

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Esin FİLİZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

ŞUBAT, 2024

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Esin FİLİZ
(Y2112.410010)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA

ŞUBAT, 2024

ONAY SAYFASI

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(05/02/2024)

Esin FİLİZ

ÖNSÖZ

Danışmanım olmayı kabul ettiği ilk andan itibaren tez süreci içerisinde ilerlememi sağlayan, yüksek lisans tez çalışmamı hazırlarken sabrını ve desteğini benden esirgemeyen, bilgi ve görüşleri ile bana ışık olan, ilgisi ile beni cesaretlendiren, derin bir saygı ve içten bir sevgi duyduğum, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA'ya teşekkür ediyorum.

Işıyla hayatımı aydınlatan, eğitimime verdikleri önem ve destekle beni bu günlere taşıyan aile üyelerime; babam Abdullah FİLİZ, annem Nigar FİLİZ, ablalarım Zeynep HAKAN ve Elif FİLİZ'e ve eniştem Burak HAKAN'a sonsuz teşekkür ediyorum. Çocukluğumdan beri üzerimde büyük bir emeği olan teyzem Güzin BAYAT ve abim Umut Kemal BAYAT'a teşekkür ediyorum. Çocukluğumdan itibaren eğitime önem veren ve hep okumamı isteyen rahmetli manevi babam Niyazi BAYAT'ı sonsuz özlem ve sevgiyle anmak isterim. Bu uzun süreçte 2023 yılında hayatımıza girerek bana teyzelik duygusunu tattıran Defne Ecrin HAKAN'a sevgilerimi sunuyorum.

Araştırmamda desteğini benden esirgemeyen, her anlamda bana omuz veren sevgili arkadaşım Mustafa Murat KILIÇALP'e, çok sevdiğim ve bana moral deposu olan canım arkadaşım Yağmur ÖZTÜRK'e, her zaman sevgilerini hissettiğim değerli arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Şubat, 2024

Esin FİLİZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler ele alınarak incelenmesidir. Belirtilen amaçlara ulaşabilmek için nicel araştırma yöntemlerinden *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ) ve Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği-33-Tr kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilindeki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören 370 öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Tüm katılımcılara araştırma kapsamında kullanılan ölçekler yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistik analizleri, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi ve Spearman Korelasyon analizi yapılarak alt problemler yanıtlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarının ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık görülmediği fakat Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuma durumlarına ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, duygusal zekâ, okul öncesi öğretmen adayı

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL
TEACHER CANDIDATES' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND
THEIR ATTITUDES TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS**

ABSTRACT

The general purpose of this research is; To determine the relationship between preschool teacher candidates' emotional intelligence levels and their attitudes towards children's rights. The secondary aim of the research is to examine the emotional intelligence levels of pre-school teacher candidates and their attitudes towards children's rights by considering various variables. In order to achieve the stated objectives, *the relational screening model*, one of the quantitative research methods, was used. Within the scope of the study, Personal Information Form, Attitude Scale on Children's Rights and Main Form Schutte Emotional Intelligence Scale–33-Tr were used. The research was conducted with 370 teacher candidates studying in the preschool teaching department of universities in Istanbul in the fall semester of the 2023-2024 academic year.

The scales used in the research were administered face to face to all participants. Sub-problems were answered by performing descriptive statistical analysis, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test and Spearman Correlation analysis of the collected data.

In the study, it was determined that pre-school teacher candidates' attitudes towards children's rights and their emotional intelligence levels were high. There was no significant difference in the emotional intelligence levels of pre-school teacher candidates according to their age and grade levels. It was concluded that there was no significant difference in the attitudes of pre-school teacher candidates towards children's rights according to age and grade level, but there was a significant difference according to whether they read the Convention on the Rights of the Child and whether they received education on children's rights. Finally, the research found that there was

a low-level significant relationship between preschool teacher candidates' attitudes towards children's rights and their emotional intelligence levels.

Keywords: Children's rights, emotional intelligence, pre-school teacher candidate

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi	4
1. Alt Problemler.....	4
B. Araştırmanın Amacı	4
C. Araştırmanın Önemi	4
D. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
E. Araştırmanın Varsayımları	9
F. Tanımlar	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
A. Erken Çocukluk ve Erken Çocukluğun Önemi	11
B. Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü	13
C. Çocuk ve Çocuk Hakları	17
D. Çocuk Haklarının Önemi	21
E. Duygusal Zekâ	23
F. Erken Çocuklukta Duygusal Zekânın Önemi	26
G. Duygusal Zekâ ve Çocuk Hakları İlişkisi	29
H. Literatürdeki Çalışmalar.....	32
1. Ulusal Araştırmalar	32
a. Çocuk hakları ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar	32
b. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar	34
2. Uluslararası Araştırmalar	37

a. Çocuk hakları ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.....	37
b. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar	41
III. YÖNTEM	47
A. Araştırmanın Modeli	47
B. Çalışma Grubu	47
C. Veri Toplama Araçları.....	49
1. Kişisel Bilgi Formu	49
2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ).....	49
3. Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği–33-Tr	49
D. Verilerin Toplanması.....	50
E. Veri Analizi.....	50
IV. BULGULAR.....	53
A. Birinci Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular.....	54
B. İkinci Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular.....	55
C. Üçüncü Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular.....	57
D. Dördüncü Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular.....	60
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
A. Sonuçlar ve Tartışma.....	63
B. Öneriler.....	72
VI. KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	105

KISALTMALAR LİSTESİ

- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
ÇHTÖ : Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği
EQ : Duygusal Zekâ
IQ : Zekâ Seviyesi
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş ve Sözleşme Okuma ile ilgili Kişisel Bilgileri	48
Çizelge 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi ve Eğitim Alma ile ilgili Kişisel Bilgileri	48
Çizelge 3: Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi	53
Çizelge 4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Dair Betimsel İstatistik Sonuçları	54
Çizelge 5: Duygusal Zekâ Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	56
Çizelge 6: Duygusal Zekâ Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	57
Çizelge 7: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	58
Çizelge 8: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları	58
Çizelge 9: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Sözleşme Okuma Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları	59
Çizelge 10: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 11: Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	61

I. GİRİŞ

Bireyin hayatında başarılı olması için önemli bir koşul olarak görülen yüksek düzeyde IQ'ya sahip olma, duygusal zekânın literatüre geçmesiyle geçerliliğini kaybetmiş, yerini bireyin duygularını tanıması, hissettiklerini anlaması ve yönetebilmesine bırakmıştır (Ertuğrul, 2020). Bireyin duygusal yönden kendinin farkında olması, yaşadığı duyguları kontrol ederek yönetebilmesi ve sağlıklı ilişki kurabilme becerisi oldukça önemli görülmektedir. Bu beceriler, gelişmiş duygusal zekâ düzeyini ifade etmektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler duygularını kontrol ederek yönetebilir, hislerini düşünme eylemini kolaylaştırmak amacıyla kullanabilir ve diğer insanların duygularını algılayabilir (Paavola, 2017). Geleceğimizi oluşturan çocukların da yaşadıkları duyguları bilmeleri, o duyguları kontrol edebilmeleri, çevresinde bulunan insanları dinlemeleri ve onları anlamayı öğrenmeleri önemlidir (Akbaş, 2006). Duygusal zekâ becerileri ise eğitimle geliştirilmesi söz konusudur (Yeşilyaprak, 2001).

Çocukların sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi ve öğrenmeye dair pozitif tutumlar oluşturabilmesi için zihinsel uyarıcıların, dil gelişimleri için etkileşimlerinin ve sosyal duygusal deneyimlerinin olumlu, zengin ve nitelikli olması gerekmektedir. Bu durum aile ortamının sağlıklı olması ve kaliteli bir okul öncesi eğitimle mümkün olacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Erken çocukluk döneminde verilen eğitim, çocukların kişilik gelişimlerini ve diğer gelişim alanlarını etkilediğinden dolayı oldukça önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin ileriye yönelik etkileri bulunmaktadır (Banko, 2017). Erken çocukluk eğitiminde eğitimci kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Bundan dolayı eğitimci, çocukların öğrenme sürecinde kolaylık sağlamalıdır (Fitriana ve Windiarti, 2018). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde öğretmen faktörü çocukların üzerindeki etkisinin büyük olmasından kaynaklı okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde durulması gereken bir konudur.

Eğitimcilerin duygusal açıdan yeterlilikleri iş ortamında başarı elde edebilmesinde önemli görülen bir faktördür (Arsenijevic vd. 2012). Bu nedenle

öğretmenlerin kendilerini tanıması, kendi duygularını anlaması, kurmuş olduğu ilişkileri yönlendirebilmesi ve empati kurma becerisine sahip olması onları daha kolay bir şekilde başarıya ulaştıracaktır (Yaman, 2019). Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler, kendisinin ve çocukların duygularını anlama konusunda daha iyi olabilecektir (Türkecul, 2019). Dolayısıyla duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bir öğretmen çocuklara daha iyi bir şekilde rehberlik edecektir (Edannur, 2010). Öğretmen tarafından verilen cesaretlendirici cevaplar çocukların duygularını düzenlemede yardımcı olur. Çocukların duygularına gösterilen tepkiler, çocukların sosyal yeterlilikleriyle beraber akademik başarıları açısından da oldukça önemlidir (Denham vd. 2012). Duygusal ve fiziksel olarak uyarıcı bir sınıf ortamı oluşturmakla yükümlü olan eğitimcilerin, çocukların ihtiyaçlarına karşılık verme yöntemleri çocukların duygusal gelişimini etkilemektedir (Beqiri, 2016). Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan eğitimci de çocuklara daha fazla önem gösterir. Dolayısıyla çocukların ihtiyaçlarını daha iyi bir şekilde tanır ve bu ihtiyaçları uygun olacak bir şekilde giderir. Çocukları anlama konusunda duygusal zekâ anahtar faktör görevi görmektedir (Ramana, 2013). Duygusal olarak yetkin olan bir eğitimci, çocuklarla destekleyen ve teşvik eden ilişkiler oluşturmakla beraber çocuklara olumlu iletişim ve sosyal davranışların kazandırılmasında rol model olur. Aynı zamanda çocukların becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlar (Jennings ve Greenberg, 2009). Duygusal zekâsı daha yüksek olan eğitimciler, öğretim sürecinde gerçekleştirilmesi gereken her aşamayı daha fazla başarılı bir şekilde geçirecektir (Arsenijevic vd. 2012). Dolayısıyla duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Martyniak ve Pellitteri (2020) yapmış oldukları çalışmada tedavi grubunda olan öğretmenlere duygusal zekâyâ yönelik eğitim uygulanmış ve eğitim alan öğretmenlerin dört duygusal zekâ yeteneğinden üç duygusal zekâ yeteneğinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeleri, onların çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Günlük hayatta, aile ortamında, okul ortamında ya da sosyal ortamda çeşitli hak ihlali söz konusu olabilmektedir. Bu hak ihlali karşısında tepkisiz kalma veya haklarını arama konusunda vazgeçme durumu görülebilmektedir (Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk hakları; yaşama hakkı, gelişme hakkı, katılım hakkı ve korunma hakkı olmak üzere dört grupta sınıflandırılabilir (Akyüz, 2000; Akyüz, 2018). Hak ihlali karşısında tepkisiz

kalınmaması için Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan hakların yetişkin bireyler ve çocuklar tarafından bilinmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuk hakları eğitiminin verilmesi çocuğun yetişkinlik dönemlerinde haklarını bilen ve bunu savunan bilinç düzeyi yüksek olan bir birey olmalarını sağlar. Bu eğitim, çocuklarda olumlu olan kişilik özelliklerini de oluşturur. Dolayısıyla çocuk hakları erken çocukluk eğitiminden başlayarak üzerinde durulması gereken bir konudur (Kent-Kükürtcü, 2019; Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017). Çocukların bedensel, sosyal-duygusal, bilişsel gelişiminde aileden sonra gelen uyarıcı çevre erken çocukluk eğitim kurumlarıdır. Bu durumda hak eğitiminde öğretmenler önemli role sahiptir (Washington, 2010). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların kişiliklerinin ve davranışlarının gelişmesinde çocuğun öğretmeni ile kurmuş olduğu ilişki oldukça önemli bir role sahiptir. Çocukların, sevginin bulunduğu bir eğitim öğretim ortamında ve sahip olduğu haklarının farkında olarak yetişmeleri nitelikli bir öğretmenle mümkün olacaktır (Demir, 2023). Öğretmenlerin çocukların sahip olduğu haklara yönelik tutumları, çocuklara yönelik algı ve onlara karşı olan davranışlarında belirleyici bir etkidir. Çocuk haklarına yönelik bilinci oluşan ve duyarlı olan öğretmen, çocukların bir birey olduğunu kabul ederek onlara uygun davranışlarda bulunur. Aynı zamanda çocukların yaşının beraberinde getirdiği özellikleri de bilerek uygun bir şekilde davranmasını bilir (Yaşar-Ekici, 2014). Çocuk haklarına yönelik bilinçli olan öğretmen, çocuklara daha çok hoşgörülü, eğitim ortamında tutarlı ve dengeli davranabilir. Aynı zamanda demokratik tutum gösteren, çocuklara söz hakkı veren ve çocukları oldukları gibi kabul edebilen bir öğretmen olabilir (Demir, 2023). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik farkındalığının oluşturulması ve bu konuda gerekli dersleri almaları mesleklerini icra ederken çocuklara olan yaklaşımlarını etkilemektedir. Lisans eğitimlerinde çocuk haklarına yönelik ders alan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik farkındalıkları oluşacağından, mesleklerini icra ederken çocuklara yönelik yaklaşımları daha olumlu olacaktır (Yenilmez, 2022).

Yüksek duygusal zekâya sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarını ön planda tutacağı ve çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutuma sahip olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında

çocuk haklarını uygulayabilmeleri için lisans eğitimlerinde almış oldukları eğitimin rolü düşünülerek okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile duygusal zekâları değerlendirilmiştir.

A. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

1. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaş, sınıf düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini okuma ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler ele alınarak incelenmesidir.

C. Araştırmanın Önemi

Eğitim hayatımızın her kademesinde çocuk hakları ve duygusal zekâ oldukça önemli kavramlardır. Eğitim öğretimde önemli yeri bulunan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde ve çocukların sahip olduğu hakları eğitim öğretim ortamına entegre edebilme durumları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemi, kritik bir dönemi kapsayan ve gelişimin hızlı olduğu bir dönem olmasından kaynaklı oldukça önemli bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde verilen eğitim ise fiziksel, sosyal duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim alanlarının geliştiği, kişiliğin oluştuğu hem aile içerisinde hem de eğitim kurumlarında verilen bir eğitim sürecidir (Aral vd. 2011). Bu nedenle gelecek nesillerimizi oluşturan çocukların duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu dönemde duyguların bilinmesi, anlaşılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Öksüz-Coşkun, 2022). Çocuk, erken çocukluk eğitimi ortamında hem diğer çocuklarla hem de yetişkin bireylerle işbirliği içerisinde olma, sıra bekleme, sahip olduğu hakları koruma, çevresinde bulunan insanların sahip olduğu haklara karşı saygı gösterme, duygularını ve fikirlerini uygun bir şekilde ifadelere dönüştürebilme konularında uygulamalar aracılığıyla deneyimler elde eder. Bu durumda çocuğun hem evde hem de okul ortamında uygulamaların uyuşması önemlidir (Dinç, 2015). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde duygusal zekâ ve çocuk haklarının üzerinde durulması gerekmektedir.

Çocuğun düşüncelerini ve görüşlerini ifade edebilmesi önemli bir durumdur. Yetişkinlerin çocuğun yaşantısında neler olduğuna dair bilgi sahibi olması, çocuğu her türlü tehlike oluşturan durumdan daha iyi korumasını sağlayacaktır. Bu nedenle çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesi ve bunların ciddiye alınması her türlü istismar, şiddet, ihmal ve ayrımcılık durumlarından koruyabilmek için güçlü bir araçtır (Lansdown vd. 2014). Dolayısıyla duygularını ve düşüncelerini ifade etme, olumlu ilişkiler kurmayı kapsayan duygusal zekânın geliştirilmesi çocuk hakları ve hakların ihlalleri açısından oldukça önemlidir.

Literatürde duygusal zekâyâ yönelik okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmeni adayları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Ulusal çalışmalara bakıldığında; *duygusal zekâlarının farklı değişkenlere göre incelenmesine* (örn; Kızıl, 2012), *duygusal zekâ, öz yeterlilik ve başarı motivasyonuna* (örn; Atik, 2021), *etik muhakeme yetenekleri ve duygusal zekâlarına* (örn; Önen, 2008), *stresle baş etme yöntemleri ile duygusal zekâlarına* (örn; Göçet, 2006, Gürol, 2008), *duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumlarına* (örn; Öztürk; 2006), *duygusal zekâ ile müzik yeterliliklerine* (örn; Tunalı-Özdemir, 2008), *öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâlarına* (örn; Gün, 2012), *duygusal zekâları ile mesleğe yönelik tutumlarına* (örn; Akar-Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Kayserili, 2009;

Yaman, 2019), *bağlanma stilleri, empatik eğilimleri ve duygusal zekâlarına* (örn; Ata, 2010), *empatik eğilimleri ile duygusal zekâlarına* (örn; Arslantaş, 2016), *duygusal zekâ ve yaratıcı kişilik özelliklerine* (örn; Kılınç, 2019), *problem çözme becerileri ile duygusal zekâlarına* (örn; Ertuğrul, 2020), *eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâlarına* (örn; Akçil, 2021; Küçük, 2007), *sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâlarına* (örn; Çoban, 2022), *duygusal zekâ, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerine* (örn; Sağlam, 2018), *duygusal zekâ ve liderlik yönelimlerine* (örn; Muştı, 2019), *duygusal zekâ ile öğrenme yaklaşımlarına* (örn; Ünlü, 2017), *duygusal zekâ yetilerine açısından öykü kitapları ve öğretmenlerin görüşleri* (örn; Battal, 2018) bağlamında gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmaların çoğunun *nicel* (örn; Akçil, 2021; Atik, 2021; Çoban, 2022; Ertuğrul, 2020; Kılınç, 2019; Muştı, 2019; Sağlam, 2018; Ünlü, 2017; Yaman, 2019) yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nicel olarak yapılan araştırmalarda çalışma grubundaki kişi sayısının az tutulması dikkat çekmiştir (örn; Akar-Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Gün, 2012; Kayserili, 2009; Yaman, 2019). Uluslararası çalışmalara bakıldığında ise; *duygusal zekâlarının farklı değişkenlere göre incelenmesine* (örn; Ünlü vd. 2016), *üniversite yaşamına uyum ile duygusal zekâlarına* (örn; Yılmaz ve Zembat, 2019), *duygusal zekâ düzeylerine* (örn; Sabol vd. 2020), *duygusal zekâ ve inançlarına* (örn; Denham, 2023), *umut, duygusal zekâ ve yaşam doyumuna* (örn; Sarıcam vd. 2015), *problem çözme becerileri ile duygusal zekâlarına* (örn; Ekinci-Vural, 2010; Ertuğrul ve Kutluca, 2020), *duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik algılarına* (örn; Özaslan vd. 2020), *yaşam doyumları ile duygusal zekâlarına* (örn; Ergin vd. 2013), *iletişim becerileri ile duygusal zekâlarına* (örn; Pınarcık vd. 2016), *empatik eğilim ve duygusal zekâlarına* (örn; Uyanık-Balat vd. 2014), *iş doyumları, duygusal zekâ ve tükenmişliklerine* (örn; Öztürk ve Deniz, 2008), *duygusal zekâ ile öğretim programındaki duyuşsal hedeflere* (örn; Zekai, 2020), *duygusal zekâ ile bilişötesi farkındalıklarına* (örn; Balaban-Dağal vd. 2020), *etik muhakeme yetenekleri ve duygusal zekâlarına* (örn; Kılıç ve Önen, 2009), *duygusal zekâ, öz yeterlilik ve sınıf yönetimi becerilerine* (örn; Agbaria, 2021), *duygusal zekâ üzerindeki yaşın etkisini belirleme ve insan kaynakları yönetimi uygulamalarına* (örn; Anastasiou, 2020), *duygusal zekâ ve mesleki profillerine* (örn; Arteaga-Cedeño vd. 2022), *psikolojik sıkıntı ve farkındalıklarında duygusal zekânın aracı olup olmamasının belirlenmesine* (örn; Cheng vd. 2020), *duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde duygusal olgunluk ve duygusal zekâlarına* (örn; Dumitriu vd. 2014), *duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesine* (örn;

Singh ve Koradia, 2017), *duygusal zekâ, çalışma disiplini, öğretmen performansı ve mesleğe ilişkin tutumlarına* (örn; Sutomo, 2021), *liderlik ve duygusal zekânın örgütsel bağlılık ile etkileşimi ve örgütsel bağlılığın üzerindeki etkisine* (örn; Shepherd, 2021), *duygusal zekâ profillerinin öğretmen eğitimi üzerine etkisine* (örn; Fernández-Molina vd. 2019), *duygusal zekâ eğitiminin etkilerine* (örn; Martyniak ve Pellitteri, 2020), *duygusal zekâ ve insan hakları duyarlılığına* (örn; Yılmaz, 2023), *stresle başa çıkma ile duygusal zekâları* (örn; Tarman ve Filiz, 2023) bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların çoğunun *nicel* (örn; Agbaria, 2021; Anastasiou, 2020; Balaban-Dağal vd. 2020; Ertuğrul ve Kutluca, 2020; Özaslan vd. 2020; Sabol vd. 2020; Shepherd, 2021; Tarman ve Filiz, 2023; Yılmaz ve Zembat, 2019) yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nicel olarak yapılan çalışmalarda çalışma grubundaki kişi sayısının az tutulması dikkat çekmiştir (örn; Anastasiou, 2020; Ekinci-Vural, 2010; Pınarcık vd. 2016; Sabol vd. 2020; Uyanık-Balat vd. 2014). Bununla birlikte uluslararası çalışmalar arasında bulunan Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ ile insan haklarına yönelik hassasiyet arasında anlamlı ilişki saptandığı dikkat çekmiştir.

