

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ İLE OKUL REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Selim ÇULLU¹, Osman SAMANCI²

* Bu çalışma, Prof. Dr. Osman SAMANCI danışmanlığında Mehmet Selim ÇULLU'nun İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, mehmetselim025@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5860-2408.

2 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, osmansamanci9@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3620-7604.

Geliş Tarihi: 18.12.2020 Kabul Tarihi: 16.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.842917

Öz: Bu çalışmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü incelemektir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli, ilkokul çocuklarında okul reddi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 266 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Okul Ret Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sürecinde incelenen alt problemler doğrultusunda Bağımsız Örneklem için t testi, Mann Whitney U Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları puanlarındaki değişimin okul reddi puanlarına ters orantılı olacak şekilde etki ettiği görülmüş ve ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin okul reddini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasının okul reddi riskini azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, duygusal zekâ, okul reddi

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SCHOOL REFUSAL AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to reveal the relationship between primary school students' emotional intelligence and school refusal scores, and to examine the predictive role of emotional intelligence on school refusal. In the study, survey research design and correlational research design were used together. Survey research design was used to determine whether the emotional intelligence and school refusal scores of primary school students differ according to the gender variable, and the correlational research design was used to determine the relationship between school refusal and emotional intelligence in primary school children. In the study which was conducted with 266 primary school sophomores selected by cluster sampling, sampling proportional to size, and appropriate sampling method, "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children" and "School Refusal Assessment Scale" were used as data collection tools. Independent Samples t test, Mann Whitney U Test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Linear Regression Analysis were performed in accordance with the sub-problems examined during the research process. Negative significant relationships were found between primary school students' emotional intelligence score levels and school refusal scores. However, it was observed that the change in the emotional intelligence sub-dimension scores of primary school students had an inversely proportional effect on their school refusal scores. As a result of the research, it was determined that the emotional intelligence levels of primary school students significantly predicted school refusal. Based on this finding, it was concluded that increasing the emotional intelligence levels of children would decrease the risk of school refusal.

Keywords: primary school, emotional intelligence, school refusal

Giriş

Türkiye'de okul öncesi eğitim, her ne kadar geçmişe nispeten yaygınlık kazansa da birçok çocuk öğrenim hayatına ilk kez ilkökul dönemiyle adım atmaktadır. Çocukların başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmeleri, gün içerisinde ev ortamından uzun süre ayrı kalmaları ve yeni bir sosyal ortamda farklı kişilerle etkileşim içinde olmaları ilk kez bu dönemde yaşandığından ilkökul döneminin çocukların hayatında önemli bir yeri vardır. Birçok çocuk, ilk kez yaşadığı bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatırken

kimi çocuklar için okula gitmek sürekli bir kaygı kaynağı olabilmektedir. Bu durum çocukların okul başarılarıyla birlikte sosyal yaşamlarını da etkileyebilmekte ve okul reddine varan okula devam etmede isteksizlik problemlerine yol açabilmektedir.

Altında yatan nedenlerin karmaşık ve çok olmasından ötürü net bir tanımı olamamakla birlikte okul reddi kısaca; depresyon, kaygı vb. duygusal problemler nedeniyle öğrencinin okula gitmek istememesi, gün boyu okulda kalmakta zorluk yaşaması ve okula gitmeyi reddetmesi olarak tanımlanmaktadır (King ve Bernstein, 2001, 197). Okul reddi, okula devam etmeyle ilgili mantıksız korkuları ve kaygıları içermekle birlikte uzun süren okul devamsızlıklarına neden olmaktadır. Kearney ve Silverman (1996, 345) okul reddi davranışını, okula devamda ve okulda kalmada çocuktan kaynaklanan güçlükler olarak tarif etmişler, ayrılık kaygısı, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, anne babanın izni dahilinde evde kalma ve depresyonun okul reddinin ayırt edici özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Kesin tanı ölçütleri olmamakla birlikte okula gitmemek için bahaneler arama, okula gitmek istememe, okula giderken korkulu ve kaygılı olma, derslerin önemli bir kısmını kaçırma, bazı derslerde sürekli devamsızlık yapma, okula gitmemek için sabahları aşırı tepki gösterme gibi davranışlar, okul reddinin birtakım bilişsel, duygusal ve davranışsal dışavurumu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca genel ve sosyal anksiyete, okulu çağırıştıran şeylerden korkma, somatik şikayetler (karın ağrısı, baş ağrısı gibi), uyumsuz davranışlar sergileme, öfke nöbetleri, sözlü ve fiziksel saldırganlıklar, evden veya okuldan kaçmak gibi davranışlar, okul reddi davranışının karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Kearney ve Silverman, 1996, 339).

