilgisi ve sosyal Bilgiler derslerinin daha etkili şekilde yürütülmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Allen, J., & Cohen, J. (2006). Emotional intelligence in classrooms and in schools: What we see in the educational setting. In K. R. Murphy (Eds.), *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can They be Fixed?* (pp. 125-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aranson, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Henry Holt and Company.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be different kind of smart*. London: Sage Publications.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). "Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Burman, E. (2009). "Beyond Emotional Literacy in Feminist and Educational Research", *British Educational Research Journal*, 35 (1), 137-155.
- Carnwell, R., & Baker, S. A. (2007). "A qualitative Evaluation of a Project to Enhance Pupils' Emotional Literacy Through a Student Assistance Programme". *Pastoral Care in Education*, 25(1), 33-41.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). "Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy Among Adolescents". *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). "Measuring Emotional Intelligence in Adolescents". *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coppock, V. (2007). "It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools". *Children & Society*, 21(6), 405-419.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). "Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?". *School Psychology Review*, 32(3), 365-384.
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy assessment and intervention ages 11-16*, Southampton: Nfer-Nelson Publishing.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Flynn, S.J. (2010). A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Exeter: The University of Exeter.
- Gariagordobil, M., Pena-Sarrionandia, A. (2015). "Effects of Emotional Intelligence Program in Variables To The Prevention of Violence". *Frontiers in Psychology*, 6, 743-750.
- Gillum, J. (2010). *Using Emotional Literacy to Facilitate Organizational Change in A Primary School: A Case Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Birmingham: The University of Birmingham.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than iq*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Crick, R. D. (2005). "Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey". *Pastoral Care in Education*, 23(4), 5-16.
- Hallam, S. (2009). "An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-Being in Primary School Children". *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). "Creativity, Emotional Intelligence, and School Performance in Children". *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). "Positive Psychology and Externalizing Students in a Sea of Negativity". *Psychology in the Schools*, 41(1), 67-79.
- Kassem, C. L. (2002). "Developing The Teaching Professional: What Teacher Educators Need To Know About Emotions". *Teacher Development*, 6(3), 363-372.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, N. (2009). *7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Lee, O. S., & Gu, M. O. (2014). "Development and Effects of Emotional Intelligence Program for Undergraduate Nursing Students: Mixed Methods Research". *Journal of Korean Academy of Nursing*, 44(6), 682-686.
- Matthews, B. (2005). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. London: McGraw-Hill Education.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: science & myth*, Massachusetts: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). "Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring The Relationships Between Trait Emotional Intelligence and Objective Socio-Emotional Outcomes in Childhood". *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). "Trait Emotional Intelligence Influences on Academic Achievement and School Behaviour". *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for a An Intelligence". *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Peter, S. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York: Basic Books.
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). "Promotion of Social and Emotional Competence: Experiences From a Mental Health Intervention Applying a Whole School Approach". *Health Education*, 115(3/4), 339-356.
- Orbach, S. (1998). Emotional literacy. *Young Minds Magazine*, 33, 12-13.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publish.
- Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N. (2008). "Emotional Literacy in The Primary Classroom: Teacher Perceptions and Practices". *Education 3-13*, 36(1), 27-37.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). "Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School". *Social Development*, 15(3), 537-547.

- Pratt, L. (2009). Supporting Pupils at Risk of Exclusion: An Evaluation of An Intensive, Out of School, Emotional Literacy Programme for Key Stage 3 Pupils. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). London: Institute of Education, University of London.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). "Supporting The Development of Emotional Intelligence Competencies To Ease The Transition From Primary To High School". *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
- Roffey, S. (2008). "Emotional Literacy and The Ecology of School Wellbeing". *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2012). "Emotional Intelligence and Depression: The Moderator Role of Gender". *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29-32.
- Sharp, P. (2000). "Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases Your Life Chances". *Pastoral Care in Education*, 18(3), 8-10.
- Spendlove, D. (2009). Putting assessment for learning into practice. New York: Continuum International Publishing.
- Steiner, C. (1979). Emotional literacy: Intelligence with a heart. California: Personhood Press.
- Steiner, C., Perry, P. (1997). Achieving emotional literacy. London: Bloomsbury.
- Tew, M. (2007). School effectiveness: supporting success through emotional literacy. London: Sage Publications.
- Tew, M. (2010). "Emotional Connections: An Exploration of The Relational Dynamics Between Staff and Students in Schools". *Educational and Child Psychology*, 27(1), 129-142.
- Topping, K. (2000). Tutoring. Genf: International Academy of Education.
- Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weare, K. (2004). Developing emotionally literate schools. London: Sage Publications.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). "Measuring Emotional Intelligence in Preadolescence". *Personality and Individual Differences*, 47(4), 316-320.
- Zautra, E. K., Zautra, A. J., Gallardo, C. E., & Velasco, L. (2015). "Can We Learn to Treat One Another Better? A Test of a Social Intelligence Curriculum". *PloS one*, 10(6), 1-17.

- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). *What We Know about Emotional Intelligence: How it Affects Learning, Work, Relationships, and our Mental Health*. MA: MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). "Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review". *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). "Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure". *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zembylas, M. (2004). "Young Children's Emotional Practices While Engaged in Long-Term Science investigation". *Journal of Research in Science Teaching*, 41(7), 693-719.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). "The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.