Literatürde çocuk haklarına yönelik okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmeni adayları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Ulusal çalışmalara bakıldığında; *çocuk haklarına yönelik tutum, görüş, davranış ve uygulamalarına* (örn; Banko, 2017; Gür, 2019; Karatay, 2021; Kaya, 2011; Kor, 2013; Pilatin, 2019), *çocuk hakları ile çok kültürlü eğitime* (örn; Kopuz-Yavuz, 2019), *çocuk hakları ile mesleki değerlerine* (örn; Şenlik, 2019), *çocuk hakları, sınıf yönetimi ve mesleki benlik algılarına* (örn; Doğdaş, 2021), *çocuk hakları farkındalık ölçeği geliştirilmesine* (örn; Çetin, 2021), *çocuk hakları ile çocuk sevmeye düzeylerine* (örn; Demir, 2023), *hikâye kitaplarının çocuk hakları bakımından değerlendirilmesine* (örn; Alpay ve Tuna, 2020), *çocuk haklarına yönelik kavramsallaştırmalarına* (örn; Soylu, 2021), *çocuk hakları ile disiplin yöntemlerine* (örn; Kent-Kükürtcü, 2011), *çocuk hakları ve okul öncesi eğitiminin önemine* (örn; Aydınlik, 2017), *çocuk hakları ile demokratik kararlılıkları* (örn; Kumru, 2022) bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların çoğunun *nicel* (örn; Aydınlik, 2017; Doğdaş, 2021; Kaya, 2011; Kopuz-Yavuz, 2019; Kor, 2013; Kumru, 2022; Pilatin, 2019; Şenlik, 2019) yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nicel olarak yapılan çalışmalarda çalışma grubundaki kişi sayısının az tutulması dikkat çekmiştir (örn;

Aydınlık, 2017; Kor, 2013). Uluslararası çalışmalara bakıldığında ise; *çocuk haklarına yönelik bilgi, tutum, algı ve görüşlerine* (örn; Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever, 2017; Bulut, 2020; Faiz ve Kamer, 2017; Hareket ve Gülhan, 2017; Kardeş vd. 2017; Lelebici ve Çeliköz, 2017; Lo, 2018, Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020), *çocuk hakları öğretime yönelik görüşlerine* (örn; Neslitürk ve Ersoy, 2007), *çocuk katılım haklarına ve çocuk haklarına yönelik görüşlerine* (örn; Kozikoğlu, 2019), *çocuk hakları eğitimi çalışmalarının incelenmesine* (örn; Sadıkoğlu ve Topsakal, 2017), *çocuk hakları ve hak ihlalleri ile ilgili eğitimin değerlendirilmesine* (örn; Koran, 2015), *çocuk hakları, ihmal ve istismarına yönelik bilgi düzeyleri ve görüşlerine* (örn; Çoban vd. 2021), *internet ve televizyondaki reklamların çocuk hakları açısından görüşlerinin alınmasına* (örn; Bulut-Pedük vd. 2021), *çocuk hakları ve uygulamalarına* (örn; Trägårdh, 2009), *çocukların düşüncelerini ifade etme haklarına, duyulma haklarına yönelik inançlarına ve uygulamalarına* (örn; Daniels-Simmonds, 2009), *çocuk haklarına yönelik bakış açıları ve uygulamalarına* (örn; Giamminuti ve See, 2017), *çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler ele alınarak incelenmesine* (örn; Doğan vd. 2014), *çocuk haklarına yönelik algıları ve deneyimlerine* (örn; Dere, 2022), *çocuk haklarına yönelik farkındalığına* (örn; Ahmed-Amar, 2022; Gunathilaka, 2018), *çocuk haklarına yönelik tutum, düşünce ve tutumlar üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine* (örn; Taş ve Fırat, 2023), *çocuk hakları eğitimine yönelik program geliştirilmesi* (örn; Öztürk, 2019) bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların çoğunun *nitel* (örn; Bilir-Seyhan ve Arslan-Cansever, 2017; Dere, 2022; Faiz ve Kamer, 2017; Giamminuti ve See, 2017; Hareket ve Gülhan, 2017; Kardeş vd. 2017; Koran, 2015; Kozikoğlu, 2019) veya *nicel* (örn; Bulut, 2020; Daniels-Simmonds, 2009; Doğan vd. 2014; Lelebici ve Çeliköz, 2017; Lo, 2018; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Taş ve Fırat, 2023) yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nicel olarak yapılan çalışmalarda çalışma grubundaki kişi sayısının az tutulması dikkat çekmiştir (örn; Taş ve Fırat, 2023).

Çocuk hakları ve duygusal zekânın teorik ilişkisi göz önüne alındığında ikisinin bir arada çalışılmasının önemli olması dikkate alınmıştır. Bu amaçla literatür bu gözle bakılarak taranmıştır. Fakat duygusal zekâ ve çocuk haklarını birlikte ele alan sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda sınıf öğretmenlerine yönelik Korkmazer (2021) tarafından yapılan çalışmada çocuk haklarına ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Uluslararası çalışmalar

incelendiğinde ise; Lee (2022) tarafından yapılan ebeveynlik deneyiminin çocuk haklarına yönelik farkındalığına etkisindeki duygusal zekânın ve benlik saygısının aracı rolünü ele alan çalışma sonucunda çocuklukta anne ve babalarıyla kabullenici deneyimler geçiren annelerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun da çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını dolaylı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Bu iki araştırmanın sonuçları dikkate alındığında duygusal zekâ ve çocuk haklarının teorik açıdan bağlantılı olmasına rağmen literatürde az sayıda yapılması bu bağlantıda daha fazla çalışma yapılması gerektiği görülmektedir. Tüm bu rasyoneller ışığında; okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz dönemiyle,
- İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarıyla,
- Seçilen konu alanı kapsamında,
- Kullanılacak olan ölçeklerle sınırlıdır.

E. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda yer alan maddeler halinde verilmiştir:

- Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerde yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları ve gerçek düşüncelerini yansıttıkları,
- Katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının gönüllü bir şekilde katıldıkları,
- Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının soruları doğru bir şekilde algıladıkları,
- Kullanılan ölçeklerin, araştırmanın amaçları doğrultusunda verileri elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu,
- Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmak istenen alanı yansıttığı varsayılmıştır.

F. Tanımlar

Duygusal Zekâ: İnsanın kendisini harekete geçirebilmesi, yaşadığı tüm olumsuzluklara rağmen yolundan dönmemesi, dürtülerini kontrol edebilmesi, ruhsal durumunu düzenleyebilmesi, yaşadığı sıkıntıların düşünmesine engel olmasına izin vermemesi, empati kurabilmesi ve umut içinde olmasıdır (Goleman, 1995/2009).

Çocuk Hakları: Doğal hukukta bir çocuğun öncelikle bir insan olması, özen gösterilmeye ihtiyacı olması ve bakıma ihtiyacı olduğundan dolayı sahip olduğu haklar vardır ve bu haklar çocukların doğuştan sahip olduğu haklardır. Bu hakların tümüne *çocuk hakları* denir (Akyüz, 2001).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan kuram kısmına yer verilmiştir. Bu bağlamda *erken çocukluk ve erken çocukluğun önemi, okul öncesi öğretmenin rolü, çocuk ve çocuk hakları, çocuk haklarının önemi, duygusal zekâ, erken çocuklukta duygusal zekânın önemi, duygusal zekâ ve çocuk hakları ilişkisi* çerçevesi içerisinde detaylı olacak şekilde ele alınarak yer verilmiştir. Son kısmında ise araştırmanın konusuyla ilgili *ulusal ve uluslararası literatürde rastlanan çalışmalara* yer verilmiştir.

A. Erken Çocukluk ve Erken Çocukluğun Önemi

Erken çocukluk dönemi, 0-6 yaş aralığında olan ve insanın yaşamındaki tüm dönemlerin birinci basamağıdır. Dolayısıyla erken çocukluk dönemi için diğer dönemlerin temelini oluşturduğu ifade edilebilir (Güven ve Azkeskin, 2018; Güvenir, 2018). Aynı zamanda erken çocukluk dönemi çocuğun gelişimi açısından en kritik dönemdir (Şirin, 2021; Akto ve Akto, 2020). Bu dönemde zihinsel beceriler şekillenir, temel olan alışkanlar kazanılır. Erken çocuklukta öğrenme en üst seviyede (Başturan ve Görgü, 2020) olmasından dolayı çocuğa bir bütün olarak bakılarak bütün gelişim alanlarının desteklenmesi ve bu desteğin çocuğun gereksinimlerine yönelik olması gerekmektedir (Göl-Güven, 2021). Gelişim alanlarında kaçırılan veya olumsuzlukların telafi edilme durumu oldukça sıkıntılıdır. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki kritik dönemlere *kritik gelişim evresi* de denilmektedir (Şirin, 2021). Erken çocukluk döneminde çocuğun hayata uyum sağlaması için gerekli olan temeller oluşturulur (Akgün vd. 2011). Aynı zamanda erken çocukluk evresinde, çevreye karşı duyarlılık oluşmaya başlar. Bu evrede çocuk olumlu ve olumsuz uyarılarla karşılaşmaktadır (Gezen, 2022). Erken çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimler çocuğun öğrenmeye, sahip olduğu becerilere ve okula karşı tutumlarını etkiler. Olumsuz deneyimler ise onun kendine verdiği değer düşük düzeyde olmasına, hem okul yaşantısında hem de okul sonrası hayatındaki başarısının düşük seviyede olmasına neden olacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocuğun erken deneyimler yaşaması onun kavramları anlama düzeyinin ve ilişki kurma becerisinin gelişmesini sağlar. İlişki

kurma becerisinin gelişmesi ise hem zihinsel hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini de etkilemektedir (Adsız, 2021). Erken çocukluk yıllarında gelişimin hızlı olması, öğrenme deneyimleri ve gelişimlerinin ilerleyen dönemlere katkısı düşünüldüğünde; çocuğun gelişim düzeyinin ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve erken müdahalenin yapılması için olası problemlerin belirlenmesi gerekmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk değerlendirmeleri hem ebeveynlere hem de öğretmenlere çocuğun gelişimlerine, becerilerine ve öğrenme durumuna yönelik doğru bir bilgi verir (Faber, 2020).

Çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi için gelişim özelliklerinin ve gelişim özelliklerine yönelik ihtiyaçların bilinmesi gerekmektedir (Aral vd. 2011). Çocuğun gelişimi açısından ebeveynlerin varlığı önemli etkenler arasındadır. Anne ve babalar çocuğun hayatındaki ilk öğretmenidir (Paramitasari & Rompas, 2021). Dolayısıyla anne ve babaların erken çocukluk eğitimi ve bakımında üstlenmiş oldukları rol oldukça önemli yere sahiptir (Barwal, 2018). Yaşamın ilk aylarında çocuğun temel ihtiyaçları olan beslenme, uyku ve temizlik ihtiyaçlarının anında ve yeterli düzeyde karşılanması, çocuğun dünyaya olan bakış açısını etkiler. Aynı zamanda bu, çocuğun çevresinde bulunan diğer insanlara karşı güven duygusunun temelidir. Çocukların çevresindeki bireylerle kurmuş olduğu ilişkiler de çocuğun gelişimi açısından etkili olan bir faktördür (Güven ve Azkeskin, 2018). Çocuğun beslenmesi ve sağlığı önemli olduğu gibi aile içerisinde sevgi ve ilgi ihtiyaçlarının da giderilmesi oldukça önemlidir (Aral vd. 2011). Duygusal ve fiziksel olarak besleyici bir atmosfer oluşturmak ve çocuğun gereksinimlerine yanıt verme düzeylerinin yüksek olması ebeveynin sıcaklığını ifade edebilir (Girard vd. 2016). Dolayısıyla çocuğun sağlıklı bir şekilde, yaratıcılık becerilerinin geliştiği ve mutlu bir çocukluk geçirerek büyümesi için erken çocukluk döneminin bilinmesi, bu dönemin iyi ve kaliteli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Aral vd. 2011).

Erken çocukluk döneminde çocuk, *temel* olarak ifade edilen alışkanları ve bilgileri kazanır, becerilerini geliştirir ve sosyalleşmeye başlar. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde verilen eğitim, çocukların ilerideki dönemleri açısından oldukça önemlidir (Güvenir, 2018; Akgün vd. 2011). Erken çocukluk dönemindeki eğitim ile çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal olarak olgunluğa erişerek ilköğretime başlaması amaçlanmıştır (Ige, 2011). Bu dönemde verilen eğitim ile çocuğun tüm

gelişim alanları desteklenerek çocuğa sosyal beceriler kazandırılır. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde alınan eğitimin etkisi göz önüne alındığında çocuğa sağlıklı bir eğitim verilmesi gerekmektedir (Opak, 2022; Majerčíková ve Lorencová, 2021). 21. yüzyılda erken çocuklukta, öğretmen yönlendirmesi olmamalı, çocuk aktif olarak süreç içerisinde yer almalı, keşif yapabilecekleri uygulama ortamları ve deneyimleyebilmeleri için fırsatlar oluşturulmalıdır (Ying-Qin & Md-Nor, 2018). Çocuğa erken çocukluk döneminden itibaren zengin uyaranlar verilmesi ve bu alanda bilgili olan eğitimcilerle desteklenmesi onların gelişimini etkilemektedir. Çocuğun bu dönemde kaliteli bir eğitime ulaşmaları onların ilerleyen yaşlarda kendisini gerçekleştirme açısından önemli görülen bir faktördür (Evirgen, 2021). Dolayısıyla erken çocukluk eğitiminin bir diğer önemli anahtarı ise okul öncesi öğretmenleridir.

Özetle; erken çocukluk dönemi bireyin tüm dönemlerini etkilemesinden dolayı oldukça önemli bir dönemdir. Bu nedenle çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişiminde ebeveynler oldukça önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin, çocuğun temel ihtiyaçlarıyla beraber ilgi ve sevgi ihtiyaçlarını da gidermesi gerekmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olmasından dolayı bu dönemde yaşanan olumlu deneyimler pozitif bir şekilde geri dönüş yaparken olumsuz deneyimler ise negatif bir şekilde etkiler. Bu noktada da *erken çocukluk dönemi eğitiminin önemi* dikkat çekmektedir. Erken çocukluk eğitimi çocuğun ilerideki dönemleri açısından önemlidir. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi oldukça önem arz eder. Dolayısıyla ebeveynlerle beraber öğretmenler de oldukça önemli bir role sahiptir. Erken çocukluk eğitiminde *öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine çocuk merkezli bir yaklaşım* benimsenmelidir. Sözü edilen tüm bu durumlar ise *erken çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin önemini* ortaya çıkarmaktadır.

B. Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Okul öncesi eğitiminin önemli ölçüde etkisi bulunan bir parçası okul öncesi öğretmenidir (Öztürk ve Deniz, 2008). Erken çocukluk eğitiminde, eğitimci kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Bu nedenle eğitimci çocukların öğrenme sürecinde kolaylık sağlamalıdır (Fitriana ve Windiarti, 2018). Eğitim kurumlarının üst düzey donanımlara sahip olması ve öğretimde kullanılan programlar iyi bir şekilde hazırlansa bile eğitimin nitelikli olarak gerçekleşmesinde ana etken eğitimcinin sahip olduğu

kişilik özellikleri, mesleki olarak bilgi düzeyleri ve sahip oldukları yetenekleridir (Ağgöl-Yalçın vd. 2017). Dolayısıyla erken çocukluk dönemi öğretmeni, çocuğun yaşamında özel bir konumdadır ve çocuğun gelişimi açısından destekleyen rolde olması eğitimcinin en önemli sorumluluğudur (Bulut-Pedük, 2015). Erken çocukluk dönemi eğitimcisi, sınıfında bulunan çocukları oldukça iyi bir şekilde tanır. Aynı zamanda bu öğretmenler eğitim ortamı ve etkinlikleri amaç, kazanım ve çocukları dikkate alarak planlar (Bredenkamp, 2015). Erken çocukluk dönemi eğitimcisi, çocuğun önceden sahip olduğu becerilerin desteklenerek geliştirilmesi ve yeni becerilerin kazandırılması için etkinlikler uygulamaktadır. Bu etkinliklerde sonuçtan daha çok sürece önem gösterilmeli, çocuğun göstermiş olduğu çabaya dikkat edilmeli, yeni öğrenme ortamları için fırsatlar oluşturulmalı ve çocuğa iyi bir şekilde rol model olunması gerekmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk dönemi öğretmenleri öğrenme ortamını hazırlarken çocukların gelişim alanlarını destekleyecek şekilde hazırlamalıdır (MEB, 2013). Bununla birlikte erken çocukluk dönemi öğretmenleri, sınıf içerisinde olumlu ilişkilerin oluşması amacıyla sınıf yönetimi boyutlarına oldukça önem vermelidir. Sözü edilen bu sınıf yönetimi boyutları ise sözel ifadeleri içermeyen davranışlar, iletişim şekli, davranışları düzenleme vb. boyutlarıdır. Çocuklara öz düzenleme becerileri, sağlıklı ve olumlu iletişim kurma, problem çözme becerileri gibi çeşitli beceriler erken çocukluk döneminde verilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin erken çocukluk döneminde verilmesi, becerilerin daha kalıcı bir şekilde kazanmalarını sağlamaktadır (Akgün vd. 2011). Bir diğer önemli durum ise öğretmen-çocuk ilişkisidir. Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun sınıf içerisindeki ilişkilerinde model olabilir. Dolayısıyla gün içerisinde tutarsız olan bir okul öncesi öğretmeni, sosyal yönden yetersiz ve tutarsız akran ilişkilerin oluşmasında model olabilir (Curby vd. 2013). Erken çocukluk dönemi öğretmenleri gün içerisinde birden çok durumlarla aynı zamanlarda ya da hızlı olacak şekilde karşılaşabilmektedir. Bu noktada öğretmenler yaşanan durumları gözlemleyen ve yöneten kişi olmasından dolayı ani bir şekilde karar vermeleri gereken noktalar olabilir. Erken çocukluk dönemi öğretmenleri ani kararlar verirken mesleki bilgileriyle beraber duygularından, tecrübelerinden ve hayat felsefesinden yardım alabilir (Yumuş, 2013). Aynı zamanda öğretmenler sınıf içerisinde beklenilmeyen olumsuz durumlarla da karşılaşabilir. Sınıfta oluşan beklenilmeyen durum karşısında öğretmenin duygularını koruması, yönetebilmesi ve olumlu bir şekilde yapıcı tutum sergilemesi gerekir (Sarısoy, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin empati yapma, öz-kontrol, strese karşı toleranslı olma, iyimser olma, öz

saygı, duygusal açıdan farkındalığın olması, esnek olma vb. becerilerine sahip olması gerekmektedir (Edannur, 2010). Sözü edilen bu becerilerde duygusal zekânın kapsamı alanına girmektedir.