Okul saati geldiğinde çocuklarda panik belirtileri, ebeveyninden ayrılmak istememe ve somatik şikayetler görülürken; ergenlerde okula gitmeme, yarı yoldan geri dönme gibi belirtiler görülmektedir (Kardaş, Kardaş ve Bildik, 2018, 161). Bu nedenle okul reddi davranışı; okul fobisi, okuldan kaçma, okul terki gibi davranışları da kapsamakta, sadece kaygıya ilişkin bir problem olarak değil, aynı zamanda okula devamsızlık davranışlarının tümüne odaklanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kearney, 2007, 53-54). Okul reddi genel olarak kaygı bozuklukları ile ilişkilendirilmekte, özellikle yaşça küçük çocuklarda ayrılık kaygısı, en sık saptanan kaygı bozukluğu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe, 2014, 29; Kardaş, vd., 2018, 162). Bununla birlikte 5-11 yaş aralığındaki öğrencilerde genelde olumsuz duygulardan kaçmak veya ilgi çekmek amacıyla okul reddi görülebilmektedir. Benzer şekilde Kearney ve Albano (2007, 14) da küçük çocukların okula gelmelerine rağmen gün boyu okulda kalmada sıkıntı yaşadıklarını ve kendilerini kötü hissettiklerini gözlemlemiştir.

Öğrenmenin formal olarak gerçekleştiği sınıf ortamlarında, etkileşime dayalı olarak kurulmuş olan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri doğal olarak sosyal ve duygusal yaşantılarla yüklüdür. Bu yaşantılar sınav kaygısından başarı kaygısına, öğrenme motivasyonundan hayat başarısına kadar geniş bir alanda etkindir (Coşkun, 2015, 1). Çocuğun sosyal ve duygusal yeterlilik düzeyi, onun sosyal yaşantısının

yanında bilişsel kapasitesini, zekâsını etkin bir şekilde kullanmasını ve doğal olarak başansını da doğrudan etkileyen bir unsurdur (Goleman, 1995/2016, 139; Samancı, 2016, 92). Goleman'a (1995/2016, 24) göre yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak günümüz çocukları, duygusal açıdan bir önceki kuşağa nispeten daha fazla zorluk çekmekte, her yeni kuşağın bir önceki kuşağa oranla daha yalnız, depresif, fevri, saldırgan ve kaygıya daha yatkın olduğu müşahade edilmektedir. Bu durumun, okul reddi gösteren çocukların sayısının giderek arttığı gerçeği (Bahalı, 2008, 4; Erden, Şirin-Ayva ve Tekin., 2015, 127; Gordon ve Young, 1976, 785; Ollendick ve Mayer, 1984, 373) ile paralellik göstermesi dikkat çekicidir.

Kişinin sosyal hayatı, ilişkileri ve kararları üzerinde duyguların hayati rolünün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Duyguları düzenleme ve kontrol edebilme, başkalarının ne hissettiğini anlayabilme, ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilme gibi kazanımları kapsayan duygusal zekâdaki eksiklikler; depresyondan, beslenme bozukluğuna ve uyuşturucu bağımlılığına kadar uzanan risklerin artmasına neden olabilmektedir (Goleman, 1995/2016, 24). Bu nedenle duyguları düzenleme ve kontrol etme, onlardan etkili bir şekilde yararlanma, kendi duygusal durumlarının veya duygusal problemlerinin farkında olma gibi duygusal zekanın kapsadığı yetenekler sağlıklı zihinsel işleyişin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Downey, Johnston, Hansen, Schembri, Stough, Tuckwell ve Schweitzer, 2008, 94).

Salovey ve Mayer (1990, 189) tarafından "kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi ve ayırt edebilmesi, davranışlarını kontrol etmede ve karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmede duygusal durumlardan faydalanabilmesi gibi yetenekleri kapsayan, sosyal zekânın bir alt boyutu" olarak tanımlanan ve bu çalışmayla akademik çevrelerde, Goleman'ın 1995 yılındaki çalışmasıyla geniş halk kitleleri arasında yaygınlaşan ve sonraki yıllarda gitgide popülerliğini artıran duygusal zekâ kavramı, birçok farklı yönüyle ele alınan, çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılan, eğitimden psikolojiye, sosyolojiden spora, turizmden iş dünyasına kadar sosyal bilimlerin birçok disiplinine konu olacak kadar etki alanı geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde duygusal zekânın, kişilerin ruh sağlığında etken olduğu ve depresyon, kaygı, stres gibi somatik şikayetlerle yakın ilişkisi olduğu görülmektedir (Cejudo, Rodrigo-Ruiz, López-Delgado ve Losada, 2018, 7; Enns, Eldridge, Montgomery ve Gonzalez, 2018, 229; Mavroveli, Petrides, Rieffe ve Bakker, 2007, 271).

Araştırmalarda duygusal dengesizliğin ve duyguları düzenleyememenin çocuklarda okul reddi riskini artırdığı ve duygusal zekâ nitelikleri ile okul reddi arasında negatif bir ilişki olduğu (Filippello, Sorrenti, Buzzai ve Costa, 2018, 10), duygusal öz düzenlemeyi güçlendirecek önlemlerin okul reddi davranışını olumlu yönde etkileyebileceği (González, Kearney, Jiménez-Ayala, Sanmartín, Vicent, Inglés ve García-Fernández, 2018, 142), duygusal bozukluklar ve duygudurum bozukluğu ile okul reddi arasında pozitif bir ilişki olduğu (Egger, Costello ve Angold, 2003, 798; Gümüştaş,

vd., 2014, 28; Martin, Cabrol, Bouvard, Lepine ve Mouren-Simeoni, 1999, 917) ve okul reddi görülen çocukların duygularını daha fazla bastırıldığı (Hughes, Gullone, Dudley ve Tonge, 2010, 699) belirtilmektedir. Buna karşın Filippello vd. (2018, 1) daha önce yapılan çalışmaların duygusal zekâ ile okul reddi arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını doğrulamadığını, Hughes vd. (2010, 699) ise okul reddi gösteren çocuklarda gözlenen duygusal güçlüklerin altında yatan nedenlerin aydınlatılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile okul reddi arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

- I. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puan düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - II. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile okul reddi arasında genel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - III. Duygusal zeka okul reddini yordamakta mıdır?
- sorularına cevap aranacaktır.

Duygusal zekânın, kişinin sosyal hayatının hemen her alanında yer aldığı gerçeğinden (Goleman, 1995/2016, 65) ve yukarıda bahsedilen araştırma bulgularından yola çıkılarak çocukların okul reddi davranışlarına onların duygusal zekâ düzeylerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber ilkokul döneminin okul reddini tetikleyen ayrılık kaygısının en sık görüldüğü dönem olması, Türkiye’de ilkokul çocuklarındaki okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü inceleyen bu türden çalışmaların olmaması nedeniyle, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okul reddi puanlarının duygusal zekâ düzeylerine ne derece bağlı olduğunun ortaya konulacağı bu çalışmayla, çocuklarda duygusal becerilerin öneminin anlaşılmasına katkı sağlanması, okul reddine dikkat çekilmesi, özelde ilkokul öğretmenlerinde, genelde ise tüm öğretmen ve velilerde farkındalık oluşturulması umut edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. İlkokul dönemi çocuklarının duygusal zekâ ve okul reddi puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tarama modelleri (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 22), belirli bir evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla herhangi bir konu hakkında evrendeki genel görüş, eğilim, tutum ve inançların nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini

sağlamaktadır (Creswell, 2017, 13; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2011, 393; Gay, Mills, ve Airasian, 2012, 184). Ayrıca araştırmada ilkökul çocuklarında okul reddi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla ölçülebilir değişken arasındaki ilişkinin varlığını, değişim durumunu ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, *vd.*, 2011, 331; Gay, *vd.*, 2012, 204; McMillan & Schumacher, 2014, 30). İlişkisel tarama modeli, bir betimsel araştırma türü olarak da kabul edilebilmektedir. Çünkü değişkenler arasındaki ilişkiler, onlara müdahale etmeden var olan haliyle incelemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, *vd.*, 2011, 331; Gay, *vd.*, 2012, 204).

Araştırma sonuçlarının birtakım etmenlerle açıklanabilirliği ve evrene genellenebilirliği dikkate alınarak araştırmanın iç ve dış geçerliğine etki edecek unsurlara yönelik şu önlemler alınmıştır: Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla evrenin çeşitli özellikleri analiz edilerek temsil gücü olabildiğince yüksek bir örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma evreninin çeşitli özellikleri dikkate alınarak Erzurum il merkezinde öğrenim görmekte olan ilkökul ikinci sınıf öğrencileri hedef evren olarak alınmış, bu evreni temsil gücüne sahip ve evrene genellenebilir bir örneklem büyüklüğü oluşturularak araştırmada kullanılan ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmanın betimsel bir araştırma sürecine sahip olması göz önünde bulundurularak özellikle veri toplama ve veri analiz süreçlerine odaklanılmış ve parametrik nitelik taşıyan veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Veri analizinde her bir analiz tekniğinin ön koşullarının sağlanmasına dikkat edilmiş ve parametrik koşullar gözden geçirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Erzurum ili Yakutiye, Aziziye ve Palandöken ilçelerinde öğrenim görmekte olan 6141'i kız, 6429'u erkek olmak üzere toplam 12.570 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunu ise bu evrenden üç aşamalı bir sürecin sonucunda seçilen ilkökul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Mantıksal düşünmeyle birlikte korku, kaygı, sevinç, heyecan gibi duyguların daha bilişsel bir özellik göstermeye başladığı; kalem kullanma, yazı yazma, çizgi çalışmalarını yapma gibi ince motor becerilerinin yanında karmaşık birtakım fiziksel becerilerin de yapılmaya başladığı dönemin ilkökul ikinci sınıf dönemine denk gelmesi, okul reddinin en sık görüldüğü dönemlerden birinin bu dönem olması (Özcan, 2004, 46) ve uygulanacak ölçeklerin ilkökul ikinci sınıfa uygun olması nedeniyle bu çalışma, ilkökul ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Araştırmanın, söz konusu evrenden %5 kabul edilebilir hata payı ve %90 güven aralığında seçilecek olan 265 öğrenciyle yürütülmesi planlanmış ve bu süreç üç aşamalı olarak tamamlanmıştır. Birinci aşamada araştırma evreninde yer alan okullar sos-

yo-ekonomik düzey (düşük, orta ve yüksek) bakımından üç farklı kümeye ayrılmıştır. İkinci aşamada bu kümeler sahip oldukları birim açısından büyüklüklerine göre orantılanarak ulaşılmaları planlanan örnekleme birim sayısı hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada ise uygun/elverişli örnekleme yöntemi ile araştırma grubunda yer alacak bireylere ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu kapsamda toplamda 292 ilkököl ikinci sınıf öğrencisine ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Toplanan verilerin parametrik ve homojenlik analizleri için uygunluğu incelendikten sonra toplamda 266 öğrenciye ilişkin verinin parametrik analiz koşullarını sağladığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği (Sullivan emotional intelligence scale for children), Haight, Kearney, Hendron ve Schafer tarafından 2011 yılında geliştirilen ve Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan okul ret ölçeği (school refusal assessment scale) kullanılmıştır.

Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği (Sullivan emotional intelligence scale for children) S-ÇDZÖ: Sullivan tarafından 1999 yılında geliştirilen çocuklar için duygusal zekâ ölçeği, duyguları tanıma, anlama ve yönetme gibi duygusal zekâ becerilerini temel alarak sırasıyla yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme bölümlerini içermektedir. Ölçek 4-14 yaşında olan her çocuğa bireysel olarak uygulanabilmektedir.

S-ÇDZÖ'nün "yüzler" bölümünde birtakım yüz görselleri, "hikâyeler" bölümünde ise hikâyede yer alan kahramanların duyguları ile ilgili görseller aracılığıyla çocukların duyguları tanıma yeteneği ölçülmektedir. S-ÇDZÖ'nün "anlama" testi, çocuğun kendisinin ve diğerlerinin duygularını kavrama yeteneğini ölçmeyi, "yönetme" testi çocuğun duygular karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçek değerlendirilirken, çocukların sorulara verdikleri doğru cevaplar dikkate alınmaktadır. Katılımcı çocukların doğru yanıtlarının fazla olması duygusal zekâlarının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-41 aralığında olup bir çocuk için ölçeğin uygulama süresi 20 ila 25 dakika sürmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Ulutaş (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir başarı testi olan S-ÇDZÖ'nün kapsam geçerliği için sekiz uzman görüşüne başvurulmuş ve yapılan değerlendirme neticesinde ölçekteki tüm maddelerin amaçla uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere yapılan madde analizleri neticesinde alfa değerlerinin "yüzler" testi için .68, "hikâyeler" testi için .54, "anlama" testi için .63, "yönetme" testi için .76 ve ölçek toplamında .84 olduğu görülmüştür. S-ÇDZÖ'nün test-tekrar test korelasyon sonuçları "yüzler" testinde .97, "hikâyeler" testinde .97, "anlama" testinde .98 ve "yönetme" testinde .99 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları "yüzler" testi için .74, "hikâyeler" testi için .71, "anlama" testi için .73, "yönetme" testi için .81 ve ölçek toplamında .76 olarak bulunmuştur.

Okul ret ölçeği (School refusal assessment scale): Haight, Kearney, Hendron ve Schafer tarafından 2011 yılında geliştirilen, Seçer (2014) tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özellikleri incelenen okul ret ölçeği, çocuk ve ergenlerde okul reddi ve ilişkili olabilecek kavramları incelemeye yönelik; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olmak üzere dört alt boyuttan ve 19 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve dört faktörlü yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ($X^2=203,32$, $sd=139$, $p=.00$, $X^2 /sd=1.46$). Güvenirliği belirlemek için iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test tekniği kullanılan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .86, Sperman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı .85 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı sırasıyla .83, .85, .86 ve .85 olarak iki yarı güvenilirliği sırasıyla .82, .84, .84 ve .81 49 olarak ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .87, .88, .88 ve .85 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ise ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla .77, .79, .82 ve .81 olarak ve ölçek geneli için .80 olarak belirlenmiştir.

Süreç/Uygulama

Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Erzurum merkez ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinin her birinden üçer okul olmak üzere toplam 9 okulda uygulama yapılmış ve 292 öğrenci ile ilgili veri toplanmıştır. 10 Aralık 2018-11 Ocak 2019 tarihleri arasında yapılan uygulama öncesinde 10 öğrenciye pilot uygulama yapılarak gerçek uygulamaya yönelik deneyim elde edilmiştir. Ölçekler, her çocuğa bireysel olarak uygulanmış ve araştırmacı tarafından çocukların cevapları, her çocuk için ayrı olarak düzenlenen cevap formuna kaydedilmiştir. Uygulama, çocukların motivasyonunu sağlamak amacıyla sınıf ortamından ayrı sessiz bir ortamda, çocuklara uygun masa ve sıralarda karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Çocukların uygulamayı anlamaları için Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinde yer alan örnek maddelere geniş zaman ayrılmış ve ölçeklerin tamamının bir çocuğa uygulanması 20 ila 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan ölçekler bilgisayar ortamına aktarılarak veriler öncelikli olarak uç değer analizine tabi tutulmuş ve 26 katılımcıya ait veriler uç değere sahip olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Akabinde normallik koşulunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, medyan, z skorları, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Yüzler, Hikâyeler, Anlama, Yönetme, Olumsuz Durumdan Kaçınma, Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma, Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme, Okul Dışı Faaliyetlere İlgili Duyuma, Duygusal Zekâ ve Okul Reddi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Skewness-Kurtosis Değerleri