Öğretmenlik mesleği sosyal ilişkilere dayalı olan bir meslek grubu olduğundan dolayı duygusal zekâ, öğretmenlik mesleğinde gerekli görülmektedir (Arsenijevic vd. 2012). Okul öncesi öğretmeni de eğitim programı içerisinde duygusal zekâyı entegre etmekle beraber çocuklara model olması gerekir. Aynı zamanda çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Martyniak ve Pellitteri, 2020). Çocuklara duygusal zekâ ve duygusal zekânın niteliklerini aşılardan iyi ve kaliteli bir eğitim verilmesi mümkün olmamaktadır (Edannur, 2010). Çocukların yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları için, onları yetiştiren ve onların kalbine dokunan öğretmenlerin de duygusal zekâlarının yüksek olması gerekmektedir (Akbaş, 2006). Yüksek duygusal zekâsı olan öğretmen, duygusal zekânın öz-kontrol, işbirlikçilik, merak, güven vb. bileşenlerini çocuklara kazandırabilir (Singh ve Koradia, 2017). Duygusal zekâ eksikliği ise düşük performans, işi bırakma, zayıf tutumlar, stresli olan ilişkiler kurma, tükenmişlik vb. durumlarla kendini göstererek okul öncesi öğretmenlerinin bağlılığını ve tatminlerini negatif şekilde etkileyebilir. Bu durumda eğitimin kalitesi açısından oldukça önemli bir durumdur (Shepherd, 2021; Öztürk ve Deniz, 2008). Walton ve Hibbard (2017) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin de içerisinde bulunduğu yetişkin bireylerin duygusal zekâları ile çocukların sosyal duygusal yeterliliğine dair bilgileri arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenin sınıfta oluşan beklenilmeyen durum karşısında duygularını koruması, yönetebilmesi ve olumlu bir şekilde yapıcı tutum sergilemesi gerekir (Sarısoy, 2017). Sinirli ve tahammül seviyesi az olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar mutsuz olurlar. Aynı zamanda çocukların sahip oldukları haklarının ihlal edilme durumları söz konusu olabilir (Dönmez, 2015). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyleri, çocuk haklarının ihlal edilmesi açısından da önemli bir durum olabilir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin, çocuk haklarını bilmeleri ve bu haklara yönelik tutumları da oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin çocukların sahip olduğu haklara yönelik tutumları, çocuklara yönelik algı ve onlara karşı olan davranışlarında belirleyici bir etkidir. Çocuk haklarına yönelik bilinci oluşan ve duyarlı olan öğretmen, çocukların bir birey

olduğunu kabul ederek onlara uygun davranışlarda bulunur. Aynı zamanda çocukların yaşının beraberinde getirdiği özellikleri de bilerek uygun bir şekilde davranmasını bilir (Yaşar-Ekici, 2014). Bununla beraber çocukların sahip oldukları hakları öğrenmesinde eğitimcilerin oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuklara haklarını kullanabilmeleri için uygun ortamlar oluşturmaları, tutum ve davranışları ile rol model olmaları gerekmektedir (Peker-Ünal, 2010). Sınıfta olumlu bir ortam oluşmasının sağlanması, kazanımlara uygun etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında eğitimcinin yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir (Korkmazer, 2021). MEB (2013) *Okul Öncesi Eğitim Programı* kapsamında sosyal duygusal gelişim alanında çocuğun kendisinin ve başkalarının haklarını korumasına ilişkin kazanıma yer verilmiştir. Dolayısıyla Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan haklar temel alınarak etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler aracılığıyla çocuklarda farkındalık oluşturulmalıdır. Aynı zamanda yapılan etkinliklerde uygulamaların hak temelli olmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2013). Bununla beraber çocuklara verilen çocuk hakları eğitiminde çocuk kitapları oldukça önemli ve etkili olan materyallerdir (Alpay, 2019). Okul öncesi dönemdeki çocuk, gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde olmasından dolayı çocuğun yaş ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde eğitim verilmeli, onların duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek etkinlik ve materyallerden uzak durulmalıdır (Neslitürk ve Ersoy, 2007). Dolayısıyla çocuk haklarına yönelik verilen eğitimde eğitimcinin rolü oldukça fazla olduğu ifade edilebilir (Korkmazer, 2021). Öğretmenlerin çocuk hakları konusunda eğitim alması ise çocuk haklarını uygulaması ve bunu öğrenme ortamında oluşturmasına fayda sağlar. Bu da çocukların demokratik bir birey olarak yetişmesini etkileyeceğinden dolayı önemli bir durumdur (Özdemir-Doğan, 2017).

Özetle okul öncesi öğretmeni, çocuğun gelişim sürecinde destekleyen ve öğrenme sürecinde kolaylaştıran bir role sahiptir. Öğretmenin bilgi, beceri ve kişilik özellikleri eğitimin niteliğinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda öğretmen, eğitim ortamını ve etkinlikleri planlayan kişidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni eğitim ortamını ve etkinlikleri planlarken amaç, kazanım ve çocukları dikkate alması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmeni sınıf içerisinde beklemediği bir olay karşısında duygularını kontrol edebilmesi ve olumlu bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni, duygusal zekâyı eğitim öğretim sürecine dâhil

etmeli ve çocuklara rol model olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin duygusal zekâ becerine sahip olması oldukça önemlidir. Düşük duygusal zekâ düzeyine sahip olan öğretmenin çocuklara duygusal zekâ becerilerini kazandırması beklenilemez. Duygusal zekâ becerilerini çocuklara kazandırabilmek için okul öncesi öğretmenlerinin de yüksek duygusal zekâyâ sahip olması gerekmektedir. Düşük duygusal zekâ sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuk haklarını ihlal edebilmesi söz konusu olabilir. Bu noktada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları da oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları, çocuklara olan davranışlarında etkili olabilir. Aynı zamanda çocuklara verilen çocuk hakları eğitiminde öğretmenlerin uygun ortamlar oluşturmaları ve rol model olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları oldukça önemlidir.

C. Çocuk ve Çocuk Hakları

Bireyin ana rahmine düştüğü andan itibaren gelişim gösterdiği bilinmektedir. Diğer bir ifade ile gelişim süreçlerinin başladığı şeklinde söylenebilir. *Doğum sonrası* olarak ifade edilen *bebeklik dönemi*, *ilk çocukluk dönemi*, *son çocukluk dönemi* ve *ergenlik dönemi* içerisinde bulunan bireylerin *çocuk* olarak ifade edildiği bilinmektedir.

Çocuk duyarlı ve sürekli gelişen, içerisinde merak güdüsünü barındıran insan evladıdır (Akyüz, 2018). Bir *insanın yavrusu* olarak ifade edilen çocuğun kendine özgü davranış, zekâ, karakter, duygu, fiziksel görünüş, yetenek ve ilgileri bulunmaktadır (Kaya, 2011). Aynı zamanda çocukların gelişim düzeylerinden kaynaklı özel ihtiyaçları ve ilgileri bulunmaktadır. Dünya çapında çocukların ihtiyaçlarının giderilme düzeyinde farklılık vardır. Çocuklara gösterilen ilgi seviyeleri ve gereksinimleri toplum, kültür, sosyal düzen ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörlere göre değişmektedir (Hançer, 2019). Fakat her toplumda çocuklar, ilerleyen zamanlarda yetişkin bireyler olmalarından dolayı özenli bir şekilde yetiştirilen bireyler olarak görülmektedir. *Geleceğin yetişkinleri* şeklinde ifade edilen çocuklar, bütün gereksinimlerinin giderilmeye çalışıldığı bireylerdir (Karadoğan, 2019). Bununla birlikte çocuklar değerli görülen bireylerken ihmal ve istismar görebilmektedir (Bredkamp, 2015). Doğal hukukta ise bir çocuğun, öncelikle bir insan olması, özen gösterilmeye ve bakıma ihtiyacı olmasından dolayı sahip olduğu haklar vardır ve bu

haklar çocukların doğuştan sahip olduğu haklardır. Bu hakların tümüne *çocuk hakları* denir (Akyüz, 2001).

Çocuk hakları, insan haklarının kapsamı içerisinde özel bir hak olarak kavramsallaştırılmış ve üçüncü kuşak haklar içerisinde doğmuştur. Çocuk haklarının üçüncü kuşak çerçevesinde doğmasının üzerinde çocukluk döneminin yetişkinlik döneminden ayrı bir dönem olarak görülmesi ve çocukluk döneminin bireyin hayatında önemli bir dönem olmasının etkisi bulunmaktadır (Erbay, 2019). Kırılgan ve hassas bir yapıda olan çocuklar sosyal, bedensel ve psikolojik olarak savunmasızdır. Bu durum her çeşit sömürü, ihmal ve istismar yaşamalarına neden olabilmektedir. Olumsuz olan her durumdan korumak ve bu olumsuz durumlara yönelik tedbir alınabilmesi için çocukların sahip olacağı haklar oluşturulmuştur (Hançer, 2019). İnsan haklarının temel alınarak oluşturulan çocuk hakları, her çocuğun doğarken sahip olduğu sosyolojik, psikolojik, fiziksel ve politik olarak nitelendirilen hakların tümünü kapsar. Bu durum da çocuk haklarının evrensel olduğunu ifade etmektedir (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocuk hakları çocuğun yaşama, gelişme, katılımı ve korunmasını içinde barındıran bir yapıdır (Uçuş, 2009). Aynı zamanda çocuk hakları, toplumsal gelişmenin ana taşlarından birisidir. Geleceğin teminatı olarak görülen çocukların sağlıklı olarak büyümeleri ve gelişmeleri, toplumun gelişimi açısından oldukça önem arz etmektedir. Sağlıklı olarak büyüyen bir çocuk ilerleyen dönemlerde sağlıklı bir yetişkin olmaktadır. Dolayısıyla toplumsal gelişme üzerinde etkisi vardır (Cesuroğlu vd. 2023). Bir ülkede çocuk haklarının hangi durumda olduğu değerlendirilirken üzerinde durulması gereken durumlardan birisi çocuklara verilen değerdir. Çocuk haklarının uygulanması ile çocuklara verilen değer doğru orantılı olduğu ifade edilebilir. Çocuklara verilen değer, çocuk haklarının değerlendirilme sürecinde önemli bir rolü üstlenmektedir (Erbay, 2019). Güncel yaşam içerisinde ve bilimsel açıdan *çocukluğun* ve *çocuk haklarının* ele alınması toplum içerisinde çocuğun birey olarak görüldüğünün bir göstergesidir (Öztürk, 2017).

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Cenevre'de çocukların kullanılma durumuna yönelik ilk kez uluslararası bir konferans düzenlenmiştir. 1924 yılında da Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu bildirge ile çocuk hakları ilk kez korunma altına alınmıştır (Serozan, 2017). Türkiye adına ise Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, Mustafa Kemal Atatürk tarafından imzalanmıştır (Erbay, 2019). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çocukların sömürülme durumlarının artmasıyla

uluslararası platformdaki çalışmalar artmıştır ve Birleşmiş Milletler, çocuklara yönelik çeşitli kararlar almıştır. 20.11.1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. 30 yıl sonra 20.11.1989 tarihinde ise Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşme birçok devlet tarafından onaylanmıştır (Serozan, 2017).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk hakları; yaşama hakkı, gelişme hakkı, katılım hakkı ve korunma hakkı olmak üzere dört grupta sınıflandırılabilir (Akyüz, 2000; Akyüz, 2018). Yaşama hakkı, her birey için geçerli olan en temel haktır. Yaşama hakkı olmadan diğer hakların yaşama geçirilmesi söz konusu değildir (Kurt, 2016). Gelişme hakkı, çocuğun potansiyeline tam olarak ulaşabilmesi amacıyla gereksinim duyduğu eğitim, kültürel aktiviteler, düşünce özgürlüğü, din özgürlüğü ve vicdan özgürlüğünü içerir (Çarıkçı, 2019). Çocuk haklarından biri olan katılım hakkı, çocukların kendisini ilgilendiren durum ve konularda düşüncelerini söylemesi ve topluma katılımı ile ilgili hakları içermektedir. Çocukların katılım haklarının uygulanabilmesi yetişkin bireylerin görevidir. Yetişkinlerin çocukları dinlemesi ve çocukların düşüncelerine saygı göstermesi gerekmektedir (Kent-Kükürtcü, 2019). Korunma hakkı ise her çeşit ihmal, istismar, kötü muameleye maruz kalma ve sömürüye karşı korunmaya yönelik hakları içermektedir. Aynı zamanda korunma hakkı, çocukların içerisinde bulunduğu bütün faaliyetlerde çocuğun yüksek yararına öncelik verilmesi anlamını da içermektedir (Çarıkçı, 2019).

İçinde bulunduğumuz dönem çocuklara sahip oldukları hak ve özgürlüklerin öğretilmesini gerekli kılmıştır. Çocuk hakları, çocukların özgür olmasında, eşit olmasında ve hayata atılırken etkin bir yurttaş olmalarında önemli bir role sahiptir. Bu durumda çocuk haklarının, çocuk temelli yaklaşımlarda üzerinde durulması gereken noktalardan biri olduğunu göstermektedir (Uçuş ve Şahin, 2012). Çocukların sağlıklı bireyler olmaları, kişiliklerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsız olma durumlarının desteklenmesi ve olumlu yönde deneyimler elde edecekleri ortamların oluşturulması ile gerçekleşir. Sözü edilen bu durumların gerçekleşmesi için, toplum içerisinde çocukların hem gelişimlerine hem de yaşlarına uygun olacak bir şekilde hak ve görevlerini deneyimleyerek öğrenmeleri gerekir (Dinç, 2015). Çocukların kendi haklarını bilen, diğer insanların haklarına karşı saygı duyan ve hakların korunmasına yönelik sorumluluklarının bilincinde olarak bunu uygulamaya geçiren bireyler olmaları, çocuk hakları eğitimi ile gerçekleşmektedir (Çarıkçı, 2019).

Çocuk hakları eğitimi, çocukların *çocukluk* döneminde sahip olduğu haklarıyla ilgilidir. Aynı zamanda günlük hayatları ve gerçekliklerle bağlantısı vardır. Bu nedenle çocuk hakları eğitiminin güçlendirici bir yönü vardır (Covell vd. 2011). Çocuklara çocuk hakları eğitiminin verilmesi, çocukların kendi haklarını öğrenmelerini sağlar. Bununla birlikte diğer insanların haklarının da olduğunu farkeder (Kopuz-Yavuz, 2019). Çocukların sahip oldukları hakları öğrenmeleri, insan haklarının desteklenmesi açısından temel oluşturmaktadır (Covell vd. 2010). Dolayısıyla farklılıklara açık olan ve bunları kabul eden, barışı destekleyen, sevginin var olduğu bir dünyanın olması için oldukça önemli bir durumdur (Kopuz-Yavuz, 2019). Aynı zamanda çocuklarla beraber yetişkinlerin kısacası toplumda yaşayan her bireyin çocukların sahip olduğu hakları bilmesi önem arz etmektedir (Dinç, 2015). Dolayısıyla hem çocukların hem de yetişkin bireylerin çocuk haklarına yönelik eğitimler almaları önemli bir durumdur. Çocukların sahip olduğu hakları bilmeleri, yetişkin bireylerin ise çocuk haklarını bilmeleri ve çocukları da bu konuda destek vermeleri gerekmektedir (Kurt, 2016). Mtetwa ve Gwanzura (2017) yapmış oldukları çalışmada eğitimcilere göre çocuk haklarının en az ev ortamında gözetildiği, çocuklara göre ise en az toplum içerisinde gözetildiği saptanmıştır.

Özetle, dünya çapında her çocuğun ihtiyaçlarının giderilme düzeyinde farklılıklar olmasına rağmen her çocuğun ihtiyaçları giderilmeye özen gösterilmektedir. Bu durumun altında yatan nedenlerden birisi de çocukların her toplumda ilerleyen dönemin yetişkinleri olmasıdır. Çocuklar, bakıma ihtiyacı olan ve özen gösterilmeye ihtiyaçları olan bireylerdir. Sözü edilen bu durumun ihmal ve istismar edilmemesi için çocukların doğuştan sahip olduğu haklar vardır. Doğuştan sahip olduğu haklar, her çocuğun sahip olduğu evrensel haklardır. Bu haklar çeşitli sözleşme ve bildirge ile korunmaktadır. Çocuk hakları, çocukların yaşamasına, gelişmesine, katılımını ve korunmasını içeren haklardır. Yaşama hakkının istismar edildiği durumlarda diğer hakların gerçekleşmesi söz konusu olamayacağından dolayı yaşama hakkının temel hak olduğu ifade edilebilir. Toplumun gelişmesi açısından da çocuk hakları oldukça önemlidir. Toplum içerisinde çocuklara verilen değer, çocuk haklarına dikkat edilmesi ve uygulanmasını etkileyecektir. Dolayısıyla bir toplumda yaşamını sürdüren her yetişkinin çocuk haklarını bilmesi gerekmektedir. Yetişkinlerle beraber çocukların da kendi sahip olduğu haklarını bilmesi toplum açısından önem arz etmektedir. Kendi haklarını bilen bir çocuk diğer insanların da haklarına karşı saygı

duyan ve bu haklara dikkat eden bir birey olur. Sözü edilen bu durumun gerçekleşebilmesi için çocukların hak ve sorumluluklarına yönelik deneyimler elde etmeleri gerekmektedir. Bu noktada da çocuk haklarına yönelik verilen eğitim oldukça önemli rol oynamaktadır.

D. Çocuk Haklarının Önemi

İçinde bulunduğumuz dönemde dünyanın ön planda tuttuğu konulardan birisi çocuklar ve onların sahip olduğu hakların korunmasıdır. Çocuklara toplumsal bir varlık olarak bakılması ve onların kendilerini koruyamama durumları çocuk haklarının önemini göstermektedir (Faiz ve Kamer, 2017). Tüm insanların iyi bir şekilde yetişmesinde, hukuksal olarak düzenlenen kurallar ile çocukların korunma altına alınması ve insan hak ve özgürlüklerine uygun olacak şekilde uygulanması son derece önemli bir etkidir (Leblebici ve Çeliköz, 2017). Çocuğun doğduğu andan itibaren var olan potansiyelinin eğitim-öğretim ile geliştirilmesi ve desteklenmesi, çocuk haklarının ön planda tutulması yalnızca çocuklarla ilgili bir durum değildir (Washington, 2010). Toplum olarak çocukların gelişimi ve sahip olduğu hakların korunarak güvence altına alınması konusunda destek verilmesi önemlidir. Çocukların yetiştirilme şekli yetişkinliklerini belirler. Bu nedenle çocukların, haklarını öğrenmesi ve bu hakların korunarak güvence altına alınması son derece önemli bir durumdur. Çocukların yüksek yararı ön planda tutularak onların düşüncelerine değer verilmesi, potansiyellerinin geliştirilmesi ve gereksinimlerinin karşılanması için imkânların oluşturulması gerekmektedir (Gür, 2019). Çocukların kendileri ile ilgili konularda katılım sağlamasıyla çocuklarda özsaygının oluşması, şiddet, ihmal ve istismardan daha iyi bir şekilde korunması, vatandaşlık ve demokratik kararlar verme anlayışlarının gelişmesini sağlayacaktır (Lansdown vd. 2014). Çocuk haklarının ön planda tutulması, kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, iyi bir şekilde eğitim alabilen, kendi hayatı ile ilgili kararlar alabilen çocukların var olduğu bir toplumun oluşması için de göz önünde bulundurulması gereken bir yaklaşımdır (Washington, 2010). Çocuğun özgürlüğe ve haklara karşı saygılı bir vatandaş olması için, ilk etapta kendisinin sahip olduğu hakları bilmesi gerekir. Aynı zamanda bu hakların oluşturduğu özgürlüklere, hayatında yer vermesi gerekir. Bunun için çocuklar birey olarak görülmeli, onlara sahip oldukları haklar ve sorumluluklar öğretilmelidir (Çarıkçı, 2019).

Çocuklara küçük yaşlarda sahip oldukları hakların öğretilmesi, haklarını uygulayabilecekleri ortamların oluşturulması ve sahip oldukları hakları özümsemelerinin sağlanması gerekmektedir (Karataş, 2023). Aynı zamanda çocukların gelişiminde de çocuk hakları eğitimi oldukça önemlidir. Çocukların demokratik sistem içerisinde sahip oldukları rolleri anlamaları ve bilmeleri gerekmektedir. Hakların hayatın her alanında var olduğunu hissetmeleri gerekir. Çocukların hem kişisel hem de toplum açısından hayat kalitesini yükselten somut olan değerler olduğunu görmeleri gerekmektedir (Uçuş, 2013). Haklara saygı duymayı öğrenme ve sahip oldukları hakları kullanabilmeye yönelik bilinç oluşturmaya erken yaşlardan itibaren başlanması gerekmektedir. Bunun için en uygun olan ortam ise eğitim kurumlarıdır (Özdemir-Uluç, 2008).

Çocukların eğitim gördükleri okullarda değerli olduklarını ve güvende olduklarını hissetmeleri önemlidir (Kopuz-Yavuz, 2019). Okul ortamında otorite, şiddet ve ayrımcılık yapmak çocukların düşüncelerini ifade etmesini ve bu düşüncelerin ciddiye alınmasını engellemektedir (Lansdown vd. 2014). Dolayısıyla çocuk haklarına yönelik verilen eğitimin farklılıkların kabul edildiği ve buna saygı gösterildiği, duygu ve düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edildiği, saygının olduğu bir ortamda verilmesi daha yararlı olacaktır (Kopuz-Yavuz, 2019). Ejieh ve Akinola (2009) yapmış olduğu çalışma sonucunda çocukların sahip oldukları haklara yönelik farkındalıklarının sınırlı düzeyde olduğu ve okullarda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin amaçlarına ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla çocuk haklarına yönelik verilen eğitimin başarılı bir şekilde verilmesi çocukların, haklar ile ilgili farkındalık ve ilgi düzeylerinin artmasını sağlayacaktır (Uçuş, 2013).

Çocukların eğitiminde çocuk kitapları etkili ve önemli materyallerdir. Dolayısıyla çocuklara verilen haklar eğitiminde de oldukça önemli ve etkili olan materyallerdir. Çocukların sahip olduğu haklara uygun olacak şekilde hazırlanan çocuk kitapları, çocukların daha doğru bir şekilde öğrenmelerini, düşünce yapısını şekillendirmelerini, bakış açılarının geliştirmelerini, doğru ve yanlış kavramlarının oluşturmalarını sağlayacaktır. Haklarını bilmeyen çocukların sağlıklı bir şekilde gelişim göstermeleri beklenmemektedir (Alpay, 2019).