	n	Ortalama	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Yüzler	266	15.87	16.00	1.64	-.397	-.288
Hikâyeler	266	4.63	5.00	.574	-1.344	.824
Anlama	266	9.04	9.00	.882	-.512	-.644
Yönetme	266	5.44	6.00	1.16	-.874	.378
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	266	35.00	35.00	2.40	-.269	-.386
Okula İlişkin Olumsuz Durum- lardan Kaçınma	266	7.06	7.00	1.83	1.19	1.63
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	266	9.19	9.00	2.52	.575	-.147
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	266	11.24	11.00	2.41	.132	-.040
Okul Dışı Faaliyetlere İlgili Duyuma	266	5.78	5.00	2.14	1.39	1.34
Okul Reddi Toplam Puanı	266	33.28	32.00	6.46	.680	-.117

Araştırma sürecinde incelenen alt problemlere cevap verebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem için t testi, Mann Whitney U Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Örnekleme yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Sonuçları

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	127	47.7
	Erkek	139	52.3
Toplam		266	100

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile okul reddi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka ve okul reddi puan düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ve

duygusal zekanın okul reddinin bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan istatistiksel analizler ve elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında üç ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

1. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puan düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklem için t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur. Bağımsız Örneklem için t testi’nin önemli bir koşulu olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış ve yüzler alt boyutunun ($F = .117, p > .05$), anlama alt boyutunun ($F = .003, p > .05$), yönetme alt boyutunun ($F = .025, p > .05$) ve duygusal zekâ toplam puan düzeyinin ($F = 1.109, p > .05$) bu koşulu sağladığı ve hikâyeler alt boyutunda ($F = 3.95, p < .05$) varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı bulunmuştur. Bu sebeple hikâyeler alt boyutu için Bağımsız Örneklem için t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 3. Duygusal Zeka Puan Düzeyleri İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t testi Bulguları

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Yüzler	Kız	127	16.01	1.63	1.325	.186
	Erkek	139	15.74	1.65		
Anlama	Kız	127	9.10	.86	1.078	.282
	Erkek	139	8.98	.90		
Yönetme	Kız	127	5.51	1.15	.862	.390
	Erkek	139	5.38	1.17		
Duygusal Zekâ Toplam Puan Düzeyi	Kız	127	35.32	2.27	.293	.038
	Erkek	139	34.71	2.48		

Tablo 3 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklem için t testi sonucunda yüzler alt boyutunda $t_{264} = 1.325, p > .05$, anlama alt boyutunda $t_{264} = 1.078, p > .05$, yönetme alt boyutunda $t_{264} = .862, p > .05$, cinsiyete göre anlamı olarak farklılaşma olmadığı bulunurken duygusal zekâ toplam puan düzeyinin $t_{264} = .293, p < .05$, cinsiyete göre anlamı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve cinsiyetin duygusal zekâ toplam puan düzeyini farklılaştıran bir etmen olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Hikâyeler Alt Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Hikâyeler	Kız	127	140.17	17801.50	7979.50	.095
	Erkek	139	127.41	17709.50		

Tablo 4'e göre ilkököl öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutlarından olan hikâyeler testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi neticesinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($U=7979.50, p>.05$). Elde edilen bulgulardan hareketle cinsiyetin yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme alt boyutlarını anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığı fakat toplam puan üzerinde kız öğrencilerin lehinde olacak şekilde anlamlı olarak etkisi olan bir değişken olduğu söylenebilir.

İlkököl öğrencilerinin okul reddi puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklem için t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur. Bağımsız Örneklem için t testinin önemli bir koşulu olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış ve sosyal ilişki kurmakta zorlanma alt boyutunun ($F=.472, p>.05$), aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunun ($F=.535, p>.05$), okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun ($F=2.674, p>.05$) ve okul reddi toplam puan düzeyinin ($F=3.33, p>.05$) bu koşulu sağladığı ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda ($F=6.217, p<.05$) varyansların homojenliği koşulu sağlanmadığı bulunmuştur. Bu nedenle okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu için Bağımsız Örneklem için t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 5. Okul Reddi Puan Düzeyleri İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t testi Bulguları

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	t	p
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	Kız	127	8.96	2.50	-1.42	.155
	Erkek	139	9.41	2.53		
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	Kız	127	11.49	2.47	1.62	.105
	Erkek	139	11.01	2.34		
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	Kız	127	5.88	2.31	.784	.434
	Erkek	139	5.68	1.98		
Okul Reddi Toplam Puan Düzeyi	Kız	127	33.70	6.91	.992	.322
	Erkek	139	32.91	6.02		

İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 5'e bakıldığında ilkökul öğrencilerinin okul reddi puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklemeler için t testi sonucunda sosyal ilişki kurmakta zorlanma alt boyutunun $t_{264}=-1.42$, $p>.05$, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunun $t_{264}=1.62$, $p>.05$, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun $t_{264}=.784$, $p>.05$, ve okul reddi toplam puan düzeyinin $t_{264}=.992$, $p>.05$ cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 6. Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma Alt Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	Kız	127	144.11	18302.00	7479.00	.028
	Erkek	139	123.81	17209.00		

Tablo 6'ya göre ilkökul öğrencilerinin okul reddi alt boyutlarından olan okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=7479.00$, $p<.05$). Okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Duygusal Zekâ ile Okul Reddi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonucu

	Yüzler	Hikâyeler	Anlama	Yönetme
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	-.045	-.175**	-.127*	-.211**
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	.078	-.101	-.227	-.279**
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	.019	-.059	-.242**	-.222**
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	.000	-.119	-.195**	-.109

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 7'ye göre ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu sonucunda duygusal zekâ alt boyutlarından olan yüzler alt boyutunun okul reddi alt boyutları ile anlamlı olarak ilişkili olmadığı, hikâyeler alt boyutunun okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanırken sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutları ile anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Duygusal zekânın bir diğer alt boyutu olan anlama boyutunun ise okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, aileden ayrılmaya direnç gösterme, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma ile negatif yönlü ve anlamlı ilişki gösterdiği bulunurken sosyal ilişki kurmakta zorlanma boyutu ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yönetme alt boyutunda okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ile negatif ve anlamlı ilişki bulunurken okul dışı faaliyetlere ilgi duyma ile anlamlı ilişki bulunmamıştır.

3. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri okul reddi puan düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin okul reddi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizden önce veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir. Analiz sürecinden elde edilen bulgulara göre Tolerance değerleri yüzler alt boyutu için .966, hikâyeler alt boyutu için .942, anlama alt boyutu için .950 ve yönetme alt boyutu için .971 olduğu ve VIF değerlerinin yüzler alt boyutu için 1.036, hikâyeler alt boyutu için 1.062, anlama alt boyutu için 1.052 ve yönetme alt boyutu için 1.030 olarak bulunurken Durbin Watson değeri 1.221 olarak bulunmuştur. Tolerance değerinin 1.00 ile 0.00 aralığında, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve Durbin-Watson değerinin 1-3 aralığında olmasına ilişkin koşulların veri seti için sağlandığı görülmüştür (Ho, 2006, 267). Duygusal zekâ alt boyutları olan yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme ile okul reddi yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Reddinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	β	Standart hata	β	t	p
Sabit	60.842	4.609		13.202	.000
Hikâyeler	-1.109	.651	-.098	-1.704	.090
Anlama	-1.651	.428	-.225	-3.860	.000
Yönetme	-1.373	.320	-.247	-4.285	.000

($R=.386$, $R^2=.149$, $F=15.310$, $p<.01$)

Tablo 8 incelendiğinde duygusal zekânın okul reddini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda duygusal zekânın okul reddindeki varyansın %14,9'unu açıkladığı görülmektedir ($R=.386$, $R^2=.149$, $F=15.310$, $p<.01$). Ulaşılan bu bulguya göre ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının okul reddi puanlarını anlamlı olarak yordadığı söylenebilir. Okul Reddinin yordayıcılarının yer aldığı Tablo 8, anlama boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.651 birimlik değişime, yönetme boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.373 puanlık değişime ve hikâyeler boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.109 birimlik değişime sebep olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkeklere kıyasla kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma bulunmamakla birlikte toplam puanların kız öğrenciler lehine farklılaşmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da kızların duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera ve Fernández-Berrocal, 2016, 1489; Karahan, Yalcin, Erbas ve Ergun, 2019, 82; Ulutaş, 2005, 96). Ayrıca Özyürek (2017, 133), kız çocuklarının duyguları tanıma ve kontrol etmede erkeklerden daha başarılı, duygusal açıdan erkeklere göre daha duyarlı ve empatik olduklarını belirtmekte, Goleman (1995/2016, 179) ise muhatabının duygularını okuyabilme ve empati konusunda kadınların erkeklerden daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve ilgili alanyazında ulaşılan çalışmalar doğrultusunda duygusal zekâ toplam puanlarının kız çocuklar lehine farklılaşmasında, biyolojik ve karakteristik özelliklerin yanı sıra, ebeveynlerin erkek çocuklarına göre kız çocuklarıyla iletişiminin daha duyu yüklü olmasının etken olduğu düşünülmektedir. Nitekim Brody ve Hall (2008, 404), babaların, oğullarına nispeten kızlarının üzüntü ve kaygı duygularına daha duyarlı olduklarını; annelerin ise duygularını oğullarından ziyade kızlarıyla daha fazla paylaştıklarını belirtmektedir.