Özetle, yaşadığımız dönemde çocuk ve çocuk haklarının korunması dikkat edilen konulardan birisidir. Bu konu yalnızca çocuklarla ilgili bir konu değildir. Çocuk haklarına dikkat edilmesi, toplumu dolayısıyla gelecek dönemleri de etkilemektedir.

Çocuk haklarının ön planda tutulmasının önemli etkileri olması, *çocuk haklarının önemini* ortaya çıkarmaktadır. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, kendini geliştirebilen, hayatıyla ilgili kararları alabilen bir çocuk olmaları ve bunları ilerleyen yaşlarda da yapabilen yetişkin bireyler olabilmeleri için çocuk hakları ön planda tutulmalıdır. Aynı zamanda çocukların da bu hakları bilmeleri gerekmektedir. Çocuklara sahip oldukları haklara yönelik bilgi ve bilinç oluşmasında okullar önemli yer tutmaktadır. Okul içerisinde otoriter tutum ve ayrımcılık çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini engeller. Çocukların değer gördüğü, saygı duyulduğu, duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği bir ortamda çocuk hakları eğitiminin verilmesi, eğitiminin niteliğini ve kalitesini etkilemektedir. Aynı zamanda çocuk hakları eğitiminde çocuk kitapları oldukça önemli bir yere sahiptir.

E. Duygusal Zekâ

Duygular bireyi, zihni ve kişiliği şekillendirir (Singh, 2015). Dolayısıyla bir insanı diğer bireylerden ayıran faktörlerden birisidir. Her insanın bir olaya, düşünceye ya da çevresinde bulunan diğer insanlara yönelik hissettiği duygular farklılık göstermektedir. Aynı zamanda duygular kişinin hayatına yön vermektedir. Bireylerin sergilemiş olduğu davranışları üzerinde duygularının etkisi vardır (Maboçoğlu, 2006). Duyguların yaşam içerisindeki kişisel kararlarımızda seçim yaparken oldukça önemli rolü bulunmaktadır. Duyguların farkında olunmaması alınan kararlarda yanılığara neden olabilir. Duygular, insanların acil bir durum karşısında ne yapacağına veya nasıl bir şekilde karşılık göstereceğini düşünmeden harekete geçirerek tepki veririr (Güllüce, 2010). Bireyin hissettiği negatif duygular normal yaşamını da etkiler (Ramana, 2013). Ancak birey yeteneklerini kullanarak duygularını kontrol edebilir, yönetebilir ve yönlendirebilir (Yıldırım, 2023). Bireyin beden dilini yönetebilmesi, kendisini yönlendirebilmesi, negatif olan duygularla baş edebilmesi, karşısında bulunan kişinin bakış açısından bakabilmesi, çevresinde bulunan bireylerle olumlu yönde ilişkiler kurabilmesi, stresin üstesinden gelebilmesi duygusal zekânın göstergeleridir (Somuncuoğlu, 2005).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda hayatta başarı elde edebilmede sadece bilişsel zekânın (IQ) yeterli olmadığı görülmüştür. IQ kadar duygusal zekânın da başarıyı belirlemede etkisi bulunan faktör olduğu görülmüştür (Güllüce, 2010). Aynı düzeyde zihinsel zekâyâ sahip olan kişilerin hayatlarındaki farklılıklar, onların

duygusal zekâ düzeylerinin farklı olmasını ve duygusal zekânın oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Awla, 2023). Goleman'a göre duygusal zekâ, insanın kendisini harekete geçirebilmesi, yaşadığı tüm olumsuzluklara rağmen yolundan dönmemesi, dürtülerini kontrol edebilmesi, ruhsal durumunu düzenleyebilmesi, yaşadığı sıkıntıların düşünmesine engel olmasına izin vermemesi, empati kurabilmesi ve umut içinde olmasıdır (Goleman, 1995/2009). Bar-On'a göre duygusal-sosyal zekâ ise, insanın kendisini ne derecede etkili bir şekilde anladığını ve bunu ifadelere dönüştürebildiğini, çevresindeki insanları anladığını, o insanlarla ilişki kurduğunu ve günlük oluşan taleplerle nasıl bir şekilde baş ettiğini belirleyen becerilerdir (Bar-On, 2006). Duygusal zekâ, sorunlara çözüm üretme, kendini gerçekleştirme, strese karşı dayanıklı olma, dürtülerini kontrol etme, duygusal olarak farkında olma, bağımsız olma, insanın kendine verdiği saygı, diğer insanların bakış açılarından bakabilme gibi oldukça çok boyutu içine almaktadır. Dolayısıyla psikoloji ve eğitim alanlarında duygusal zekânın katkıları yok sayılamayacak düzeydedir (Özdenk, 2015). Özellikle de yirmi birinci yüzyıldan itibaren öğretmenlerin birçoğu akademik alanla beraber eğitimin sosyal alanına da dikkat çekmiştir (Singh, 2015).

Duygusal zekâ, insanın kendi duygularını anlamasını ve bu duyguları yönetebilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte bireyin diğer insanların duygularını anlamasına, empati yapmasına, motivasyon düzeyinin arttırmasına ve öz güvenlerinin gelişmesini sağlamaktadır (Doğan ve Demiral, 2007). Duygusal zekâ, insanların duruma göre uygun ve mantıklı bir tutum içerisinde olmalarını sağlar. Aynı zamanda duygusal zekâ, çevresinde bulunan insanlarla kurmuş olduğu ilişkilerde zorluk yaşamama, diğer insanlara karşı nasıl bir tutum içerisinde olacağını bilme, kendine koymuş olduğu hedefler doğrultusunda hareket etme, karşılaştığı fırsatları değerlendirme vb. yetilerini ortaya çıkarmaktadır (Awla, 2023).

Günümüzde bireyin duygusal yönden kendisinin farkında olması, yaşadığı duyguları kontrol ederek yönetebilmesi ve sağlıklı ilişki kurabilme becerileri oldukça önemli görülmektedir. Bu beceriler, gelişmiş duygusal zekâ düzeyini ifade etmektedir (Çetinkaya ve Alparlan, 2011). Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan bireyler çevresinde bulunan insanları olduğu gibi kabul eder. Aynı zamanda çevresindeki insanları dinleyerek onların ne hissettiğini anladıkları için o insanlar ile kurmuş oldukları iletişimleri güçlüdür. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan insanlar kendileri ile barışık olur (Maboçoğlu, 2006). Bu insanların öz-bilinç ve öz farkındalıkları

yüksektir. Bununla birlikte kendilerini bilen ve istediklerinin farkında olan bireyler olduklarından dolayı karar verirken doğru kararlar alırlar (Dijourian, 2019). Bar-On (2006) modeline göre duygusal-sosyal olarak zeki olan bir kişi, kendisini etkili bir biçimde anlar ve bunu ifadelerine dönüştürür. Aynı zamanda çevresinde bulunan diğer insanları anlar, iyi bir ilişki içinde olur, günlük isteklerini, sıkıntı ve baskı durumlarını başarılı bir şekilde atlatır. Bu durum bireyin kendisine yönelik farkındalığın oluşması, güçlü ve güçsüz yönlerini bilmesi, hem duygularını hem de düşüncelerini olumlu yönde ifadelerine dönüştürebilme becerilerine dayanmaktadır (Bar-On, 2006).

Duygusal zekâ, yaşamın bütün alanlarında başarıyı öngördüğünden dolayı her alanda önemli görülmektedir (Singh, 2015). İş hayatı, eğitim hayatı, aile hayatı açısından da önemli bir etkidir (Mammadov, 2015; Singh ve Koradia, 2017). Yüksek duygusal zekâsı olan bir birey, yaşam içerisinde hoşnut olan bireylerdir. Bu bireyler aile, arkadaş ve özel ilişkilerini yürütürken daha başarılıdır (Mammadov, 2015). Aynı zamanda duygusal zekâ her meslek grubunda gerekli görülen bir faktördür (Arsenijevic vd. 2012). Kişinin başarıya ulaşabilmesi için duyguları ifadelerine dönüştürebilme, uyum sağlayabilme, empati kurabilme, saygı duyabilme, problem çözebilme, bağımsızlık vb. duygusal niteliklere sahip olması gerekir (Girgin, 2009). Dolayısıyla gelişmiş duygusal zekâ iş hayatında da başarının kapılarını açan bir faktör olarak görülmektedir. İşe alınma süreci, performans, kariyer olarak ilerleme vb. durumlarda duygusal zekâ becerileri önemli bir kriter olarak görülmektedir (Çetinkaya ve Alparşlan, 2011). Duygusal zekâsı yüksek olan bir birey, bir işi yapabilme ve başarabilme inancını kendinde oluşturabilir. Bununla birlikte duygularını kontrol ederek endişe duyma, kaygılanma gibi negatif duyguları en alt düzeye indirebilir (Torun, 2011). İş hayatında duygusal zekâ düzeyi yüksek olan personellerin olduğu kurumlarda, ilişkiler ve kurulan iletişim daha aktif olabilir, ekip ruhu kurarak performans düzeyi yükselttirilebilir ve daha huzurlu bir atmosfer oluşturulabilir. Sözü edilen bu durumlar da başarıyı beraberinde getirerek kazanç sağlandığı görülmektedir (Doğan ve Demiral, 2007).

Eğitim açısından duygusal zekâ ise geleceğimizi oluşturan çocukların kendilerine güvenmeleri, yaşadıkları duyguları bilmeleri, o duyguları kontrol edebilmeleri, çevresinde bulunan insanları dinlemeleri ve onları anlamayı öğrenmeleri önemlidir (Akbaş, 2006). Duygularını yönetmekte zorluk yaşayan çocuklar diğer insanların duygularına karşı saygı duymaz (Fitriana ve Windiarti, 2018). Duygularını

düzenleme konusunda güçlük çeken çocukların da duygu ifadeleri genel olarak agresif ya da yoğun bir şekilde görülür (Nissen ve Hawkins, 2010). Çocukların kendileri ile ilgili konularda kararlar almaları, eleştirel düşünceleri ve karşılaştıkları problemler karşısında çözüm üretebilen bireyler olmaları ise çocukların duygusal zekâ gelişimleri ile bağlantılıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında çocukların bu becerilerini geliştirici uygulamaların olması önemlidir (Gün, 2012). Öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştiren kişi olması ve çocukların duygusal zekâlarının gelişiminde etkisinin büyük olmasından dolayı önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Arsenijevic vd. 2012).

Özetle; *duygusal zekâ* birçok boyutu içine almaktadır. Bu durumda aynı IQ'ya sahip olan insanların hayatlarındaki farklılıklar, duygusal zekânın etkisini ve önemini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekânın hayatın her alanında etkisi büyüktür. Kişinin yaşam içerisinde, aile hayatında, iş hayatında ve sosyal hayatında yaşamış olduğu stres ve olumsuz durumların üstünden gelmesi duygusal zekâ ile ilgilidir. Tüm bu durumların üstesinden gelmek ancak yüksek duygusal zekâ düzeyi ile gerçekleşmektedir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan bir kişi insanlarla başarılı bir şekilde iletişim kurmaktadır. Bu durum hayatın her alanında başarıyı beraberinde getirir. Dolayısıyla iş hayatında, özel hayatta, aile ve sosyal hayatta bireyin yüksek duygusal zekâyâ sahip olması oldukça önemlidir. İlerleyen dönemin yetişkinleri olan çocukların da duygularını anlaması, kontrol edebilmesi, yönetebilmesi ve empati kurabilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin gelişiminde de eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin etkisi büyüktür.

F. Erken Çocuklukta Duygusal Zekânın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal duygusal gelişim alanı açısından kritik ve önemli bir süreci içermektedir (Arslan-Çiftçi ve Uyanık-Balat, 2018). Çocukların yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguları ifade edebilmesi gerekmektedir. Olumsuz duyguları yıkıcı olmayacak şekilde, etkili ve uygun davranış biçimiyle, karşısındaki bireye zarar vermeyecek şekilde ifadelere dönüştürmeyi öğrenmek oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemi de sözü edilen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en uygun görülen dönemdir (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010). Çocuğun yaşamış olduğu topluma uyum sağlaması ve sosyalleşebilmesi için de duyguları ifadelere dönüştürebilme, empati yapabilme, işbirliği içerisinde olma,

çevresinde bulunan diğer insanlarla sağlıklı iletişim ve etkileşim kurma vb. becerilerine sahip olmalıdır (Arslan-Çiftçi ve Uyanık-Balat, 2018). Çocukların duygularını kontrol edememesi, kendisine ve çevresinde bulunan diğer insanlara zarar verebilecek tutumları oluşturabilir. Bu durum zaman içerisinde sosyal ilişkilerde kopukluk ve topluma uyum sağlayamamasına neden olabilir (Ulutaş ve Meralı, 2023). Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal becerilerin öğretilmesi *problemlili davranış* olarak ifade edilen davranışların önlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Özdemir-Becerem, 2012). Çocukların öğrenmiş oldukları oyunlar, izledikleri çizgi film karakterleri, onlara alınan oyuncaklar ve okunan hikâyeler çocukların duygusal gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenlerdir (Vural ve Kocabaş, 2011). Sağlıklı duygusal gelişim gösteren çocuklar, gelişim düzeyine uygun olacak şekilde hissettiği duyguları tanıma ve ifade etme, bu duyguları kontrol etme, diğer insanların hissettiklerini anlama, empati yapma, yaşamış olduğu pozitif ve negatif hadiseler sonucunda duygularını kabul etme vb. özelliklerine sahip olur (Ulutaş, 2007). Sözü edilen bu özellikler de duygusal zekânın göstergelerindedir.

Okul öncesi dönemi, kişiliğin oluştuğu, becerilerin kazanıldığı ve hem IQ'nun hem de EQ'nun desteklenerek geliştirildiği bir dönem olmasından dolayı oldukça önemli bir dönemdir (Akar-Kayserili ve Gündoğdu, 2010). Akademik zekâ kapasitesinin daha fazla ve daha verimli bir şekilde kullanılmasını engelleyen durumlardan birisi de duygusal zekâ gelişiminin ihmal edilmesidir. Duygusal zekâ gelişimi akademik açıdan başarıyı da arttırmaktadır. Bundan dolayı okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde duygusal zekâ gelişimi oldukça önemlidir (Yeşilyaprak, 2001). Okul öncesi dönemi, gelişime en açık olduğu dönemlerden biri olmasından dolayı gelecek nesillerimizi oluşturan çocukların duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi açısından önem içermektedir. Bu dönemde duyguların bilinmesi, anlaşılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Öksüz-Coşkun, 2022). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken noktalardan birisi de duygusal zekâdır (Firtiana ve Windiarti, 2018). Ounprasertsuk ve Suksatan (2021) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâ düzeyleri için duygusal zekâ geliştirmelerine yönelik bir program uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen ön test-son test sonuçlarına göre; program sonrasında duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür.

Duygusal zekâ düzeyinin gelişiminde aile ortamı ve ebeveynlerin kişilik özellikleri oldukça önem taşır. Duygusal zekâda ebeveynlerin duygu ifadeleri, empati becerileri, duygusal açıdan verdikleri tepkiler, çocuğun yanındayken yaşanan durumları değerlendirme biçimleri ve iletişim becerileri oldukça önemlidir (Maboçoğlu, 2006). Çocuğun ilk güven duygusunu oluşturduğu kişiler ebeveynleri olmasından dolayı ebeveynlerin hem birbirleriyle hem de çocukla kurmuş olduğu ilişkiler ve etkileşimler esnasında çocuk, duyguları gözlemleyerek anlar, öğrenir ve deneyimler. Aynı zamanda kendi hissettiği duyguları ifadelere dönüştürür ve diğer insanların duygularına karşılık verir. Bu süreçte çocuk duyguları öğrenir, farkındalığı oluşur, duygu kontrolünü, ifadelere dönüştürmeyi ve duygularını düzenleme becerilerini kazanır (Demiriz ve Engin, 2023). Çocuğunun duygularına değer veren ebeveynler, onların duygularına ilgi gösterir ve duygusal deneyim esnasında onlarla etkileşim içerisinde olur. Böylelikle ebeveynler çocuğunun pozitif ve negatif duygularını söyleyebilmesini destekleyen bir tutum sergiler (Garrett-Peters vd. 2016). Ebeveynlerin çocukla kurmuş olduğu iletişimin olumlu olması, çocuğa karşı doğru bir sınır koyarak davranış kazanmasını sağlaması, zor durumlar karşısında ona rehberlik etmesi duygusal zekâyı geliştirecek tutumlardır (Demiriz ve Engin, 2023). Ebeveynlerin doğru bir tutum sergilemesi çocuğun duygularını anlamasını ve yönetebilmesini sağlayacaktır. Böylelikle çocuk kendini ifade eden ve öz bilinci gelişen bireyler olur (Pektane-Gülmez ve Gültekin-Akduman, 2022). Agbaria (2022) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlik tarzlarının ve ebeveynlerin duygusal zekâ düzeylerinin İsrail’de yaşayan çocuklardaki zorlayıcı davranışlar arasında bulunan ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış, çalışma sonucunda da ebeveynlerin duygusal zekâ düzeylerinin ve ebeveynlik tarzlarından ilgisiz ve otoriter tarzlarının çocuklardaki zorlayıcı davranışlarla anlamlı bir ilişki görüldüğü tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna dayanarak ebeveynin sahip olduğu duygusal zekâ, otoriter ve ilgisiz tarzları çocuklarda görülen davranışlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocuk, aileden sonra okulda sosyalleşmektedir (Ekinci-Vural, 2006). Öğretim süreci ise birbirinin içine geçen bir zincire benzemektedir. Zincirin birinci halkasını oluşturan okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim, diğer kademeleri akademik ve tutum olarak etkilemektedir. Bu durumda okul öncesi eğitiminin oldukça kritik bir konuma sahip olduğunu göstermektedir (Zekai, 2020). Çocuğa okul öncesi eğitim ile duygularını etkili olacak bir şekilde ifade etme ve yapıcı ilişkiler kurma becerilerinin

kazandırılması ilerleyen dönemlerde davranışsal, akademik ve psikolojik açıdan oluşabilecek sorunları aza indirger (Özdemir-Becerem, 2012).

Özetle, çocukların sosyal-duygusal gelişim alanının geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada kritik bir dönem olan erken çocukluk döneminin önemi oldukça büyüktür. Çocuğun oynadığı oyunlar, izlemiş olduğu çizgi filmler, çocuk kitapları gibi birçok faktör çocuğun sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir. Sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim gösteren çocuk, duygularını ifade edebilir, duygularını kontrol edebilir ve empati yapabilir. Sözü edilen bu becerileri kapsayan duygusal zekânın erken çocukluk döneminden başlayarak geliştirilmesi gerekmektedir. Duygusal zekâ gelişiminde aile ortamı ve ebeveyn tutumları etkili olan faktörlerdendir. Aile ortamındaki her bireyin duygularını ifade ederek ve duygularını ifade ederken kullanmış olduğu ifade etme tarzı ile çocuklara rol model olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar ilk olarak aile ortamı içerisinde duyguları öğrenir ve deneyim elde eder. Ebeveynlerin çocukla olumlu ilişkiler kurması ve zor durumların üstesinden gelme konusunda yol göstermesi çocukların duygusal zekâlarının geliştirilmesine yönelik davranışlardır. Çocuğun gelişiminde aile ile birlikte okullar da önemli bir etkiye sahiptir. Bu noktada öğretim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimi kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde çocuklara duygularını ifade etme ve olumlu ilişkiler kurma becerileri kazandırılmasının davranış, akademik ve psikolojik açıdan oldukça önemli etkileri bulunmaktadır.

G. Duygusal Zekâ ve Çocuk Hakları İlişkisi

Bireyler doğduğu andan itibaren çevresinde bulunan insanlarla iletişim halinde olur. İnsanın büyüdüğü ortam, çevresinde bulunan diğer insanlarla kurmuş olduğu iletişimlerin kişinin gelişim sürecini etkiler. Kişinin hem kendi duygularını hem de diğer insanların duygularını anlaması ve bu duyguları anlamlandırabilmesi, duygu kontrolünü yapabilmesi, uygun olan davranışları göstermesi sağlıklı bir iletişimi göstermektedir (Büyükbiçer, 2019). Goleman, duygusal zekâyı tanımlarken beş boyuttan söz etmiştir. Bu beş boyut; öz bilinç, empati kurma, öz yönetim, motivasyon ve sosyal beceridir (Goleman, 1998/2009). Dolayısıyla duygularını anlayan ve bunları kontrol edebilen bir bireyin çocuklarla kurmuş olduğu iletişimi daha iyi olması ve çocuklara olan davranışlarının daha olumlu olması beklenmektedir. Çocukların bakış açılarından bakarak empati kurabilen bir bireyin çocuk haklarına karşı hassas, duyarlı

ve çocukların sahip olduğu hakları uygulaması konusunda daha dikkatli olması beklenmektedir.

Hak ve özgürlüklere karşı saygı duyan bir toplum oluşturabilmek için insanların empati yapması, kişilerarası iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olması ve toplumsal olarak var olan değerlerimize karşı farkındalığın olması gerekmektedir (Yenilmez, 2022). Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada insan hakları hassasiyeti ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, yüksek duygusal zekâyâ sahip olan bir insanın, yüksek düzeyde insan hakları hassasiyetine sahip olacağını ifade edebilir. İnsan haklarının bir parçası olan çocuk haklarına yönelik Yenilmez (2022) tarafından yapılan çalışmada empatik eğilim ile çocuk haklarına ilişkin tutum arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Coşkun (2019) tarafından yapılan çalışmada belirsizliğe tahammülsüzlük, stresle baş etme tarzları ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak duygusal zekâ, belirsizliğe tahammülsüzlük ve stresle baş etme tarzları ile ilişkili olmasından dolayı duygusal zekâ düzeyinin düşük olması çocuk haklarının ihmal ve istismar edilmesine neden olabilir.

Çocuğun düşüncelerini ve görüşlerini ifade edebilmesi önemli bir durumdur. Yetişkinlerin çocuğun yaşantısında neler olduğuna dair bilgi sahibi olması, çocuğu her türlü tehlike oluşturan durumdan daha iyi korumasını sağlayacaktır. Bu nedenle çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesi ve bunların ciddiye alınması her türlü istismar, şiddet, ihmal ve ayrımcılık durumlarından koruyabilmek için güçlü bir araçtır (Lansdown vd. 2014). Dolayısıyla duygularını ve düşüncelerini ifade etme, olumlu ilişkiler kurmayı kapsayan duygusal zekânın geliştirilmesi çocuk hak ve ihlalleri açısından oldukça önemlidir. Mattar (2017) tarafından yapılan yedinci sınıfa giden çocuklara yönelik duygusal zekâ ile kötü muameleyi inceleyen çalışmada kötü muamale ile duygusal zekâ arasında ters ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların hayatında önemli yeri bulunan öğretmenler açısından ise; yüksek duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenler, çocukların kendilerini rahat ve mutlu hissedebileceği sınıf ortamı oluştururlar. Bu da çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşan, iletişim kurmaya karşı açık olan, sahip olduğu hakları bilen, diğer insanların haklarına yönelik saygı duyan, öğrenme odaklı olarak yetişen bireyler olmalarını sağlar. Pozitif bir sınıf ortamı oluşturan öğretmenler, çocukların mutlu olmalarını ve hem öğretmen-çocuk ilişkilerinde hem de çocukların arkadaşlarıyla iyi ilişkiler

oluşturmalarına yardımcı olur (Korkmazer, 2021). Sınırlı ve tahammül seviyesi az olan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar mutsuz olurlar. Aynı zamanda çocukların sahip oldukları haklarının ihlal edilme durumları da söz konusu olabilir (Dönmez, 2015). Öğretmenlerin sınıf içerisinde duyguyu küçümseyen bir dil kullanması ve çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini ele alan King ve La-Paro (2018) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal-duygusal yeterliliği ile duyguyu küçümseyen bir dil kullanma arasında negatif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Dolayısıyla duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmene sahip olan çocuklar, iyi iletişim kuran, sahip olduğu hakları bilen ve diğer insanlara saygı duymayı bilerek yetişen çocuklardır (Korkmazer, 2021). Ersay (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada duygusal farkındalık düzeyleri ile çocukların olumsuz olan duygularına yönelik verilen tepkiler incelenmiş ve duygularını tanımada zorluk yaşama ile ceza tepkisi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Korkmazer (2021) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile öğretmenlerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının da yüksek olacağı ifade edilebilir. Lee (2022) tarafından yapılan ebeveynlik deneyiminin çocuk haklarına yönelik farkındalığına etkisindeki duygusal zekânın ve benlik saygısının aracı rolünü ele alan çalışma sonucunda, çocuklukta anne ve babalarıyla kabullenici deneyimler geçiren annelerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun da çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını dolaylı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Zhao vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada ise çocuklukta yaşanan kötü muamelenin sosyal destek aracılığıyla duygusal zekâyı etkilediği tespit edilmiştir.

Özetle bireyin duygularını anlaması, yönetebilmesi ve empati yapabilmesi yetişkin bireylerle ve çocuklarla kurmuş olduğu etkileşimini etkilemektedir. Sözü edilen bu becerilerde duygusal zekânın kapsamına girmektedir. Duygularını ifade edebilme çocuk açısından oldukça önemlidir. Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebiliyor olması yetişkinlerin, çocukları her türlü ihmal ve istismardan koruması açısından önemlidir. Bu noktada da çocukların duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çocukların duygusal zekâsının geliştirilmesinde etkisi bulunan öğretmenlerin de sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri önem arz eden bir durumdur. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmen, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade

edebileceği bir sınıf ortamı oluşturur. Stresini ve olumsuz duygularını kontrol edemeyen bir öğretmenin sınıfı ise olumsuz bir atmosfere sahip olur. Dolayısıyla bu durum çocukların duygularını ifade edebilmesini engeller. Olumsuz sınıf atmosferine sahip olan öğretmenin çocuklara olan davranışlarını etkileyeceğinden dolayı çocuk haklarının ihmal ve istismar edilmesi söz konusu olabilir.

H. Literatürdeki Çalışmalar

Bu bölümde, çocuk hakları ve duygusal zekâ ile ilgili okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen *ulusal ve uluslararası araştırmalara* yer verilmiştir.

1. Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak çocuk hakları ve duygusal zekâ ile ilgili okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen ulusal çalışmalara yer verilmiştir.

a. Çocuk hakları ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar

Banko (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ve sınıf ortamındaki uygulamalarında tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocuk sevme düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde çocuk haklarına yönelik ders alma değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Demir (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocukları sevme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya tüm eğitim kademelerinde öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları cinsiyet, sınıf

düzeyi ve çocuk haklarına yönelik ders alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocukları sevme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Doğdaş (2021) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin sınıf yönetme profilleri, mesleki algısı ve çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında bulunan ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Yozgat ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan erken çocukluk dönemi eğitimcileri katılmıştır. Araştırmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise mesleki benlik saygısı ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kor (2013) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale’de bulunan ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görev yapan erken çocukluk dönemi eğitimcileridir. Araştırmaya katılan erken çocukluk dönemi eğitimcilerinden 45 eğitimcinin çocuk haklarına yönelik eğitim aldığı, 106 eğitimcinin ise çocuk haklarına yönelik eğitim almadığı belirtilmiştir. Araştırmada çalışmaya katılan eğitimcilerin çoğunun çocuk haklarına dair sözleşmeyi okudukları görülmüştür.

Kumru (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile demokratik kararlıklarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya’daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erken çocukluk dönemi eğitimcisi oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgu erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Pilatin (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları ve tutumlarının üzerinde etkisi olan değişkenlerin belirlenmesidir. Araştırmaya eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünün tüm eğitim kademelerinde eğitim alan öğretmen adayları katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan katılımcılarının çocuk

haklarına ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı fakat cinsiyete göre farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılarının çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk haklarına dair sözleşmeyi okuma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılığın olmadığı görülmüştür. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise katılımcılarının çocuk haklarına ilişkin tutumları çocuk haklarına yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre farklılığın anlamlı bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

b. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar

Akar-Kayserili ve Gündoğdu (2010) çalışmada son sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrenciler ve erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin mesleğine yönelik tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğrenimlerini sürdüren okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerinin duygusal zekâları ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Akçil (2021) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâları incelenmiştir. Araştırmaya 351 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilim ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Arslantaş (2016) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda katılım sağlayan öğretmenlerinin duygusal zekâları cinsiyet değişkenine göre farklılığın anlamlı olmadığı, katılımcılarının empatik eğilimleri ile duygusal zekâları arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Ata (2010) tarafından yapılan çalışmada empatik eğilim, duygusal zekâ ve bağlanma stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya 500 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel boyut ve genel ruh

hali alt boyutlarında, 20-25 yaştaki öğretmenlerin kişilerarası alt boyut ve uyum alt boyutlarında ve 31-35 yaştaki öğretmenlerin stres yönetimi alt boyutunda diğer yaş gruplarından daha fazla puana sahip oldukları görülmüştür.

Atik (2021) yapmış olduğu çalışmada Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâları ile demografik değişkenleri, öz-yeterlilik ve başarı motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu ise öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Çoban (2022) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi becerilerinin ve duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmaya okul öncesi öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırmada katılımcıların duygusal zekâlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ertuğrul (2020) tarafından yapılan çalışmada problem çözme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekâları farklı değişkenler ele alınarak incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinin ilçeleri olan Esenyurt ve Beylikdüzü'ndeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcileridir. Araştırmadan elde edilen bulgu duygusal zekâları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerinin duygusal zekâları yaş, eğitim düzeyi ve çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise problem çözme becerileri ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kayserili (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite son sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma, Erzurum ilinde bulunan erken çocukluk dönemi eğitimcileri ile Atatürk Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren okul öncesi

öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan katılımcılarının duygusal zekâları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Kılınç (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarının ve yaratıcı kişilik özelliklerinin değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmanın örneklemi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde eğitim alan okul öncesi öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın tüm alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise duygusal zekânın tüm alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Kızıl (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de içinde bulunduğu üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Aynı zamanda araştırmada üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tutumları ile duygusal zekâları arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanları ve duygusal zekâ alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Fakat üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanları ve duygusal zekâ alt boyutlarının yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise duygusal zekâ toplam puanları ile stresle başa çıkma alt boyutundan sadece dine sığınma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat stresle başa çıkma ölçeğinin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Muştu (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliğinin de içerisinde bulunduğu eğitim fakültesinin çeşitli programlarında öğrenim gören öğretmen adayların duygusal zekâ düzeylerinin liderlik yönelimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada liderlik ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Önen (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı ise etik

muhakeme yetenekleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişki varsa etkisi olabilecek demografik bilgilerin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) tarafından yapılan çalışmada iş doyumu, duygusal zekâ ve tükenmişlikleri arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu, duygusal zekâ ve tükenmişlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çalışma, İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan özel ve resmi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin duygusal zekâları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

2. Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak çocuk hakları ile ilgili okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Ardından duygusal zekâ ile ilgili okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar detaylı olarak ele alınmıştır.

a. Çocuk hakları ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar

Ahmed-Amar (2022) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi, anaokulu türüne göre çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının en yüksek düzeydeki farkındalığın saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Bulut (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerin ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu bulunan velilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler, erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu bulunan veliler katılım sağlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Daniels-Simmonds (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların seslerini duyurma hakkı ve düşüncelerini ifade etme haklarına yönelik inançları ve uygulamaları araştırılmıştır. Araştırmaya ABD’de görev yapan anaokulu öğretmenleri katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne dair herhangi bir şey duyma ya da eğitim alma durumları incelendiğinde *evet* cevabını verenlerin düşük sayıda olduğu, sadece iki öğretmenin üniversitede gördükleri belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin mesleki inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Dere (2022) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik algı ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya okul öncesi öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim, sağlık, bakım, yaşama, korunma, oyun oynama vb. haklardan bahsettikleri görülmüştür. Fakat haklardan genel bir şekilde bahsettikleri, bu hakların özelliklerini belirtmemişlerdir. Ayrıca öğretmenler minimum düzeyde düşünce özgürlüğü, saygı gösterilme ve çocuk olma haklarından bahsettikleri görülmüştür.

Doğan vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılım sağlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları sınıf düzeyine ve çocuk hakları ile ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gunathilaka (2018) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıkları incelenmiştir. Araştırmanın esas amacı erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin hak ihlali durumu karşısında harekete geçmek ve eğitim ortamında çocuk haklarını korumak amacıyla çocuk haklarına yönelik bilgilerinin araştırılmasıdır. Aynı zamanda araştırmanın bir diğer amacı ise her çocuğun eğitim alanlarında çocuk haklarından aynı düzeyde yararlanma durumlarına yönelik araştırma yapılmasıdır. Karma yöntem olan bu araştırmanın örneklemi Sri Lanka’daki ebeveyn ve erken çocukluk dönemi öğretmenidir. Çalışmada erken çocukluk öğretmenlerinin hak ihlali durumu karşısında hakların

korunması ya da eğitim ortamlarında çocuk haklarının teşvik edilmesi amacıyla çocuk haklarına dair farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Kardeş vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmadan ulaşılan sonuçlarda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin daha çok yaşama hakkı, barınma hakkı ve eğitim haklarına dikkat ettikleri, katılım hakkına yönelik istenilen ve beklenen düzeyde bahsetmedikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler çocuk haklarını koruma konusunda önemli paydaşların aile, öğretmen, toplum ve meslekleri adaletle ilgili olan personeller olduğunu söylemişlerdir.

Koran (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere verilen çocuk hakları ve bu hakların ihlallerini içeren eğitimin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi öğretmenleri ve ilkokullardaki öğretmenlerdir. Araştırmada çoğu öğretmen eğitime, çocuk haklarına yönelik bilgi düzeylerinin ve farkındalık düzeyinin artması amacıyla katılmıştır. Araştırmada çocuk hakları ve bu hakların ihlallerini içeren eğitim sonrasında eğitime katılan öğretmenlerden dokuz öğretmenin çocuklara bağırılmaya çalıştığını, dört öğretmenin çocuklara sert bir şekilde bakmamaya çalıştığını, üç öğretmenin ceza verme davranışından uzak durduğunu, iki öğretmenin ise görmezden gelme davranışından uzak durduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leblebici ve Çeliköz (2017) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyebilecek etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Lo (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin, çocukların sahip olduğu haklara ilişkin bilgileri ve haklarına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği

bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının da içinde bulunduğu çeşitli bölümlerde eğitim alan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili bilgilerine yönelik bazı sorulara verdikleri cevaplarda *bilmiyorum* yanıtını verenlerin yüzdesi oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik çocuk hakları ile ilgili bir eğitim programının oluşturulmasıdır. Çalışmaya ikinci sınıfta eğitim alan okul öncesi öğretmen adayları katılmıştır. Öğretmen adaylarına üç aşamalı olan ve yirmi sekiz hafta süren çocuk haklarına yönelik eğitim programı verilmiştir. Araştırmada çocuk haklarına yönelik eğitim programından sonra okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları, haklarının ihlali ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik anlayışlarında, çocuk haklarına ve çocuk haklarına yönelik eğitime ilişkin tutumlarında pozitif düzeyde gelişmeler ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Pilatin ve Ahmetoğlu (2020) çalışmada, okul öncesi öğretmenliği programında eğitim alan öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarını ve tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerin saptanması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki okul öncesi öğretmenliği programının tüm eğitim kademelerinde eğitim alan öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılarının çocuk haklarına yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılarının çocuk haklarına ilişkin tutumları çocuk haklarına dair sözleşmeyi okuma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcılarının çocuk haklarına ilişkin tutumları çocuk haklarına yönelik eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Taş ve Fırat (2023) yapmış oldukları çalışmanın amacı, çocuk haklarına yönelik fikirlerini, tutumlarını ve tutumları üzerinde etkisi olan faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmaya okul öncesi öğretmenliği bölümünün de içerisinde bulunduğu eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları katılım sağlamıştır. Araştırmada katılımcıların çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutum gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca katılımcılarının çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde

cinsiyet ve çocuk haklarına yönelik ders alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

Trägårdh (2009) tarafından yapılan çalışmada esas amaç, anaokulu öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili nasıl çalıştıklarını belirlenmesidir. Bu sebeple fiziksel cezaya ve çocuğun katılımı konusunda anaokulu öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan yalnızca bir öğretmenin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik gerçek bilgiye sahip olduğu saptanmıştır.

b. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar

Agbaria (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, sınıf yönetiminin yordayıcıları olarak öz-yeterlilik ve duygusal zekânın incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Kuzey İsrail'deki Arap okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Anastasiou (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitimcilerinin duygusal zekâları ele alınarak bireysel boyutlarının incelenmesidir. Aynı zamanda araştırmada duygusal zekâ üzerinde yaşın etkisi de incelenmiştir. Araştırma Yunanistan'da bulunan Yanya'da görev yapan erken çocukluk eğitimcileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yaş değişkeni 35 yaştan küçük, 35-45 yaş arası ve 45-55 yaş arası olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın üçe ayrılan yaş grupları arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Arteaga-Cedeño vd. (2022) yapmış oldukları çalışmada, anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerinin demografik değişkenleri, mesleki açıdan profilleri ve duygusal zekâları ele alınmıştır. Araştırma 20-69 yaş aralığında bulunan anaokulu öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada duygusal zekâyı oluşturan faktörlerden olan duygusal algıda, kadın öğretmenlerin daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada duygusal zekâyı oluşturan faktörlerden olan duygusal düzenlemede erkeklerin daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yaşları arttıkça duygusal algılarının düştüğü saptanmıştır.

Cheng vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sıkıntı ve farkındalığın aracı rolü olarak duygusal zekâyı incelemiştir. Araştırma, Çin'de bulunan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretimde farkındalığın duygusal zekâ ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dumitriu vd. (2014) yaptıkları çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerinin duygusal yeterlilikleri değerlendirilmektedir. Araştırma Romanya'da bulunan bir üniversitenin ilköğretim ve okul öncesi öğretmenliği bölümünün de içinde bulunduğu çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâda yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ergin vd. (2013) yapmış oldukları çalışmanın esas amacı, okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmadan elde edilen bulgu ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki saptanmıştır.

Ertuğrul ve Kutluca (2020) yapmış oldukları çalışmanın birincil amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zekâlarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada katılımcıların duygusal zekâlarının yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda çalışmada katılımcıların problem çözme becerileri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kılıç ve Önen (2009) yapmış oldukları çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünün de içerisinde bulunduğu çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etik muhakeme yetenekleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özaslan vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik algı ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik algı ve tutumları arasında bulunan ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişki ile ilgili yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öztürk ve Deniz (2008) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik, duygusal zekâ ve iş doyumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ toplam puanının ve duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Singh ve Koradia (2017) yapmış oldukları çalışmada erken çocukluk bakımı personelinin duygusal zekâları belirlenmiştir. Araştırma Pune şehrinde görev yapan 25-45 yaş aralığında bulunan kadın erken çocukluk bakımı personeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 25-35 yaştaki erken çocukluk bakımı personelinin, 35-45 yaştaki erken çocukluk bakımı personeline göre duygusal olarak daha fazla zeki olduğu bulunmuştur.

Sutomo (2021) tarafından Kuzey Banjarmasin Bölgesi'nde bulunan okul öncesi dönemi eğitimcilerine yönelik yapılan çalışmada mesleğe ilişkin tutum, duygusal zekâ, performans ve işe yönelik disiplini arasında bulunan ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile performansları arasında doğrudan olacak şekilde ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimcilerinin işe yönelik disiplinleri ile duygusal zekâları arasında doğrudan olacak şekilde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bir başka bulgu ise çalışmaya katılan eğitimcilerinin duygusal zekâları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında doğrudan olacak bir şekilde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tarman ve Filiz (2023) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya toplam 257 okul öncesi

öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları yüksek düzeyde olduğu ve duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâları farklı değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Çalışma grubu ise Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin normal ve ikinci öğretimlerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünün tüm kademelerinde öğrenim gören öğrencileridir. Araştırmada normal öğretimde okuyan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları, duyguların kullanımı ve iyimserlik alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer bulgu ise ikinci öğretimde okuyan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Zembat (2019) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâları ve üniversite yaşamına uyumları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesidir. Çalışma grubu ise İstanbul ilinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıfta eğitim alan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bir başka bulgu ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Zekai (2020) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerinin duygusal zekâları ile öğretim programında bulunan duyuşsal amaçların gerçekleşmesi hakkında verilen önem arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan erken çocukluk dönemi eğitimi kurumlarında çalışan erken çocukluk dönemi eğitimcileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi

öğretmenlerinin duygusal zekâ toplam ve duygusal zekâ alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

III. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve derecesini saptamaktır (Karasar, 2005).

B. Çalışma Grubu

Bu araştırma, İstanbul ilindeki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerde öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirecek dersleri alma durumlarının duygusal zekâ düzeylerini geliştireceği düşünülerek ve çocuk hakları ile ilgili ders alma durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülerek üçüncü ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler çocuk hakları ve duygusal zekâ ile ilgili *insan ilişkileri ve iletişim* dersini birinci sınıf bahar döneminde seçmeli ders olarak, *insan hakları ve demokrasi eğitimi* dersini ikinci sınıf bahar döneminde seçmeli ders olarak almışlardır. Dolayısıyla 2023–2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan toplam 370 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, basit olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Basit olasılıklı örnekleme yönteminde çalışmaya katılan katılımcılar rastgele olacak şekilde seçilmekte ve her katılımcının eşit şansı bulunmaktadır (Ekiz, 2020). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1 ve Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş ve Sözleşme Okuma ile ilgili Kişisel Bilgileri

		Sözleşme Okuma		Toplam
		Okudum	Okumadım	
YAŞ	20-22	120	158	278
	23-25	37	32	69
	26 ve üzeri	13	10	23
Toplam		170	200	370

Çizelge 1'e göre araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarından yaşları 20-22 arasında toplam 278 öğretmen adayı, 23-25 arasında olan toplam 69 öğretmen adayı, yaşları 26 ve üzeri olan toplam 23 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çizelgeye bakıldığında en fazla katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının 20-22 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Çizelge 1'de görüldüğü üzere yaşları 20-22 arasında olan öğretmen adaylarının 120'si Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumuş, 158'si Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumamıştır. 23-25 yaş arasında olan öğretmen adaylarının 37'si Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuduğu, 32'si Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumamıştır. Yaşları 26 ve üzeri olan öğretmen adaylarının 13'ü Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuduğu fakat 10 öğretmen adayının okumadığı görülmektedir. Çizelge 1 incelendiğinde; toplam 170 öğretmen adayının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuduğu, 200 öğretmen adayının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadığı görülmektedir. Bu çizelgeye bakıldığında Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumayan öğretmen adayı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi ve Eğitim Alma ile ilgili Kişisel Bilgileri

		Eğitim Alma		Toplam
		Aldım	Almadım	
SINIF DÜZEYİ	3. sınıf	25	171	196
	4. sınıf	39	135	174
Toplam		64	306	370

Çizelge 2'ye göre araştırmaya katılan katılımcıların 196'sı üçüncü sınıf, 174'ü dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarıdır. Bu çizelgeye bakıldığında en fazla katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının üçüncü sınıf öğrencisi olduğu

görülmektedir. Çizelge 2’de görüldüğü üzere üçüncü sınıfa giden öğretmen adaylarından 25’i çocuk haklarına ilişkin eğitim almış fakat 171 öğretmen adayı çocuk haklarına ilişkin eğitim almamıştır. Dördüncü sınıfa giden öğretmen adaylarından 39’u çocuk haklarına ilişkin eğitim aldığı, 135 öğretmen adayının ise çocuk haklarına ilişkin eğitim almadığı görülmektedir. Çizelge 2’de görüldüğü üzere toplam 64 öğretmen adayının çocuk haklarına ilişkin eğitim aldığı, 306 öğretmen adayının çocuk haklarına ilişkin eğitim almadığı görülmektedir. Bu çizelgeye göre çocuk haklarına ilişkin eğitim alan toplam öğretmen adayı sayının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan *Kişisel Bilgi Formu*, Tatar vd. (2017) Türkçeye çevirdiği *Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği-33-Tr* ve Karaman-Kepeneci’nin (2006) geliştirdiği *Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini okuyup okumadıkları ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumlarına dair bilgiler yer almaktadır.

2. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

Karaman-Kepeneci (2006) tarafından çocuk haklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği beşli likert (*Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Tamamen Katılmıyorum*) tipinde toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan ifadelerden on dokuz madde olumlu, üç madde ise olumsuz ifadelerdir. Olumsuz ifadeler olan ikinci madde, on dördüncü madde ve on beşinci madde ters maddelerdir ve bu maddeler ters olacak şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .85’tir (Karaman-Kepeneci, 2006).

3. Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği–33-Tr

Tatar vd. (2017) yaptıkları çalışmada Schutte Duygusal Zeka Testi, madde sayısında herhangi bir değişiklik yapılmadan Türkçeye çevrilmiştir. Asıl Form Schutte

Duygusal Zeka Testi, toplam 33 maddeli ve beşli likert tipinde bir ölçektir. Bu maddelerden üç tanesi ters yönlü maddelerdir. Düz maddeler *Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5)* şeklinde puanlanmaktadır. Ters maddeler ise *Kesinlikle Katılmıyorum (5), Katılmıyorum (4), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (2) ve Kesinlikle Katılıyorum (1)* olacak şekilde puanlanmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ise 0,86'dır (Tatar vd. 2017).

D. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler toplanmadan önce kura yöntemi ile uygulanacak olan üniversiteler belirlenmiştir. Daha sonra kura yöntemi ile çıkan üniversitelerden uygulama izni alınmıştır. Uygulama izni çıkan üniversitelerin bölüm başkanı ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmıştır. Bölüm başkanları ile yapılan görüşme sonrası veriler yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağına dair kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar ortalama 15-20 dakika sürede formu doldurmuştur.

E. Veri Analizi

Bu araştırmadaki dört alt problemin cevaplanması amacıyla öğretmen adaylarından edilen veriler ilk olarak olumsuz soruların puanları ters puanlanmış ve daha sonra SPSS 19.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadaki ilk alt problem *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için veriler üzerinde betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumlarına ilişkin minimum, maximum, standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmış ve bu değerler yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri sırasıyla *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* ve *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaş, sınıf düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini okuma ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* şeklindedir. Bu alt problemlerin yanıtlanması için veriler üzerinde Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt

problemi ise *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* şeklindedir. Bu alt problemin yanıtlanması için veriler üzerinde Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizler aracılığıyla ulaşılan bulgular yorumlanmış ve tüm alt problemler detaylandırılmıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın asıl amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu doğrultuda 370 okul öncesi öğretmen adaylarına *Duygusal Zekâ Ölçeği* ve *ÇHTÖ* yönetilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yer verilmiş ve tablolar aracılığıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. İlk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının *Duygusal Zekâ Ölçeği* ve *ÇHTÖ*'ye vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler üzerinde One-Sample Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları değerlendirildiğinde; yapılacak olan istatistiksel analizlerin parametrik olmayan testlerden yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ardından *duygusal zekâ* ve *çocuk haklarına* dair betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının *Kişisel Bilgi Formunda* yer verilen yaş, sınıf düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini okuma ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerinin anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada 370 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla ulaşılan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu ulaşılan bulgular, her bir alt problem bağlamında ve alt başlıklar halinde yer verilmiştir. Alt problemlere yer verilmeden önce *duygusal zekâ* ve *çocuk hakları* puanları için normallik testine dair sonuçlar Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3: Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

	N	\bar{X}	Standart Sapma	p
Çocuk Hakları	370	104,67	6,566	,000
Duygusal Zekâ	370	121,20	9,675	,000

p<.05

Çizelge 3'te bulunan bulgularda araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları puanlarının normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Ayrıca duygusal zekâ puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ulaşılan bu sonuç duygusal zekâ ve çocuk hakları puanları üzerinde yapılacak olan istatistiksel analizlerin parametrik olmayan testlerden yapılması gerektiğini göstermektedir. Aşağıda, istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular detaylı olarak şekilde yer verilmiştir.

A. Birinci Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmadaki birinci alt problem *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği ve çocuk hakları ölçeğine vermiş oldukları cevaplardan ulaşılan veriler üzerinde betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular ise Çizelge 4'te yer verilmiştir.

Çizelge 4: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Dair Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Standart Sapma
Çocuk Hakları	370	38	110	104,67	6,566
Duygusal Zekâ	370	66	132	121,20	9,675

Çizelge 4'te yer alan betimsel istatistik bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarından aldıkları puanların minimum, maximum, standart sapma ve ortalama değerleridir. Araştırmaya katılım sağlayanların düzeylerini temsil eden ÇHTÖ'den aldıkları puanlar için minimum değer (38) iken maximum değer (110) olarak belirlenmiştir. Bu çizelge incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ'den alınabilecek en yüksek puanı aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu çizelgeye göre okul öncesi öğretmen adaylarının ÇHTÖ'den aldığı en düşük ile en yüksek değer arasında uçurum bulunduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=104,67$ olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara göre, katılım sağlayan öğretmen adaylarının çocuk haklarından aldıkları ortalama puanlarının, normatif değer olan (66)'dan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adayların çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda bulgulara bakıldığında;

okul öncesi öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinde olmasına rağmen çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4’te yer alan bir diğer bulgu ise araştırmaya katılım sağlayanların düzeylerini temsil eden duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar için minimum değer (66) iken maximum değer (132) olarak belirlenmiştir. Bu çizelge incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâdan aldığı en düşük ile en yüksek değer arasında büyük bir uçurum olmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=121,20$ olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara göre, katılım sağlayan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının, normatif değer olan (99)’dan yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adayların duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

B. İkinci Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmadaki ikinci alt problem *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* şeklindedir. Buna göre katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adayların duygusal zekâ düzeylerinin yaşlarına göre değişimini belirlemek için Kruskal-Wallis H testi, sınıf düzeylerine göre değişimini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilen bulgular, her test için farklı tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. İlk olarak araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5: Duygusal Zekâ Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ	Yaş	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
	20-22	278	121,18	9,0028	181,16	2	2,117	,347
	23-25	69	120,36	12,872	195,27			
	26 ve üzeri	23	124,00	4,592	208,65			
	Toplam	370	121,20	9,675				

p>.05

Çizelge 5'te araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre duygusal zekâ düzeyi ortalamaları yer almaktadır. Çizelgede yer verilen Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre; bu üç grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$\chi^2(2)= 2,117, p>.05$]. Bu bulgu sonucunda yaş değişkeninin duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Fakat katılımcıların duygusal zekâ ortalama puanları yaşlarına göre incelendiğinde; 26 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=124,00$; $SO=209$) diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. Çizelgeye göre üç yaş grubu incelendiğinde; yaş grupların aritmetik ortalamaları birbirine yakın seviyededir. Fakat 26 ve üzeri yaş grubunun sıra ortalaması diğer grupların sıra ortalamasından yüksektir. Kısacası okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmasa da 26 ve üzerindeki okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmasa bile yaş arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda yaş ilerledikçe kazanılan deneyimlerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6: Duygusal Zekâ Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
3. Sınıf	196	120,51	10,751	180,07	35294,50	15988,500	,300
4. Sınıf	174	121,99	8,258	191,61	33340,50		

$p > .05$

Çizelge 6’da yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=15988,500$, $p > .05$]. Buna göre dördüncü sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ($\bar{X}=121,99$; $SO=192$) üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}=120,51$; $SO=180$) göre daha yüksektir. Araştırmaya dördüncü sınıfa giden öğretmen adaylarının katılım sayısı daha az olmasına rağmen aritmetik ortalama ve sıra ortalaması bakımından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu ile duygusal zekâ ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen dördüncü sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

C. Üçüncü Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmadaki üçüncü alt problem *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yaş, sınıf düzeyi, çocuk hakları sözleşmesini okuma ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* şeklindedir. Buna göre katılım sağlayan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yaşlarına göre değişimini tespit etmek için Kruskal-Wallis H testi, sınıf düzeyi, sözleşme okuma durumu ve çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumuna göre değişimini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testlerden elde edilen bulgular, yapılan her test için farklı tablolar aracılığıyla sunulmuştur. İlk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuk Haklarına İlişkin Tutum	Yaş	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	df	X^2	p
	20-22	278	104,62	6,793	186,40	2	,157	,925
23-25	69	104,75	6,211	181,00				
26 ve üzeri	23	105,09	4,766	188,07				
Toplam	370	104,67	6,566					

p>.05

Çizelge 7’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre çocuk haklarına yönelik tutum ortalamaları yer almaktadır. Çizelge 7’de bulunan üç yaş grubu incelendiğinde; yaşların aritmetik ortalamalarının birbirine yakın ve giderek arttığı görülmektedir (\bar{X} =104,62; \bar{X} =104,75; \bar{X} =105,09). Katılımcıların çocuk haklarına yönelik tutum ortalaması yaş değişkenine göre incelendiğinde; 26 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının puanları (\bar{X} =105,09; SO=188,07) diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre bu üç grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$x^2(2) = ,157, p>.05$]. Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına rağmen 26 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuç, anlamlı bir farklılık olmasa bile yaşları ilerledikçe çocuk haklarına yönelik tutumlarının yükseleceği iddiasını yansıtmaktadır.

Katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, çocuk haklarına yönelik tutumlarını anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 8’de yer verilmiştir.

Çizelge 8: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
3. Sınıf	196	104,25	6,496	177,49	34788,50	15482,500	,125
4. Sınıf	174	105,14	6,631	194,52	33846,50		

p>.05

Çizelge 8’de yer alan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [U=15482,500, p>.05]. Bu çizelgeye göre dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları (\bar{X} =105,14; SO=195) üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına (\bar{X} =104,25; SO=177) göre daha yüksektir. Araştırmaya dördüncü sınıfa giden öğretmen adaylarının katılım sayısı daha az olmasına rağmen aritmetik ortalaması ve sıra ortalaması bakımından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu ile çocuk haklarına yönelik tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları sözleşmesini okuma durumları, çocuk haklarına yönelik tutumlarını anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaştrmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 9’da yer verilmiştir.

Çizelge 9: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Sözleşme Okuma Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Sözleşme Okuma	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Okudum	170	106,04	3,798	204,84	34822,00	13713,000	,001
Okumadım	200	103,51	8,047	169,07	33813,00		

p<.05

Çizelge 9’da yer alan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=13713, p<.05]. Bu çizelgeye göre Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuyan öğretmen adaylarının puanları (\bar{X} =106,04; SO=205) sözleşmeyi okumayan öğretmen adaylarının puanlarına (\bar{X} =103,51; SO=169) göre daha yüksektir. Çizelge 9 incelendiğinde; sözleşmeyi okudum diyen öğretmen adaylarının sayısı, sözleşmeyi okumayanlara göre daha az olmasına rağmen aritmetik ortalamaları ve sıra ortalamasında daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgu, çocuk haklarına yönelik tutum ile Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni okuma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumlarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşırmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları çizelge 10’da yer verilmiştir.

Çizelge 10: Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ortalama Puanlarının Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Aldım	64	106,22	3,302	207,45	13277,00	8387,000	,001
Almadım	306	104,35	7,022	180,91	55358,00		

p<.05

Çizelge 10’da yer alan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumları çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [U=8387, p<.05]. Bu çizelgeye göre çocuk haklarına ilişkin eğitim alan öğretmen adaylarının puanları (\bar{X} =106,22; SO=207) çocuk haklarına ilişkin eğitim almayan öğretmen adaylarının puanlarından (\bar{X} =104,35; SO=181) daha yüksek olduğu görülmektedir. Çizelge incelendiğinde; *eğitim aldım* diyen öğretmen adaylarının sayısının, *eğitim almadım* diyenlere göre çok düşük olmasına rağmen aritmetik ortalama ve sıra ortalaması bakımından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, çocuk haklarına yönelik tutum ile çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

D. Dördüncü Alt Problemin Sonuçlanmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırmadaki dördüncü alt problem *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için veriler üzerinde *Spearman Korelasyon* analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara dair istatistiksel anlamlılık ve ilişki düzeyini gösteren sonuçlar Çizelge 11’de yer verilmiştir.

Çizelge 11: Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal Zekâ
Çocuk Haklarına İlişkin Tutum	Spearman Rho	,171
	p	,001
	N	370

p<.05

Çizelge 11'deki verilere göre; okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,171$, $p<.05$). Bu çizelgeye göre çocuk haklarına yönelik tutum ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin artmasıyla çocuk haklarına yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir. Aynı zamanda yüksek duygusal zekâyâ sahip olan okul öncesi öğretmen adayının çocuk haklarına yönelik tutumunun daha olumlu olacağı ve bu haklara karşı hassas davranabileceği düşünülebilir.

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş ve sınıf düzeyine göre, çocuk haklarına yönelik tutumlarının ise yaş, sınıf düzeyi, çocuk haklarına yönelik eğitim alma ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumlarına göre anlamlılığına ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya 370 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Bu bölümde ilk önce istatistiksel olarak yapılan analiz sonuçları maddeler halinde yer verilmiştir. Daha sonra *kişisel bilgi formu* aracılığıyla elde edilen nicel veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Ardından duygusal zekâ ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgu literatür ışığında tartışılmıştır. Son olarak bu bölüm uygun öneriler verilecek sonlandırılmıştır.

A. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada 370 okul öncesi öğretmen adaylarına duygusal zekâ ölçeği ve çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Veriler yüz yüze olacak şekilde toplandıktan sonra istatistiksel analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yüksek düzeydedir.
2. Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları yüksek düzeydedir.
3. Araştırmada yaş değişkeninin duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir.
4. Araştırmada dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumları çocuk haklarına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilemektedir.
6. Araştırmada çocuk haklarına yönelik eğitim alma durumları çocuk haklarına yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilemektedir.
7. Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ulaşılan ilk sonuç çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğuna ilişkindir. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan birçok araştırma (Banko, 2017; Demir, 2023; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Pilatin, 2019; Taş ve Fırat, 2023) ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalar içerisinde okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileriyle birlikte farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edildiği çalışmalar bulunmaktadır (örn; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Taş ve Fırat, 2023). Demir (2023) tarafından yapılan araştırmada çocuk haklarına ilişkin tutum ile çocuk sevme düzeyi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olmasının çocukları sevmeleri ve çocuklara karşı duyarlı olmalarından kaynaklı olabilir. Lo (2018) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenliği bölümünün de içerisinde bulunduğu çeşitli bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çelişki gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlik bölümü okuyanların çocuk hakları eğitimini desteklemiş olmalarına rağmen eğitim amacının insan haklarına karşı saygı arttırdığı, çocuk hakları eğitimine teşvik, dengeli disiplin ve akademik açıdan performans içeren maddelerinde destekleme oranlarının düşük olduğu saptanmıştır. Kardeş vd. (2017) tarafından nitel olarak yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri, çocuk haklarını koruma konusunda önemli paydaşların aile, öğretmen, toplum ve meslekleri adaletle ilgili olan personeller olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla çocuk haklarına yönelik tutum üzerinde aile ortamı ve eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları öğretmenlerin de etkisi bulunabileceği düşünülmektedir. Ahmed-Amar (2022) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Fakat Gunathilaka (2018) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin hak ihlali durumu

karşısında hakların korunması ya da eğitim ortamlarında çocuk haklarının teşvik edilmesi amacıyla çocuk haklarına dair farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Tüm bu araştırmalar ışığında, çocuk haklarına yönelik tutum üzerinde çocuk haklarına yönelik farkındalık düzeylerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan ikinci sonuç çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkindir. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan bazı araştırmalar (Agbaria, 2021; Akçıl, 2021; Çoban, 2022; Tarman ve Filiz (2023); Yılmaz ve Zembat, 2019) ile örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının birlikte ele alındığı çalışmalarda öğretmen adaylarının sahip olduğu duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Akar-Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Kayserili, 2009). Dumitriu vd. (2014) yapmış oldukları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %38,6'sının yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları, %57'sinin ise orta düzeyde duygusal zekâyâ sahip oldukları ve %4,4'ü ise düşük duygusal zekâyâ sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda (Ertuğrul, 2020; Ertuğrul ve Kutluca, 2020) duygusal zekâlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ becerileri ise eğitimle geliştirilmesi söz konusudur (Yeşilyaprak, 2001). Martyniak ve Pellitteri (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlere duygusal zekâyâ yönelik eğitim uygulanmış ve eğitim alan öğretmenlerin duygusal zekâlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla literatürdeki araştırmalardaki farklılığın sebebi olarak eğitim hayatında aldıkları eğitimler, kendini geliştirme düzeyleri vb. etkenlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan aile ortamından da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan üçüncü sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni olarak aynı kuşakta olmalarından, çalışmaya katılan 26 ve üzeri yaştaki öğretmen adayı sayısının az olmasından kaynaklı olabilir. Literatür incelendiğinde bu bulgu okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan bazı araştırmalar

(Anastasiou, 2020; Dumitriu vd. 2014; Ertuğrul, 2020; Ertuğrul ve Kutluca, 2020; Kızıl, 2012; Öztürk, 2006; Öztürk ve Deniz, 2008; Tarman ve Filiz, 2023; Zekai, 2020) ile örtüşmektedir. Bu araştırmalar içerisinde okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileriyle beraber farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin dâhil edildiği çalışmalar bulunmaktadır (örn; Dumitriu vd. 2014; Kızıl, 2012). Fakat bu bulgu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Ata (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada duygusal zekânın tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Singh ve Koradia (2017) yapmış oldukları araştırmada 25-35 yaştaki erken çocukluk bakımı personelinin, 35-45 yaştaki erken çocukluk bakımı personeline göre duygusal olarak daha fazla zeki olduğu bulunmuştur. Arteaga-Cedeño vd. (2022) yapmış oldukları anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerine yönelik çalışmada öğretmenlerin yaşları arttıkça duygusal algılarının düştüğü görülmüştür.

Bu araştırmada, duygusal zekâ düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmesi de çalışmaya katılan 26 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, 20-22 ve 23-25 yaş gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak yaş arttıkça duygusal olgunluğa erişmekten kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda yaş ilerledikçe hayat içerisinde deneyimler ile olumsuz duygularla baş edebilmeyi, duygularını kontrol edebilmeyi, kendini tanımayı ve empati kurabilmeyi öğrenilebileceğinden dolayı tecrübelerin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan dördüncü sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Araştırmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan bazı araştırmalar (Atik, 2021; Kılınç, 2019; Kızıl, 2012) ile örtüşmektedir. Bu araştırmalar arasında okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile birlikte farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edildiği araştırmalar yer almaktadır (örn; Atik, 2021; Kızıl, 2012). Ünlü vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada normal öğretimde okuyan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puan ortalamaları, duyguların kullanımı ve iyimserlik alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülürken ikinci öğretimde okuyan okul öncesi öğretmenliği bölümü

öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Fakat bu bulgu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Yılmaz ve Zembat (2019) yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu araştırmada duygusal zekâ ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yükselme eğiliminde olmasının nedeni olarak öğretmenlik uygulamalarına başlamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan beşinci sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk hakları tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Araştırmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ulaşılan bu sonuç literatürde ulaşılan araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmekte ve literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmen ve okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda yaş değişkenini ele alan az çalışmaya rastlanılmıştır. Banko (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, Bulut (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin, çocuk haklarına yönelik tutumlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı ve Kumru (2022) tarafından yapılan çalışmada ise erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin, çocuk haklarına yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Daniels-Simmonds (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin mesleki inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu araştırmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına rağmen 26 yaş ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk haklarına

ilişkin tutumları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeni olarak araştırmaya katılım sağlayan 26 ve üzeri yaştaki öğretmen adayı sayısının az olmasından kaynaklı olabilir. Çalışmaya katılan 26 yaş ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasının sebebi olarak 26 yaş ve üzerindeki yaş grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sahibi olabilecekleri düşünülerek çocuk sahibi olmanın çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan altıncı sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk hakları tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Araştırmada ulaşılan sonuç çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan bazı araştırmalar (Demir, 2023; Doğan vd. 2014; Pilatin, 2019; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020) ile örtüşmektedir. Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri açısından daha fazla ders aldıklarından dolayı çocuk haklarına yönelik tutumlarının artma eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan eğitimi açısından daha fazla ders almaları, okul öncesi öğretmen adaylarının *çocuğa yönelik algılarını, çocuk haklarına yönelik ilgi ve tutumlarını* etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan yedinci sonuç okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk hakları tutumları sözleşmeyi okuma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Araştırmada ulaşılan sonuç çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Literatürde bu bulgu ile örtüşen çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat bu bulgu ile örtüşmeyen çalışmalara rastlanılmıştır (Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Pilatin, 2019). Bu farklılığın nedeni olarak çocuk ve çocuk haklarına yönelik farkındalık düzeyinden dolayı kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adayları

insan hakları ve demokrasi eğitimi dersini seçmeli ders olarak almalarına rağmen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumayan öğretmen adayı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından *sözleşmeyi okudum* diyen öğretmen adaylarının sayısı daha az olmasına rağmen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuyan öğretmen adaylarının puanları, sözleşmeyi okumayan öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksektir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından sözleşmeyi okuyan öğretmen adaylarının sözleşme kapsamında çocuklara tanınan tüm hakları bileceği ve bu haklara hâkim olacağı düşünülmekte ve bu durumda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde; Kor (2013) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çoğunun çocuk haklarına dair sözleşmeyi okudukları görülmüştür. Daniels-Simmonds (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne dair herhangi bir şey duyan ya da eğitim alan öğretmenlerin sayısının düşük olduğuna, yalnızca iki öğretmenin üniversitede gördükleri belirtilmiştir. Trägårdh (2009)'ın çalışmasında ise anaokulu öğretmenleri arasında yalnızca bir öğretmenin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik gerçek bilgiye sahip olduğu saptanmıştır. Literatürde ulaşılan araştırmalar ışığında okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalarda sonuçlarda sözleşmeyi okuduğu görülen sadece bir çalışmanın olması dikkat çekmiştir (örn; Kor, 2013).

Bu araştırmada ulaşılan sekizinci sonuç okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuk hakları tutumlarının çocuk haklarına ilişkin eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Araştırmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde; çocuk hakları ve bu hakların ihlallerine yönelik eğitim sonrasında eğitime katılan öğretmenlerden dokuz öğretmenin çocuklara bağırılmaya çalıştığı, dört öğretmenin çocuklara sert bir şekilde bakılmaya çalıştığı, üç öğretmenin ceza verme davranışından uzak durduğu, iki öğretmenin ise görmezden gelme davranışından uzak durduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koran, 2015). Aynı zamanda okul öncesi öğretmen adaylarına yapılan çocuk haklarına yönelik eğitim programından sonra okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları, haklarının ihlali ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik anlayışlarında, çocuk haklarına ve çocuk haklarına yönelik eğitime ilişkin

tutumlarında pozitif düzeyde gelişmeler ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Öztürk, 2019). Literatürdeki bu sonuçlar, araştırmada ulaşılan sonucu destekleyen sonuçlardır. Fakat literatürdeki okul öncesi öğretmenlere ve okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde desteklemeyen çalışmalara da rastlanılmıştır (Banko, 2017; Demir, 2023; Doğan vd. 2014; Pilatin, 2019; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Taş ve Fırat, 2023).

Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları *insan hakları ve demokrasi eğitimi* dersini ikinci sınıf bahar döneminde seçmeli ders olarak almalarına rağmen çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından *çocuk haklarına yönelik eğitim aldım* diyen öğretmen adaylarının sayısının çok düşük olduğu saptanmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Kor (2013) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi eğitimcilerinden 45 eğitimcinin çocuk haklarına yönelik eğitim aldığını, 106 eğitimcinin ise çocuk haklarına yönelik eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daniels-Simmonds (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne dair herhangi bir şey duyan ya da eğitim alan öğretmenlerin sayısının düşük olduğuna, yalnızca iki öğretmenin üniversitede gördükleri belirtilmiştir. Trägårdh (2009) ise erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını saptamıştır. Literatürde okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerin daha çok yaşama hakkı, barınma hakkı ve eğitim haklarına dikkat ettikleri, katılım hakkına yönelik istenilen ve beklenen düzeyde bahsetmedikleri (Kardeş vd. 2017), erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin yapılan çalışma sonucunda eğitim, sağlık, bakım, yaşama, korunma, oyun oynama vb. haklardan genel bir şekilde bahsettikleri, minimum düzeyde düşünce özgürlüğü, saygı gösterilme ve çocuk olma haklarından bahsettikleri ve bu hakların özelliklerini belirtmedikleri görülmüştür (Dere, 2022). Lo (2018) tarafından yapılan araştırmada çocuk hakları ile ilgili bilgileri içeren bazı soruların cevaplarını bilmeyenlerin yüzdesinin yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde ulaşılan bu araştırmalarda ise öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik bilgilerinin genel bir şekilde olduğu ve detaylı bilgiye sahip olmadıklarını bu noktada da eğitim alma durumlarının önem arz ettiğini göstermektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları *insan hakları ve demokrasi eğitimi* dersini seçmeli ders olarak almalarına rağmen çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen

adaylarından *eğitim aldım* diyen öğretmen adaylarının sayısının çok düşük olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından *eğitim aldım* diyen öğretmen adaylarının puanları *eğitim almadım* diyen öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik eğitim aldıklarına dair farkında olma durumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuk haklarına yönelik eğitim aldığı farkında olan öğretmen adaylarının çocuklara ve çocuk haklarına karşı daha bilinçle yaklaşacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan son sonuç ise çocuk hakları tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Korkmazer (2021) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Aynı zamanda insan hakları hassasiyeti ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanan bir çalışmaya da rastlanılmıştır (Yılmaz, 2023). Çocuk hakları, insan haklarının bir parçası olduğundan dolayı Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçta çocuk hakları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi destekleyen nitelikte bir çalışma olduğu ifade edilebilir. Literatürde, çocuklukta yaşanan kötü muamelenin sosyal destek aracılığıyla duygusal zekâyı etkilediği (Zhao vd. 2019), kötü muamale ile duygusal zekâ arasında ters ve anlamlı ilişki olduğunun (Mattar, 2017) tespit edilmesi, çocuk hakları ihlal edilme durumunun duygusal zekâ üzerinde oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Lee (2022) tarafından yapılan çalışmada çocuklukta anne ve babalarıyla kabullenici deneyimler geçiren annelerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve bunun da çocuk haklarına yönelik farkındalıklarını dolaylı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ile olumlu ya da olumsuz deneyimlerin etkisinin büyük olduğu dönemler arasında bulunan *okul öncesi döneminin* önemini göstermektedir. Okul öncesi döneminde yaşanan olumlu deneyimler duygusal zekâ ve çocuk hakları açısından önemli olduğu ve ileriye yönelik etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Literatürde duygusal zekâları ile mesleğe yönelik tutumları (Akar-Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Kayserili, 2009; Sutomo, 2021), problem çözme becerileri (Ertuğrul, 2020; Ertuğrul ve Kutluca, 2020), liderlik (Muştu, 2019), etik muhakeme yetenekleri (Önen, 2008; Kılıç ve Önen, 2009), sınıf yönetimi becerileri (Agbaria, 2021), demokratik algı ve tutumları (Özaslan vd. 2020), performans (Sutomo, 2021), stresle

baş etme yöntemleri (Tarman ve Filiz, 2023) arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ düzeyinin düşük olması mesleğe yönelik tutumlarını, problem çözme becerilerini, etik muhakeme yeteneklerini, sınıf yönetimi becerilerini, demokratik algı ve tutumlarını, performansı ve stresle baş etme yöntemlerini etkileyeceğinden dolayı sınıf içerisinde çocuk haklarının ihmal ve istismar edilmesi söz konusu olabilir.

B. Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, mevcut literatür ışığında tartışılmış ve tartışma sonucunda aşağıdaki öneriler verilmiştir.

1. Araştırmada duygusal zekâ açısından yaş ve sınıf düzeyi, çocuk hakları açısından ise yaş, sınıf düzeyi, sözleşme okuma ve eğitim alma değişkenleri ele alınmıştır. Çocukları sevme durumları ve bölümü isteyerek seçme değişkenleri ele alınarak farklı değişkenler açısından da incelenebilir.
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen dördüncü sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda tüm eğitim kademeleri dâhil edilerek sınıf düzeyinin etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutumları ve duygusal zekâ düzeylerinde çalışmaya katılan 26 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarının sayısının oldukça az olmasına rağmen diğer yaş gruplarından daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda daha fazla katılımcıya ulaşılarak yaş değişkeninin etkisi daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir.
4. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir araştırmadır. Bu çalışmanın nitel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
5. Toplumun çocuk algısı da oldukça önemlidir. Bu nedenle toplumun çocuğa karşı algılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.

6. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *insan hakları ve demokrasi eğitimi* dersini ikinci sınıf bahar döneminde seçmeli ders olarak almalarına rağmen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumayan öğretmen adayı sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının sözleşmeyi okumalarını sağlayacak farklı fırsatların oluşturulması ve derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması önerilmektedir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKYÜZ, E. (2000). **Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- AKYÜZ, E. (2018). **Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması**, Ankara, Pegem Akademi, Güncelleştirilmiş 6. Baskı.
- ARAL, N., KANDIR, A. & CAN YAŞAR, M. (2011). **Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı**, İstanbul, YA-PA Yayın A.Ş., Geliştirilmiş IV. Baskı.
- BREDEKAMP, S. (2015). Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar, Çev. Z. Alat, H. Z. İnan & T. İnan (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar** (s. 72-97) İçinde, Ankara, Nobel, 2. Basımdan Çeviri.
- BREDEKAMP, S. (2015). Mükemmellik Geleneği Üzerine Yapılanma, Çev. F. Ç. Akıllıoğlu Çakır, H. Z. İnan & T. İnan (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar** (s. 34-69) İçinde, Ankara, Nobel, 2. Basımdan Çeviri.
- DEMİRİZ, S. & ENGİN, K. (2023). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı ile Çocukların Duygusal Zekâsının Desteklenmesi. İ. Ulutaş & E. Ömeroğlu (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitiminde Duygusal Zekâ-Kuramdan Uygulama ve Değerlendirmeye** (s. 129-148) İçinde, Ankara, Pegem Akademi, 4. Baskı.
- EKİZ, D. (2020). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Anı Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 6. Baskı.
- ERBAY, E. (2019). **Çocuk Hakları**, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi, 2. Baskı.
- EVİRGEN, Ş. (2021). Erken Çocukluk Eğitiminde Kurum Çeşitleri, Yönetmelikler ve Personel. E. Aktan Acar (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitime Giriş** (s. 71-96) İçinde, Ankara, Nobel, 1. Baskı.
- GOLEMAN, D. (2009). **İşbaşında Duygusal Zekâ**, Çev. H. Balkara, İstanbul, Varlık Yayınları A.Ş., 6. Baskı, (Orijinal eserin basım tarihi 1998).

- GOLEMAN, D. (2009). **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?**, Çev. B. Seçkin Yüksel, İstanbul, Varlık Yayınları, 32. Baskı, (Orijinal eserin basım tarihi 1995).
- GÖL GÜVEN, M. (2021). Türkiye'de ve Dünyada Erken Çocukluk Eğitimi. E. Aktan Acar (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitimine Giriş** (s. 37-54) İçinde, Ankara, Nobel, 1. Baskı.
- GÜVEN, G. & AZKESKİN, K. E. (2018). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. İ. H. Diken (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitimi** (s. 2-50) İçinde, Ankara, Pegem Akademi, 5. Baskı.
- KARASAR, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 15. Baskı.
- SEROZAN, R. (2017). **Çocuk Hukuku**, İstanbul, Vedat Kitapçılık, İkinci Basıdan Tıpkı Bası.
- ŞİRİN, S. (2021). Okul Öncesi Dönem Neden Bu Kadar Önemli?. E. Aktan Acar (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitimine Giriş** (s. 1-8) İçinde, Ankara, Nobel, 1. Baskı.
- ULUTAŞ, İ. (2007). Okul Çocuklarında Psikososyal Gelişim. E. Ömeroğlu & İ. Ulutaş (Ed.). **Çocuk ve Ergene Gelişimi** (s. 63-91) İçinde, İstanbul, Morpa.
- ULUTAŞ, İ. & MERALI, M. (2023). Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Duygusal Zekâsını Destekleyen Yöntem ve Teknikler. İ. Ulutaş & E. Ömeroğlu (Ed.). **Erken Çocukluk Eğitiminde Duygusal Zekâ-Kuramdan Uygulama ve Değerlendirmeye** (s. 40-72) İçinde, Ankara, Pegem Akademi, 4. Baskı.

MAKALELER

- AGBARIA, Q. (2021). "Classroom Management Skills Among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy", **International Journal of Instruction**, 14(1), 1019-1034. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a>
- AGBARIA, Q. (2022). "Parental Styles and Parental Emotional Intelligence as Predictors of Challenging Behavior Problems Among Children in Israel, **Topics in Early Childhood Special Education**, 41(4), 321-332.

- AĞGÜL YALÇIN, F., YALÇIN, M. & MACUN, B. (2017). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24), 693-710.
- AHMED AMAR, F. (2022). “Awareness of Children’s Rights Among Governmental And Private Kindergarten Teachers”, **Nasaq**, 36(1), 776-796.
- AKAR KAYSERİLİ, T. & GÜNDOĞDU, K. (2010). “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki”, **Milli Eğitim Dergisi**, (187), 104-121.
- AKGÜN, E., YARAR, M. & DİNÇER, Ç. (2011). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 1(3), 1-9.
- AKTO, A. & AKTO, S. (2020). “Erken Çocukluk ve Değerler Eğitimi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 13(74), 326-340.
- AKYÜZ, E. (2001). “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı”, **Milli Eğitim Dergisi**, (151).
- ALPAY, B. & TUNA, C. (2020). “Okul Öncesine Yönelik Hikâye Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12(1), 1-14.
- ANASTASIOU, S. (2020). “The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers’ Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management”, **International Journal of Education and Practice**, 8(1), 26-36.
- ARSLAN ÇİFTÇİ, H. & UYANIK BALAT, G. (2018). “Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(3), 74-87.
- ARTEAGA-CEDENO, W. L., CARBONERO-MARTÍN, M. A., MARTÍN-ANTÓN, L. J. & MOLINERO-GONZÁLEZ, P. (2022), “The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers”, **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 19,1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>

- BALABAN DAĞAL, A., HAMAMCI, B. & YAYLA, K. (2020). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalıkları ile Duygusal Zeka Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Journal of Early Childhood Studies**, 4(3), 583-608.
- BAR-ON, R. (2006). “The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)”, **Psicothema**, 18, 13-25.
- BARWAL, S. K. (2018). “Attitude of Parents Towards Pre-School Education”, **RRJPER**, 2(2) & 3(1), 1-10.
- BAŞTURAN, C. & GÖRGÜ, E. (2020). “Öğretmenlerin Mesleki Sorun Tanımları: Okul Öncesi Öğretmenleri Bağlamında Bir Değerlendirme”, **Yaşadıkça Eğitim**, 34 (1), 79-98.
- BEQIRI, E. (2016). “The Teacher: Conductor and Defender of Children’s Rights”, **European Journal of Education Studies**, 2(11), 80-88.
- BİLİR SEYHAN, G. & ARSLAN CANSEVER, B. (2017). “Öğretmen Adaylarının “Çocuk Hakları”na İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (41), 98-119.
- BULUT, A. (2020). “Okul Öncesi Eğitim Paydaşlarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(4), 2067-2078.
- BULUT PEDÜK, Ş., AHMETOĞLU, E. & AKŞİN YAVUZ, E. (2021). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Televizyon ve İnternette İzlediği Reklamlardaki Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri”, **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 5(2), 494-525.
- CESUROĞLU, J., MENTEŞUĞULLARI, E. & YILDIZ, M. (2023). “Çocuk Hukuku ve Çocuk Haklarının Önemi Üzerine”, **International Journal of Social Sciences**, 7(28), 16-27.
- CHENG, X., MA, Y., LI, J., CAI, Y., LI, L. & ZHANG, J. (2020). “Mindfulness and Psychological Distress in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Intelligence”, **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17, 1-11.

- COVELL, K., HOWE, R. B. & POLEGATO, J. L. (2011). "Children's Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A Case Study From England", **Educational Research**, 53(2), 193-206.
- COVELL, K., HOWE, R. B. & MCNEIL, J. K. (2010). "Implementing Children's Human Rights Education in Schools", **Improving Schools**, 13(2), 117-132.
- CURBY, T. W., BROCK, L. L. & HAMRE, B. K. (2013). "Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills", **Early Education and Development**, 24, 292-309.
- ÇETİNKAYA, Ö. & ALPARSLAN, A. M. (2011). "Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 16(1), 363-377.
- ÇOBAN, T., GÜÇİZ DOĞAN, B., KAVAKLI, D., KORKMAZ, A. C., BAHADIR, B., HAS AKDAĞ, F., DENİZ, A., BANKO BAL, Ç., İLHAN İYİ, T., GÜLER YILDIZ, T., TURAN, F. F., ESEN ÇOBAN, A. & GÖNEN, M. S. (2021). "Bir Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çocuk Hakları, Çocuk İhmal ve İstismarı ile İlgili Bilgi ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi**, 6(3), 281-295. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.919458>
- DENHAM, S. (2023). "Preschool Teachers' Emotional Intelligence and Beliefs: Informing Emotion Socialization in The Classroom", **Environment and Social Psychology**, 8(3), 1-15.
- DENHAM, S. A., BASSETT, H. H. & ZINSSER, K. (2012). "Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence", **Early Childhood Educ J**, 40, 137-143.
- DERE, F. (2022). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarıyla İlgili Deneyimleri ve Algıları", **International Journal of Social Science Research**, 11(1), 1-16.
- DİNÇ, B. (2015). "Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri", **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD**, 3(1), 7-25.
- DOĞAN, S. & DEMİRAL, Ö. (2007). "Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi", **Yönetim ve Ekonomi**, 14(1), 209-230.

- DOĞAN, Y., TORUN, F. & AKGÜN, İ. H. (2014). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **International Journal of Human Sciences**, 11(2), 503-516.
- DUMITRIU, C., TIMOFTI, I. C. & DUMITRIU, G. (2014). “Evaluation and Development of Students’ Emotional Competence”, **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 116, 869-874.
- EDANNUR, S. (2010). “Emotional Intelligence of Teacher Educators”, **International Journal of Educational Sciences**, 2(2), 115-121.
- EJIEH, M. U. C. & AKINOLA, O. B. (2009). “Children’s Rights and Participation in Schools: Exploring the Awareness Level and Views of Nigerian Primary School Children”, **Elementary Education Online**, 8(1), 176-182.
- EKİNCİ VURAL, D. (2010). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, **e-Journal of New World Sciences Academy**, 5(3), 972-980.
- ERGİN, B., KAYNAK, B., PINARCIK, Ö. & ARSLAN, E. (2013). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Journal of Research in Education and Teaching**, 2(3), 75-83.
- ERSAY, E. (2015). “Preschool Teachers’ Emotional Awareness Levels and Their Responses to Children’s Negative Emotions”, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 191, 1833-1837.
- ERTUĞRUL, N. & KUTLUCA, A. Y. (2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri İlişkisi”, **Academy Journal of Educational Sciences**, 4(1), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.31805/acjes.656153>
- FAİZ, M. & KAMER, S. T. (2017). “Prospective Teachers’ Opinions Concerning Children’s Rights”, **Journal of Education and Learning**, 6(3), 118-128.
<http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p118>
- FERNÁNDEZ-MOLINA, M., BRAVO CASTILLO, A. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2019). “Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Preschool Teachers: Implications for Teacher Education”, **Revista**

Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 22(1), 209-223. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>

FITRIANA, F. & WINDIARTI, R. (2018). “The Effect of the Use of Wordless Picture Books in Improving Emotional Intelligence of Children Age 5-6 Years in PAUD Terpadu Lab Belia Semarang”, **Early Childhood Education Papers (Belia)**, 7(2), 40-45.

GARRETT PETERS, P. T., CASTRO, V. L. & HALBERSTADT, A. G. (2016). “Parents’ Beliefs About Children’s Emotions, Children’s Emotion Understanding, and Classroom Adjustment in Middle Childhood”, **Social Development**, 1-16.

GEZEN, E. (2022). “Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama ile Öğrenmenin Önemi”, **Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(2), 490-500.

GIRARD, L. C., DOYLE, O. & TREMBLAY, R. E. (2016). “Maternal Warmth and Toddler Development: Support for Transactional Models in Disadvantaged Families”, **Eur Child Adolesc Psychiatry**.

GİRĞİN, G. (2009). “Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, (22), 131-140.

GIAMMINUTI, S. & SEE, D. (2017). “Early Childhood Educators’ Perspectives on Children’s Rights”, **International Journal of Children’s Rights**, 25, 24-49.

HAREKET, E. & GÜLHAN, M. (2017). “Perceptions of Students in Primary Education Department Related to Children’s Rights: A comparative Investigation”, **Journal of Education and Learning**, 6(2), 41-52. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n2p41>

IGE, A. M. (2011). “The Challenges Facing Early Childhood Care, Development and Education (ECCDE) in an Era of Universal Basic Education in Nigeria”, **Early Childhood Educ J**, 39, 161-167.

JENNINGS, P. A. & GREENBERG, M. T. (2009). “The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes”, **Review of Educational Research**, 79(1), 491-525.

KARADOĞAN, U. C. (2019). ““Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi”, **Çocuk ve Medeniyet**, 4(7), 195-226.

- KARAMAN KEPENEKÇİ, Y. (2006). “A Study of University Students’ Attitudes Toward Children’s Rights in Turkey”, **The International Journal of Children’s Rights**, 14, 307-319.
- KARDEŞ, S., BANKO, Ç., EREN, S. & ANTAKYALIOĞLU, Ş. (2017). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri”, **ASOS Journal The Journal of Academic Social Science**, 5(54), 469-481.
- KING, E. K. & LA PARO, K. M. (2018). “Teachers’ Emotion Minimizing Language and Toddlers’ Social Emotional Competence”, **Early Education and Development**, 29(8), 989-1003.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>
- KILIÇ, E. D. & ÖNEN, Ö. (2009). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6(1), 123-163.
- KORAN, N. (2015). “Öğretmenlere Yönelik Çocuk Hakları ve Hak İhlalleri Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**, 1, 542-557.
- KOZİKOĞLU, İ. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları ve Çocuk Katılım Hakkına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, **Journal of Early Childhood Studies**, 3(2), 380-405.
- KURT, S. L. (2016). “Çocuk Haklarına İlişkin Temel Uluslararası Belgeler ve Türkiye Uygulaması”, **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, (36), 99-127.
<http://dx.doi.org/10.21560/spcd.28915>
- LANSDOWN, G., JIMERSON, S. R. & SHAHROOZI, R. (2014). “Children’s Rights and School Psychology: Children’s Right to Participation”, **Journal of School Psychology**, 52, 3-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- LEBLEBİCİ, H. & ÇELİKÖZ, N. (2017). “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları”, **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 3(1), 307- 318.
- LEE, S. (2022). “The Effect of Parenting Experience During Childhood on The Later Awareness of Children’s Right: The Mediating Effects of Self-Esteem and

- Emotional Intelligence”, **Journal of Educational and Psychological Research**, 4(1), 303-311.
- LO, Y. L. (2018). “Hong Kong Pre-Service Teachers’ Attitudes Towards and Knowledge of Children’s Rights”, **Education, Citizenship and Social Justice**, 1-17.
- MAJERČÍKOVÁ, J. & LORENCOVÁ, S. (2021). “The Attitudes of Parents Towards the Introduction of Compulsory Pre-School Education in Slovakia”, **Acta Educationis Generalis Volume**, 11(3), 105-124.
- MARTYNIAK, M. & PELLITTERI, J. (2020). “The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland”, **Psychological Topics**, 29(1), 85-94. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>
- MATTAR, J. W. (2017). “The Difference in Emotional Intelligence in Relation to Levels of Maltreatment of Jordanian Secondary School Students”, **International Journal of Adolescence and Youth**, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2017.1292926>
- MTETWA, S. & GWANZURA, T. N. R. (2017). “Interrogating Child Rights Teaching in Bindura Schools-Zimbabwe”, **International Journal of Educational Sciences**, 18(1-3), 200-213.
- NESLİTÜRK, S. & ERSOY, A. F. (2007). “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 3(2), 245-257.
- NISSEN, H. & HAWKINS, C. J. (2010). “Promoting Emotional Competence in the Preschool Classroom”, **Childhood Education**, 86(4), 255-259.
- OUNPRASERTSUK, J. & SUKSATAN, W. (2021). “The Effectiveness of an Emotional Intelligence Promotion Program in the Emotional Intelligence of Preschool Children in Kanchanaburi Province”, **Systematic Reviews in Pharmacy**, 12(1), 613-617.
- ÖZASLAN, H., KUMCAĞIZ, H. & BABA ÖZTÜRK, M. (2020). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Demokratik Algı ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(2), 636-654.

- ÖZTÜRK, A. (2017). “Çocuk Hakları ve Eğitimine Psikolojik Bir Bakış”, **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 18(33), 429-451.
- ÖZTÜRK, A. (2019). “Development of Children’s Rights Education Curriculum for Prospective Preschool Teachers”, **Journal of Theoretical Educational Science**, 12(4), 1257-1283. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.471086>
- ÖZTÜRK, A. & DENİZ, M. E. (2008). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 7(3), 578-599.
- PARAMİTASARI, A. & ROMPAS, H. J. (2021). “The Importance of Early Childhood Education in The Digital Transformation Era”, **ENRICH, Jurnal Pendidikan, Bahasa, Sastra dan Linguistik**, 2(2), 1-9.
- PEKTANE GÜLMEZ, A. & GÜLTEKİN AKDUMAN, G. (2022). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Kural Algısı ile Annelerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki”, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, 7(2), 13-24.
- PİLATİN, G. & AHMETOĞLU, E. (2020). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty**, 39(3-100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 117-136.
- PINARCIK, Ö., SALI, G. & ALTINDIŞ, M. N. (2016). “Study of The Relationship between Emotional Intelligences and Communication Skills of Pre-School Teacher Candidates”, **Asian Journal of Instruction**, 4(1), 34-44.
- RAMANA, T. V. (2013). “Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness- An Analysis”, **Voice of Research**, 2(2), 18-22.
- SABOL, D. M., MELENETS, L. I., TRETYAK, O. P., SHCHERBYNA, V. M. & KULBEDIIUK, A. Y. (2020). “Research of The Level of Emotional Intelligence of Preschool Teachers-Methodologists”, **Journal of Intellectual Disability- Diagnosis and Treatment**, 8(1), 76-86.

- SADIKOĞLU, İ. & TOPSAKAL, C. (2017). “Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Hakları Eğitimi Çalışmalarına Genel Bir Bakış”, **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (6), 219-244.
- SARICAM, H., ÇELİK, İ. & COŞKUN, L. (2015). “The Relationship between Emotional Intelligence, Hope and Life Satisfaction in Preschool Preserves Teacher”, **Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Educational**, 6(1), 1-9.
- SHEPHERD, T. L. (2021). “The Influence and Interplay of Emotional Intelligence and Leadership Type on Early Childhood Educators’ Organizational Commitment”, **International Journal of Business and Management Research (IJBMR)**, 9(2), 168-177.
- SINGH, J. D. (2015). “A Study of Emotional intelligence of Teacher Educators in Relation to Certain Demographical Variables”, **Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies (SRJIS)**”, 3(17), 2883-2893.
- SINGH, S. & KORADIA, K. (2017). “Measuring Emotional Intelligence of Early Childhood Care workers”, **IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)**, 22(8), 22-26.
- SOMUNCUOĞLU, D. (2005). “Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü”, **Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (11), 269-293.
- SUTOMO, M. (2021). “Relationship Between Emotional Intelligence, Attitude Towards Profession Work Discipline, and the Teacher Performance in Early Childhood Education in North Banjarmasin District Banjarmasin City”, **Journal of K6 Education and Management**, 4(2), 217-231.
<http://dx.doi.org/10.11594/jk6em.04.02.10>
- TARMAN, İ. & FİLİZ, E. (2023). “Examining the Relationship Between Preschool Teachers’ Emotional Intelligence Levels and Their Coping Responses to Stress”, **Journal of Pedagogical Research**, 7(5), 307-323.
<https://doi.org/10.33902/JPR.202323120>

- TAŞ, B. & FIRAT, H. (2023). “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Düşünceleri, Tutumları ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler”, **International Journal of Children’s Literature and Education Researches**, 6(2), 59-84.
- TATAR, A., TOK, S., TEKİN BENDER, M. & SALTUKOĞLU, G. (2017). “Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçeye çevirisi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 18(2), 139-146.
- TUNÇELİ, H. İ. & ZEMBAT, R. (2017). “Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi”, **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 1-12.
- UÇUŞ, Ş. & ŞAHİN, A. E. (2012). “Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(1), 25-41.
- UYANIK BALAT, G., ÇELEBİ, G., YILMAZ, H. & GÜMÜŞTEKİN, T. (2014). “Duygusal Zekâ ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine bir Araştırma”, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 9(8), 893-901.
- ÜNLÜ, B., EZBERCİ ÇEVİK, E. & KURNAZ, M. A. (2016). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi”, **Kastamonu Education Journal**, 24(5), 2425-2438.
- VURAL, D. E. & KOCABAŞ, A. (2011). “7 Yaş Grubu Öğrenciler İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **BUCA Eğitim Fakültesi Dergisi**, (31), 139-152.
- YAŞAR EKİCİ, F. (2014). “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **ASOS Journal The Journal of Academic Social Science**, (8), 66-77.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2001). “Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları”, **“Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”**, (25), 139-146.
- YING QIN, T. & MD NOR, M. (2018). “Exploring Issues on Teaching and Learning in Malaysian Private Preschools”, **Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)**, 6(2), 67-82.
- <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no2.4>

- YILMAZ, S. (2023). “İnsan Hakları Duyarlılığı ve Duygusal Zekâ İlişkisi: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 12(1), 392-413.
- YILMAZ, H. & ZEMBAT, R. (2019). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (52), 118-136.
- ZHAO, J., PENG, X., CHAO, X. & XIANG, Y. (2019). “Childhood Maltreatment Influences Mental Symptoms: The Mediating Roles of Emotional Intelligence and Social Support”, **Frontiers in Psychiatry**, 10.
- WALTON, G. E. & HIBBARD, D. R. (2017). “Exploring Adults’ Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children’s Social-Emotional Competence: A Pilot Study”, **Early Childhood Educ J.**

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- GUNATHILAKA, P.G.S.T. (2018). “Awareness of Preschool Teachers in Sri Lanka on Child Rights”, PROCEEDINGS-International Research Conference in Humanities and Social Science [IRCHSS], ss.139, https://ddei5-Octp.trendmicro.com:443/wis/clicktime/v1/query_url=http%3a%2f%2fdr.lib.sjp.ac.lk%2fbitstream%2fhandle%2f123456789%2f7971%2fAwareness%2520of%2520Preschool%2520Teachers%2520in%2520Sri%2520Lanka%2520on%2520Child%2520Rights.pdf%3fsequence%3d1&umid=F859A2EB-051A-8B06-9775-B549B36D0897&auth=58f52d78abb971e22547b012230df397a7488877-7252b72dcd58b7d0c775e4cdb7c800c2eadfc3a9 ,(Erişim Tarihi:10.09.2023).

TEZLER

- ADSIZ, E. (2021). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Matematik Öğretimi Etkinliklerinde Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Durumlarının Bilimin Doğası Anlayışları Açısından İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. 701173.

- AKBAŞ, E. (2006). “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi. 190096.
- AKÇİL, E. (2021). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. 676892.
- ALPAY, B. (2019). “Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Hikâye Kitaplarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. 650689.
- ARSLANTAŞ, H. (2016). “Okul öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. 437031.
- ATA, S. (2010). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi. 264298.
- ATİK, Ü. (2021). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ, Başarı Motivasyonu ve Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi. 671653.
- AYDINLIK, A. (2017). “Çocuk Haklarının Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi: “Ankara Örneği”, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. 471972.
- AWLA, A. A. (2023). “Üniversite Yöneticilerinin Duygusal Zeka ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi. 802735.
- BANKO, Ç. (2017). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum, Davranış ve Görüşlerinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 483386.
- BATTAL, Ş. (2018). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Seslenen Resimli Öykü Kitaplarının Duygusal Zeka Yetilerine Göre İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. 485983.

- BÜYÜKBİÇER, E. (2019). “Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Annelerinin Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. 559000.
- COŞKUN, E. (2019). “Duygusal Zeka ve Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. 569362.
- ÇARIKÇI, S. (2019). “Çocuk Hakları Eğitimi Programı’nın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi”, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi. 566911.
- ÇETİN, F. A. (2021). “Okul Öncesi Öğretmenleri’nin Çocuk Hakları Farkındalığı Ölçeği’nin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışma”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. 700130.
- ÇOBAN, M. N. (2022). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. 718884.
- DANIELS-SIMMONDS, L. (2009). “Early Childhood Professionals’ Beliefs and Practices Regarding The Rights of Young Children To Express Views and To Be Heard”, (Doctoral Thesis), Texas Woman’s University.
- DEMİR, Y. (2023). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi. 780739.
- DIJOURIAN, B. (2019). “Personel Güçlendirme Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekalarının Önemi ve Bir Araştırma”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi. 628941.
- DOĞDAŞ, M. (2021). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Sınıf Yönetimi Profilleri ve Mesleki Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yozgat Örneği”, (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi. 701539.
- DÖNMEZ, T. (2015). “İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. 378264.

- DURMUŞOĞLU SALTALI, N. (2010). “Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi”, (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi. 258519.
- EKİNCİ VURAL, D. (2006). “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. 189793.
- ERTUĞRUL, N. (2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. 627028.
- FABER, C. (2020). “Preschool Assessment”, (For the Degree of Master of Education), Northwestern College.
- GÖÇET, E. (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi. 186622.
- GÜLLÜCE, A. Ç. (2010). “Duygusal Zekanın İşyerindeki Psikolojik Taciz Algısındaki Rolünün Bireyin Tolerans Düzeyi Açısından İncelenmesi”, (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi. 286795.
- GÜN, P. (2012). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi. 320051.
- GÜR, G. (2019). “Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüş ve Uygulamaları”, (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. 607477.
- GÜROL, Ö. (2008). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi. 227448.
- GÜVENİR, Z. (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Fen Etkinliklerini Uygulama Durumları”, (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi. 517679.

- HANÇER, G. (2019). “Çocuk Hakları ve Çocuk İstismarı Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi. 538510.
- KARATAŞ, T. N. (2023). “Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Aktif Öğrenme Temelli Çocuk Hakları Eğitimi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi. 787407.
- KARATAY, M. (2021). “Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri”, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. 699974.
- KAYA, S. Ö. (2011). “Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri”, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi. 286829.
- KAYSERİLİ, T. (2009). “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi. 241711.
- KENT KÜKÜRÜTCÜ, S. (2011). “5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları ile İlişkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 308314.
- KENT KÜKÜRÜTCÜ, S. (2019). “Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitiminin Çocukların Demokratik Davranışlarına Etkisi”, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 583876.
- KILINÇ, K. (2019). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. 601835.
- KIZIL, Z. (2012). “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. 311780.
- KORKMAZER, İ. (2021). “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi. 696835.

- KOPUZ YAVUZ, F. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Bilgi Düzeyleri ile Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma”, (Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi. 579393.
- KOR, K. (2013). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Hakları Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. 345907.
- KUMRU, M. (2022). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Kararlılıkları ile Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi. 765489.
- KÜÇÜK, G. (2007). “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi. 216953.
- MABOÇOĞLU, F. (2006). “Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler”, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi. 186900.
- MAMMADOV, E. (2015). “Duygusal Zeka ile Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerine Araştırma”, (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi. 413991.
- MUŞTU, D. (2019). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Liderlik Yönelimlerine Etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi. 604966.
- OPAK, B. (2022). “Düşünme Becerileri ve Çocuklarla Felsefe (P4C) Temelli Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç ve Öğretim Pedagojileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. 714280.
- ÖKSÜZ COŞKUN, A. (2022). “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi. 783710.
- ÖNEN, Ö. (2008). “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri (MAKÜ Eğitim Fakültesi Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi. 226474.

- ÖZDEMİR BECEREN, B. (2012). “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı’nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi”, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi. 320406.
- ÖZDEMİR DOĞAN, G. (2017). “Çocuk Hakları Eğitiminde Uzman Sınıf Öğretmenlerin Perspektifinden Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Anlayışlar ve Uygulamalar”, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi. 470228.
- ÖZDEMİR ULUÇ, F. (2008). “İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları”, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. 228075.
- ÖZDENK, S. (2015). “Bireysel ve Takım Sporuyla Uğraşan Sporcular ile Spor Yapmayan Bireylerin Duygusal Zeka ve Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi. 419376.
- ÖZTÜRK, A. (2006). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi. 189336.
- PAAVOLA, L. E. (2017). “The Importance of Emotional Intelligence in Early Childhood”, (Bachelor’s Thesis), Laurea University of Applied Sciences.
- PEKER ÜNAL, D. (2010). “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik WEB Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı”, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. 302018.
- PİLATİN, G. (2019). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi. 563774.
- SAĞLAM, H. (2018). “Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi. 534921.
- SARISOY, B. (2017). “Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi. 464523.
- SOYLU, D. (2021). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Kavramsallaştırmalarının İncelenmesi:

- Bir Olgubilim Çalışması”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi. 685140.
- ŞENLİK, S. (2019). “Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ile Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme (Nevşehir İli Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi. 584971.
- TRÄGÄRDH, 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”, (Bachelor's Degree Thesis), University of Borås.
- TORUN, N. (2011). “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi. 300335.
- TUNALI ÖZDEMİR, A. (2008). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeterlilikleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi. 215652.
- TÜRKEKUL, K. (2019). “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi. 570805.
- UÇUŞ, Ş. (2013). “Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi”, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 363236.
- UÇUŞ, Ş. (2009). “Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme’ye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 258334.
- ÜNLÜ, B. (2017). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâlarıyla Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki: Diğer Programlarla Karşılaştırmalı İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi. 461016.
- YAMAN, G. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi. 578999.

- YENİLMEZ, Ö. (2022). “Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarını, Yardımseverlik Değerini ve Empati Becerisini Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi. 738709.
- YILDIRIM, U. (2023). “Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: Erzurum Büyükşehir Belediyesi Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama”, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi. 799962.
- YUMUŞ, M. (2013). “Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi. 339410.
- ZEKAİ, E. (2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Verdikleri Önemin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- WASHINGTON, F. (2010). “5-6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katılımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. 279871.

DİĞER KAYNAKLAR

- ARSENIJEVIC, J., ANDEVSKI, M. & MALJKOVIC, M. (2012). “Teachers’ Emotional Intelligence Development Management-Necessity of The New Age”, INTED2012 Proceedings, ss. 2894-2903.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara.

EKLER

EK-1 : Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

EK-2 : Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği-33-Tr

EK-3 : Etik Kurul Onay Belgesi

EK-1: Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği (ÇHTÖ)

ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ (ÇHTÖ)

Madde 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.	()	()	()	()	()
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 .	()	()	()	()	()
20	Çocukların savaşlardan 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

EK-2: Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Ölçeği-33-Tr**ASIL FORM SCHUTTE DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ-33-TR**

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini X ile 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. Yapmaya çalıştığım birçok işte başarılı olacağımı hissederim.					
4. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
11. Duygularımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.					
12. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
13. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
14. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
20. Ruh halim iyi olunca, daha kolay yeni fikirler üretebilirim.					
21. Duygularım üzerinde kontrolüm vardır.					
22. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
23. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
24. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
30. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
31. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
32. Kişinin ses tonundan kişinin kendini nasıl hissettiğini söyleyebilirim.					
33. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					

EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.01.2023-73512



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-73512
Konu : Etik Onayı Hk.

04.01.2023

Sayın Esin FİLİZ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 29.12.2022 tarihli ve 2022/21 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS44AE1RY2 Fm Kodu : 75262

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys/>

Adres : Beşiktaş Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy - 34295 Kağıthane/İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keşif Adresi : im.yazisleri@iau.iau3.kep.tr

Belge İçin : Hilalnur DİNÇER

Unvanı : Uzman Yardımcısı



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Esin FİLİZ

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: 2024, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans: 2020, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

YAYINLAR

TARMAN, İ. & FİLİZ, E. (2023). Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Emotional Intelligence Levels and Their Coping Responses to Stress, *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 307-323.

TARMAN, İ. & FİLİZ, E. (2023). Okul Öncesi Öğretmelerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, IX. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 18-20 Mayıs, 2023, Özet Kitabı I. Cilt, ss. 327-328. İstanbul, Türkiye. (Sözel Bildiri)