Okul ret ölçeğinin “sosyal ilişki kurmakta zorlanma”, “aileden ayrılmaya direnç gösterme”, “okul dışı faaliyetlere ilgi duyma” alt boyutlarında ve okul reddi toplam puan düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilirken “okulla ilgili olumsuz durumlardan kaçınma” alt boyutunda farklılık olduğu tespit edilmiş, okul ret ölçeğinin “okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma” alt boyutunda, kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmektedir (Gümüştaş, *vd.*, 2014, 29; Hersov, 1972, 103; Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001, 721; Schafer, 2011, 66). Bu durum, araştırmadan elde edilen “sosyal ilişki kurmakta zorlanma”, “aileden ayrılmaya direnç gösterme”, “okul dışı faaliyetlere ilgi duyma” alt boyutlarında ve okul reddi toplam puan düzeylerinde anlamlı farklılık

olmaması bulgusunu desteklemektedir. Alanyazında mizaç, fiziksel hastalık, ailede yaşanan problemler, akademik başarısızlık, yetersiz yetişkin desteği, sorunlu akran ilişkileri, güvensiz okul ortamı ve okul değiştirme gibi nedenlerin okul reddini tetiklediği belirtilmektedir (Bahalı ve Yolga-Tahiroğlu, 2010, 366; Egger, *vd.*, 2003, 804; McShane, Walter ve Rey, 2001, 825). Araştırmalar, sosyal fobinin kızlar arasında, erkeklerden daha yaygın olduğunu, kız öğrencilerin, özellikle olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgili, erkeklerden daha fazla kaygı duyduklarını (Kearney, 2005, 28), kaygı ve korku nedeniyle okul reddi gösterme olasılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Schafer, 2011, 12). Bu çalışmada kız çocuklarının “okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma” alt boyutu sıra ortalamalarının erkeklere göre yüksek olması; kız çocuklarında görülen okul reddinin, okulla ilgili herhangi bir şeyden korkma, okuldaki diğer arkadaşları karşısında utanacağı kaygısını taşıma, okula gitmek yerine ailesiyle zaman geçirmek isteme gibi nedenlere dayalı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında, kız çocuklarının duygusal olarak daha duyarlı olduğu, yaşanan olumsuz durumları erkek çocuklara göre daha çok sezdiği düşünüldüğünde, erkek çocuklara oranla kız çocuklarının, ailesinde ve çevresinde yaşanan bu faktörlerden etkilenmesinin daha olası olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka puan düzeylerinin okul reddi puan düzeyleri ile ilişkisine ve duygusal zekanın okul reddinin yordayıcısı olup olmadığına yönelik bulguları doğrultusunda, duygusal zekânın “yüzler” alt boyutunun okul reddi alt boyutları ile anlamlı olarak ilişkili olmadığı görülürken, duygusal zekânın “hikayeler” alt boyutu ile okul reddinin “okula ilişkin olumsuz durumdan kaçınma” alt boyutu arasında; duygusal zekânın “anlama” alt boyutu ile okul reddinin “okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma”, “aileden ayrılmaya direnç gösterme” ve “okul dışı faaliyetlere ilgi duyma” alt boyutları arasında; duygusal zekânın “yönetme” alt boyutu ile okul reddinin “okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma”, “sosyal ilişki kurmada zorlanma” ve “aileden ayrılmaya direnç gösterme” alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın okul reddini yordama durumunu belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi neticesinde duygusal zekânın, okul reddindeki varyansın %14.9’unu açıkladığı bulunmuş, ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları puanlarındaki değişimin okul reddi puanlarına ters orantılı olacak şekilde etki ettiği görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Sanmartín, Inglés, González, Vicent, Ruiz-Esteban ve García-Fernández (2018), öğrencilerin duygusal profilleri ile okul reddi arasında önemli farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Filippello *vd.* (2018), duygusal dengesizliğin ve duyguları düzenleyememenin çocuklarda okul reddi riskini artırdığını, duygusal zekâ nitelikleri ile okul reddi arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır. González *vd.* (2018), okul reddi davranışının öğrencilerin duygusal durumlarıyla ilişkili olduğunu belirterek duyguları düzenleme becerisini güçlendirici müdahalelerin çocuklardaki okul reddi davranışını azaltacağını savunmaktadır. Bunun yanında alanyazında, okul reddi ile yakın ilişkisi bulunan kaygı bozukluğu, stres, depresyon gibi somatik

şikayetlerin, duygusal zekâ ve duygusal zekâ nitelikleri ile negatif ilişkisinin olduğu belirtilmektedir (Cejudo, *vd.*, 2018, 7; Downey, *vd.*, 2008, 94; Mavroveli, *vd.*, 2007, 271). Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili alanyazındaki araştırma bulguları dikkate alındığında ilkökul çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin, okul reddi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kişinin yaşamdaki kararları, tercihleri ve ilişkilerinde, kısaca yaşadığı çevreyle etkileşiminde hiç şüphesiz duyguların önemli bir rolü vardır. Korku, kaygı ve depresyon gibi duygusal durumların temel teşkil ettiği okul reddinin neticelerini de korku, üzüntü ve endişe gibi duygusal durumların şekillendirdiği söylenebilir. Bu nedenle çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların okul reddini azaltacağı ve okul reddinin tedavisine yönelik çalışmalarda, çocukların duygusal zekâlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın evreni, örnekleme, örneklemin sosyodemografik ve kültürel yapısı, coğrafi yapı, ölçeklerin niteliği, araştırmanın süresi, araştırmacının rolü gibi etkenler, araştırmadan elde edilen sonuçları hiç şüphesiz etkilemektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların daha önce yapılan benzer çalışmalara paralellik göstermesinde veya çelişmesinde bu etkenlerin de payının olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular duygusal zeka gelişiminin okul reddini azaltmada etkili olacağını göstermektedir. Bu kapsamda ebeveyn ve öğretmenlere çocukların duygusal zeka gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Okullarda çocukların akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerinin üzerinde durulmasının ve öğretim programlarının sosyal ve duygusal becerilere yönelik kazanımlarla zenginleştirilmesinin, okula devam konusunda öğrencilerde olumlu yönde motivasyon oluşturacağı söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de duygusal zekâ ile okul reddi ilişkisini ortaya koyma noktasında farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrenci gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleri ile yapılacak çalışmaların alanyazına önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul reddi görülen öğrencilere yönelik duygusal zekâ programları hazırlanabilir, uygulanan bu programların okul reddine etkisi incelenebilir. Böylece öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin okul reddine etkisi, deneysel çalışmalarla da incelenerek uygulamaya dönük yararlı sonuçların elde edilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- BAHALI, M. K. (2008). *Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin ailesel özellikleri* (Tez No. 224997) [Tıpta uzmanlık tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- BAHALI, K., & Yolga-Tahiroğlu, A. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pskguncel/article/view/5000076395/5000070452>
- BRODY, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395-408). The Guilford Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- CABELLO, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocá, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- CEJUDO, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- COŞKUN, K. (2015). İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ performansına etkisi (Tez No. 396899) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı). (S. B. Demir, çev.ed.). Eğiten Kitap.
- DOWNEY, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V., & Schweitzer, I. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *The European Journal of Psychiatry*, 22(2), 93-98. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632008000200005>
- EGGER, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- ENNS, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226-231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- ERDEN, S., Şirin-Ayva, A. B., & Tekin, I. (2015). Okul reddinde bilişsel davranışçı terapinin kullanımı: İlkokul ve ortaokul olgu sunumu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 119-129. <https://doi.org/10.9761/JASSS3009>

İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- FİLİPPELLO, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examining the incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *Psiholojija*, 51(1), 1-16. <https://doi.org/10.2298/PSI170526013F>
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill Companies.
- GAY, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Education.
- GOLEMAN, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (41. baskı). (B. Seçkin Yüksel, çev.) Varlık Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1995'te yayımlanmıştır.)
- GONZÁLVEZ, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, 269, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- GORDON, D. A., & Young, R. D. (1976). School phobia: A discussion of aetiology, treatment and evaluation. *Psychological Reports*, 39(3), 783-804. <https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.783>
- GÜMÜŞTAŞ, F., Yulaf, Y., & Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Medical Journal* (27), 27-31. <https://doi.org/10.5472/MMJ.2013.03119>
- HERSOV, L. A. (1972). School Refusal. *British Medical Journal* (3), 102-104. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1785574/>
- HEYNE, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719-732. <https://link.springer.com/article/10.2165/00128072-200103100-00002>
- HO, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- HUGHES, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. <https://doi.org/10.1177/0272431609341049>
- KARAHAN, T. F., Yalcin, B. M., Erbas, M. M., & Ergun, S. (2019). The relationship between the dominant humor style, emotional intelligence, and problem-solving skills in trainee teachers in Turkey. *Humor*, 32(1), 73-95. <https://doi.org/10.1515/humor-2017-0083>
- KARDAŞ, Ö., Kardeş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: Buzdağının görünen ucu. T. Bildik (Ed.), *Ergenlik dönemi ve ruhsal bozukluklar içinde* (ss. 159-167). Türkiye Klinikleri. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-genclerde-okul-reddi-davranisi-buzdaginin-gorunen-ucu-82631.html>
- KEARNEY, C. A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. Springer Science + Business Media.

- KEARNEY, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>
- KEARNEY, C. A., & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school; a cognitive behavioral therapy approach; Therapist guide* (2nd ed.). Oxford University Press.
- KEARNEY, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology Science and Practice*, 3(4), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- KİNG, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- MARTİN, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P., & Mouren-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school refusing children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(7), 916-922. <https://doi.org/10.1097/00004583-199907000-00023>
- MAVROVELİ, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology* 25(2), 263-275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- MCMİLLAN, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- MCSHANE, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- OLLENDİCK, T. H., & Mayer, J. A. (1984). School Phobia. In S. M. Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety* (pp. 367-411). Plenum Press.
- ÖZCAN, Ö. (2004). *Okul reddi yakınması olan çocuklar ve anne babalarında ruhsal bozukluklar*. [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- ÖZYÜREK, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (59), 128-140. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/383889>
- SALOVEY, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- SANMARTÍN, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1349-1357. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0962-7>
- SAMANCI, O. (2016). *Okul ve hayat başarısında ailenin rolü*. Nitel Yayınları.

İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- SEÇER, İ. (2014). The adaptation of School Refusal Assessment Scale into Turkish: Reliability validity studies. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1197-1202.
- SCHAFER, R. M. (2011). *The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment* (Publication No. 1401) [Master's thesis, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.
- ULUTAŞ, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 159115) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi