T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLER İÇİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

BARIŞ SARISOY
13706041

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. YAVUZ ERİŞEN

İSTANBUL
2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI

ÖĞRETMENLER İÇİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

BARIŞ SARISOY
13706041

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 04.05.2017

Tezin Savunulduğu Tarih: 25.05.2017

Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Yavuz Erişen	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet Gürol	
	Yrd. Doç. Dr. Kerim Karabacak	

İSTANBUL
2017

ÖZ

ÖĞRETMENLER İÇİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Barış Sarısoy

Nisan, 2017

Bu çalışmada; öğretmenlere duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda farkındalık sağlayacak bir eğitim programı tasarlanmış, gönüllü olarak programa katılan öğretmenlere tasarlanan bu eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı sonucunda, programın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemi üzerine olan farkındalık düzeyleri ve duygusal zekâ özelliklerine olan etkisi incelenmiş, ayrıca katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk bölümün de, Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı'nın ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bunun için eğitimde duygusal zekâ alanında yapılmış 37 bilimsel araştırma incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan 30'unda, hizmeti içi eğitim yoluyla veya hizmet öncesinde, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca 2013-2016 yılları arasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı senelik hizmet içi eğitim planlamaları incelenmiş ve öğretmenler için duygusal zekâ becerileriyle ilgili uygulanan veya planlanan herhangi bir hizmet içi eğitim programına rastlanılmamıştır. Daha sonrasında programın tasarlanması için araştırma sürecinde oluşturulan Program Geliştirme Danışma Ekibi'nin program tasarımındaki tüm süreç boyunca görüşlerine başvurulmuş ve programın temel hedef ve kazanımları belirlenmiştir. Programın (36 saatlik her biri 3 saatlik, 12 atölye) öğrenme yaşantıları tasarlanmış, geribildirimler doğrultusunda atölye planlarına son hali verilmiştir. Programın katılımcı grubu İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 20 öğretmenden oluşmuştur. Programın değerlendirilmesinde yöntem olarak karma araştırma deseni

seçilmiştir. Çalışmanın nitel verilerinde katılımcıların her atölye sonrasında duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak fark ettikleri durumları belirtmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmış, atölye günlüklerinden ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ise yarı-deneysel desen uygulaması seçilmiştir. Tasarlanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine olan etkisini incelemek için "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılarak Wilcoxcon İşaretli Sıralamalar Testi yapılmış, ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Diğer taraftan programın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için 5'li likert tipi, 15 maddelik program değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu form aracılığıyla katılımcı öğretmenlerin program konusundaki görüşleri alınmıştır. Bu formdan elde edilen veriler ise SPSS 21 programı kullanılarak istatistiksel olarak betimlenmiştir. Tüm bu değerlendirmelerin sonunda, katılımcıların duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları, duygusal zekâ özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ve programın etkili bir program olduğunu düşündükleri ortaya çıkmış, programın temel hedeflerine ulaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Öğretmen Eğitimi, Beceri Gelişimi, Eğitim Programı Geliştirme

ABSTRACT

DESIGNING, IMPLEMENTING and EVALUATING EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILL TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS

Barış SARISOY

April, 2017

This study aims to design and implement a training program which may raise teachers' awareness about the importance of emotional intelligence skills. The program has been implemented to the volunteered teachers. As a result of the training program, the efficiency of it on teachers' awareness level about the importance of emotional intelligence skills were analysed. The program was also evaluated in accordance with teachers' opinions who participate in the program.

The first part of the study was based on a needs analysis study on Emotional Skill Training Program. 37 scientific researches in related literature have been analysed with this aim. 30 out of 37 research claim that some activities as to developing teachers' emotional intelligence skills should be included through in or pre-service. The annual in-service plans between the years of 2013-2016 prepared by Ministry of Natural Education General Directorate of Teacher Training and Professional Development have been investigated and it has been observed that there is no in-service program designed or implemented as to developing teachers' emotional intelligence skills. There have been some negotiations with the Program Development Consultants during the whole program design process. In the end, the main objectives and attainments of the program have been determined. Learning experiences of the program(36 hours, 3 hours each, 12 hours of workshop) have been designed. Workshop plans have also been completed according to the feedback.

The population of the study was comprised of 20 teachers from Üsküdar, the province of İstanbul. The research was based on mixed research design. The workshop diary method has been implemented in order for the participants to explain the situations

about emotional intelligence skills at the end of each workshop. The data gathered from the workshop diaries has been investigated through content analysis. The quantitative data was gathered from semi-structured experimental design. 'Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)' has been implemented as pre and post test in order to identify to what degree the education topology affects the participants' emotional intelligence skills. The data gathered from the scale was analysed through Wilcoxcon Signed Ranks Test with SPSS 21 program. The fact that there is a statically significant difference between pre and post test or not has been investigated. 5 Likert-type items and 15-items- program evaluation form have been included in the study for participants' evaluation. The data gathered from this form has been statically described. In conclusion, it is stated that the participants raise significant awareness upon emotional intelligence skills. It is also emphasized that there is a significant increase in emotional intelligence skills statically and participants think that the program reaching its goals is efficient.

Key Words: Emotional Intelligence, Teacher Training, Skill Development, Training Program Development

ÖN SÖZ

Yaklaşık üç sene önce Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" kitabını okuyarak başladı problemi keşfetme ve rahatsızlık sürecim. Okuduğum ve incelediğim araştırmaların hepsi, yaşamın her alanında duygusal zekânın (EQ) akademik zekâdan (IQ) daha önemli olduğunu gösteriyordu. Fakat bu farkındalık, rahatsız oluş sürecimi daha fazla tetikledi. Çünkü çocukları yaşama hazırladığını savunan akademik zekâ odaklı eğitim anlayışımızla yapılan uygulamaların çoğunun boşa kürek çekmek olduğunu, hatta çocuklara zarar verdiğini anlamış oldum. Diğer taraftan aynı sistemin çocukları olan biz eğitimcilere, bu becerilerin önemini fark ettirecek yeterli eğitim yaşantısı sunulmamıştı. Bütün bunların bir araya gelmesiyle başladı tez yolculuğum, hizmet etme, anlam katma çabam…

Öğretmenlere duygusal zekâ becerilerinin önemini fark ettirmekle ilgili temel amacı olan bu tezin oluşturulmasında, heyecanlı, uzun, yoğun bir uğraşla birlikte birçok kişinin katkısı da vardı.

Öncelikle tezin her aşamasında sunduğu görüş, öneri ve kattığı motivasyonla yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Yavuz Erişen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tüm program süreci boyunca her türlü destekleriyle yanımda olan başta Kayhan Karlı olmak üzere Yenilikçi Öğrenme Merkezi aileme teşekkürlerimi sunarım.

Programın tasarlanması sırasında değerli görüşlerini, geribildirimleri sunan başta Prof. Dr. Mustafa Özcan ve MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi değerli akademisyenlerine, ayrıca Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Prof. Dr. Mehmet Gürol, Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Dr. Özgür Bolat, Dr. Tülay Üstündağ, Yrd. Doç. Dr. Banu Yücel Toy, Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun, Yrd. Doç. Dr. Davut Hotaman ve katkı sunan diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez süreci boyunca, insanın en çok ihtiyaç duyduğu şeylerden birinin de kişinin ailesinin verdiği destek, inanç ve sevgi olduğunu öğrendim. Bundan dolayı başta babam Fuat Yeşilkaya olmak üzere tüm aile bireylerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yaşamdaki diğer adımım olan, aynı yolda yaşam yolculuğunu devam ettirdiğim, en yakın arkadaşım ve başarılarımın her aşamasının gizli aktörü olan eşim Merve Sarısoy'a ona ayırmam gereken zamanı teze bağışladığı için ve tüm tez süreci boyunca duygusal ve fiziksel olarak yanımda olduğu için minnettarım. Bu çalışmayı ona adıyorum…

**Bu tez Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından YÜLAP olarak, 2016-09-01-YL01 proje koduyla desteklenmiştir.*

İstanbul, Nisan, 2017 Barış Sarısoy

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xiv**
1. GİRİŞ **15**
1.1. Problem Durumu 15
1.2. Araştırmanın Önemi 19
1.3. Araştırmanın Amacı 20
1.4. Alt Problemler 20
1.5. Sınırlılıklar 21
1.6. Tanımlar 21
2. LİTERATÜR TARAMASI **23**
2.1. Duygusal Zekânın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişim Süreci 23
2.2. Duygusal Zekâ Tanımları 24
2.3. Duygusal Zekâ Modelleri 28
2.3.1. Mayer ve Salovey Modeli 29
2.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli 30
2.3.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli 32
2.3.4. Daniel Goleman Modeli 34
2.4. Eğitimde Duygusal Zekânın Yeri 38
2.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Önemi 41
2.6. Duygusal Zekâyla ilgili Olarak Yapılmış Bazı Araştırmalar 44
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 44
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 46
2.6.3. Duygusal Zekâ Becerileri Gelişimi İçin Düzenlenen Eğitimlerle İlgili Araştırmalar 48

3. YÖNTEM 53
3.1. Araştırma Deseni 53
3.2. Katılımcılar 54
3.3. Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı Tasarım Süreci 55
3.3.1. Hedef (Niçin?) 56
3.3.1.1. Yurt İçinde Öğretmen ve Duygusal Zekâ Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmaların Öneriler Bölümünün İncelenmesi 56
3.3.1.2. 2013-2016 Yılları Arasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün Hazırladığı Senelik Hizmet İçi Eğitim Planlamalarının İncelenmesi 60
3.3.2. İçerik (NE?) 65
3.3.2. Eğitim Durumları (Nasıl?) 66
3.3.3. Değerlendirme (Ne Kadar?) 70
3.4. Veri Toplama Araçları 70
3.4.1. DUZBEP Atölye Günlüğü 70
3.4.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF) 70
3.4.3. Program Değerlendirme Formu 71
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 71
3.6. Verilerin Analizi 73
4. BULGULAR 75
4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular 75
4.1.1. Tema: Sosyal Beceriler 76
4.1.2. Tema: Empati 80
4.1.3. Tema: Özbilinç 83
4.1.4. Tema: Özdenetim 87
4.1.5. Tema: Motivasyon 91
4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular 96
4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular 97
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 101
5.1. Sonuç ve Tartışma 101
5.2. Öneriler 116
5.2.1. Araştırmacılar ve Hizmet İçi Eğitim Planlayıcıları İçin Öneriler 117
5.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler 118

KAYNAKÇA **120**
EKLER **133**
Ek1. Uzman Değerlendirme Formu 134
Ek2. DUZBEP Hedef Davranış-Kazanım Tablosu 138
Ek3. DUZBEP Atölye Planları 140
7.Atölye 140
Ek4. Atölyelerde Kullanılan Süreç Değerlendirme Araçları 144
Ek4.1. Öz Değerlendirme Formu 144
Ek4.2. Tanımla-Örnek Ver Formu 145
Ek4.3. Frayer Diyagramı 146
Ek4.4. Uyum Sağlama Becerisini Geliştirici Öneriler 147
Ek4.5. Saat Buluşmaları Formu 148
Ek5. DUZBEP Atölye Günlüğü 149
Ek6. Program Değerlendirme Formu 153
Ek7. DUZBEP Katılımcı Başvuru Formu (googleform dökümanı) 154
Ek8. Katılımcılara Verilen Program Uygulama Takvimi 155
Ek9. Katılımcı Sertifika Örneği 156
Ek10. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Programla İlgili Yazı 157
Ek11. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Tarafından Takdim Edilen Plaket 158
Ek12. DUZBEP Uygulamasından Fotoğraflar 159
ÖZ GEÇMİŞ **163**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Mayer ve Solvey Duygusal Zekâ Modeli 30
Tablo 2: Bar-On Duygusal Zekâ Modeli 32
Tablo 3: Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli 33
Tablo 4: Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli 38
Tablo 5: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Planlarının İncelenmesi.....60
Tablo 6: DUZBEP Atölye Başlıklarına Göre Kazanımlar 62
Tablo 7: DUZBEP'te ele alınan Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli ve Alt Alanları 65
Tablo 8: DUZBEP Atölye Konu Başlıkları.....66
Tablo 9: Katılımcıların "Sosyal Beceriler" Konu Başlıklı 2. ve 3. Atölyeden Sonra DUZBEP Günlüklerine Belirttikleri İfadelerin Alt Temalarla İlişkili Tekrarlanma (F) Düzeyleri 76
Tablo 10: Katılımcıların "Empati" Konu Başlıklı 4. ve 5. Atölyeden Sonra DUZBEP Günlüklerine Belirttikleri İfadelerin Alt Temalarla İlişkili Tekrarlanma (F) Düzeyleri 80
Tablo 11: Katılımcıların "Özbilinç" Konu Başlıklı 6. ve 7. Atölyeden Sonra DUZBEP Günlüklerine Belirttikleri İfadelerin Alt Temalarla İlişkili Tekrarlanma (F) Düzeyleri 84
Tablo 12: Katılımcıların "Özdenetim" Konu Başlıklı 8. ve 9. Atölyeden Sonra DUZBEP Günlüklerine Belirttikleri İfadelerin Alt Temalarla İlişkili Tekrarlanma (F) Düzeyleri 88
Tablo 13: Katılımcıların "Motivasyon" Konu Başlıklı 10. ve 11. Atölyeden Sonra DUZBEP Günlüklerine Belirttikleri İfadelerin Alt Temalarla İlişkili Tekrarlanma (F) Düzeyleri 92
Tablo 14: Katılımcıların "Duygusal Zekâ Özellikleri Kısa Formu" Ön Test-Son Test Puanları Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar 96
Tablo 15: DUZBEP'in Değerlendirmesiyle İlgili Olarak Katılımcı Görüşlerinin Analizi 98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri 55
Şekil 2: Veri Toplama Alanında Yapılan Veri Çeşitlemesi Açıklamaları.....73

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DUZBEP: Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı

DZ: Duygusal Zekâ

IQ: Intelligence Quotient

EQ: Emotional Intelligence

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

DYE: Duygusal Yeterlilik Envanteri

DZÖÖ-KF: Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz hızlı değişimlerin yaşandığı çağda, insanların gerçek yaşamlarında başarıya ulaşabilmeleri için gerekli temel beceriler de çağın ihtiyaçlarına göre değişim göstermiştir. Hızla değişen bu çağda ihtiyaçların en önemlisi değişen çağa uyum sağlayabilecek becerilerle donanmış bireylerdir. Bu becerileri ortaya koymak adına yapılan birçok araştırmaya göre; öğrenmeyi öğrenme, üst düzey bilişsel beceriler (analiz, sentez) inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal beceriler, problem çözebilme, merak ve yaptığı işe tutkuyla yaklaşma, farklı yapılara uyum sağlayabilme, sürekli öğrenebilme, esneklik, eleştirel düşünme, hızlı karar verme ve uygulamaya geçme, kendini yönetme, insanlarla olumlu iletişim kurabilme gibi beceriler aranan özelliklerin başında gelmektedir (Barth 2001; Wagler, 2008; Trilling & Fadel, 2009; Pink; 2011, Goleman, 2011; Karlı; 2013; OECD, 2013; Slavin, 2014; Erkut; 2015; The Global Competitiveness Report, 2016; Şirin, 2017). Bu becerilerin bireylerde gelişmesinin en temel gereksinimine bakıldığında ise, bireylerin kendini tanıması ve kendi yaşantısını yönetebilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kendilerinin ve başkalarının duygularını, düşüncelerini anlayarak bunları etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenen insanlar bu becerileri gerçek yaşama taşıyarak çağımızda başarı sağlayabilir duruma gelmişlerdir (Erdem, İğlan, Çelik, 2013). Ayrıca hızla değişen dünyamızda, güvensiz ve sağlıksız ilişkilerin, kaygı ve olumsuzlukların arttığı gözlemlenmektedir. Çocukların zorlukları ve engelleri aşabilmeleri, sağlıklı, mutlu ve üretken birer birey olabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları eğitim-öğretimin en önemli görevlerinden biri haline gelmektedir (Titrek, 2013, 168). Bundan dolayı okulların; çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayıp yönetebilen, çevresine duygusal açıdan duyarlı ve yaşamdaki zorluklar karşında yılmadan yoluna devam eden bireyler olabilmelerini sağlamak için onlara duygusal zekâ becerilerini geliştirecek öğrenme ortamları sağlaması gerekir. İçinde bulunduğumuz çağda okulların işlevi değişmeli, akademik gelişime odaklı yapılardan çok, çocukların duygusal ve sosyal açıdan gelişimini en temel misyon ve vizyon haline getiren yapılara geçilmelidir.

Okulların bu temel misyon ve vizyonu gerçekleştirmesi, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayıp yönetebilen, çevresine duygusal açıdan duyarlı ve yaşamdaki zorluklar karşısında yılmadan yoluna devam eden bireyler olabilmelerini sağlamak için onlara duygusal zekâ becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarını sağlaması gerekmektedir. Çünkü çocukların, yaşamın kendilerine getireceği zorluklarla mücadele etmede yeterli becerilere sahip olmaları, ancak bu becerilerin gelişimini en önemli görevi edinen okul ve sınıf ortamlarıyla gerçekleşebilir (Buchanan, Gueldner, Tran ve Merrell, 2009).

Hayatın her alanında başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden olan duygusal zekânın bireyde oluşumu çeşitli eğitim faaliyetleri dâhilindeki bir süreç içerisinde gerçekleşir. Son yıllarda çoklu zekâ kuramı ile bireylerin birçok yeterliliğinin olduğu ortaya atılmıştır. Bu yeterliklerden birisi de duygusal zekâdır (Kılıç ve Önen, 2009).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramında içsel zekâ olarak tanımlanan "duygusal zekâ" kavramı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından daha sonra Daniel Goleman tarafından ele alınmış ve duygusal zekânın entelektüel zekâdan daha önemli olduğu ileri sürülmüştür (Köksal, 2003).

Duygusal zekâyı ilk kez tanımlayan John D. Mayer ve Peter Salovey, bu zekâyı kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayrım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği olarak açıklamışlardır (Mayer ve diğ., 1990). Goleman (2011, 62) ise duygusal zekâyı; "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak tanımlamıştır. Bar-On (2006, 2)'a göre ise duygusal zekâ; "bireyin kendisini ve diğerlerini etkin şekilde anlaması, kendisini ifade etmesi, kişilerle ilişki kurması ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp onunla başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yeteneklerden oluşur."

Genel olarak tanımlamalara bakıldığında, duygusal zekâ alanında bahsedilen becerilerin bireylere öğrenme yaşantıları ile sunulması onları yaşam yolunda daha mutlu ve başarılı bireyler haline getirecektir. Fakat günümüzdeki okul yapılarına bakıldığında, okullar öğrencilere yüklü olan akademik içeriğin aktarılması için yoğun öğrenme yaşantıları sağlamakta ancak öğrencilere beceri edindirme ve bu becerileri

yaşantılara dayalı olarak deneyimleyebilecekleri ortamları sağlama kısmında eksik kalmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Thorndike, 1920; Wechsler, 1940; Gardner, 1983; Salovey ve Mayer, 1990; Goleman, 1996; Cherniss 2000); yalnızca akademik olarak başarılı ve zeki olmanın, gerçek yaşamda başarılı olmak için yeterli olmadığını, insan zekâsının tek bir kavramla açıklanamayacağını ve zekânın çok boyutlu, zihinler arası bir alışverişin sonucu olduğunu ortaya koymuşlardır (aktaran Karabulut, 2012). Bu yüzden öğrencinin eğitim sürecinde bulunan öğretmenler, veliler ve okulların tüm birimleri, akademik başarının yanında gerçek yaşam başarısına odaklanmalı, duygusal zekâyı geliştirici tutum ve davranış sergilemelidirler (Kocayörük, 2004).

Schilling (2009, 46)'a göre; "Ne yazık ki; sınıflarda akademik ağırlıklı konularda öğretimlere ağırlık verilirken, duygusal yaşantılar geri plana atılmakta ve önemsiz görülmektedir. Birçok eğitimci okullarda uygulanan eğitim programları sayesinde öğrencilerin hayata iyi bir şekilde hazırlandıklarını düşünmektedir. Bu tip sığ bir görüş, çocukların duygusal yaşantılarını ve duygusal sorunlarını anlamaktan da yoksun kalmaktadır." Schiling'in belirttiği gibi, eğitimciler genel olarak akademik ağırlıklı eğitim programlarının işlevselliğine inanıp öğrencilerin duygusal açıdan gelişimlerine önem vermemektedirler. Bu nedenlerden dolayı eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmenlere, çocuklarda öğretim yoluyla bu davranışları değiştirmeleri konusunda büyük görevler düşmektedir. Önen (2012)'de belirttiği gibi eğitim sisteminin en önemli unsurları arasında "öğretmen" yer alır. Çünkü öğretmenin sınıftaki iklimi, çocuklara sunulacak öğrenme sürecini, eğitim programlarını ve öğrencinin bireysel gelişimini etkilemede diğer faktörlerden daha çok etkisi vardır. Şen ve Erişen (2002)'e göre, konuya ilişkin araştırmaların hemen hepsi öğretmen etkililiğinin öğrencinin başarısı, motivasyon düzeyi ve kişisel gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini destekleme yeteneklerinin; öğrencilerin derse katılımlarında, etkili öğrenmelerinde ve beyin gelişimlerinde önemli bir etkisi vardır (Kusche ve Greenberg, 2006). Destekleyici bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, pozitif bir sosyal etkileşimi olan öğrenme çevresi yaratmada çok önemlidir. Çünkü böyle bir öğrenme ortamı öğrencilerin sınıf içinde uygun davranışlar sergilemelerine ve akademik olarak gelişimlerine olanak sağlar (Merrell, 2010). Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak, eğitimsel amaçlara

ulaşma olasılığı yükselecektir (Açıkgöz, 1996). İlgili literatür incelediğinde öğretmenlerin öğrencileriyle kaliteli iletişim ve etkileşimlerinin, öğretmenlerin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini artırmada büyük rol oynadığı ortaya çıkmaktadır (Wang ve diğ., 1997).

Öğretmenler, öğrencilere öğrenme yaşantısı sunarken ve onlarla etkileşime geçerken çok büyük oranlarda negatif ve pozitif duygular deneyimler. Kendi duygularını zor bir şekilde düzenleyen öğretmenler, öğrencileriyle negatif duygusal deneyim (üzgünlük, utanma ve suçluluk gibi…) yaşamaya daha eğilimlidirler (Sutton ve Wheatley, 2003). Özellikle öğretmenin sınıf içindeki duygu durumu sınıftaki olumlu etkileşim iklimi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğer öğretmen kendini mutsuz ve üzgün hissettiği anda, duygularını yönetemiyor ve davranışlarına yansıtıyorsa, bu durum öğrenci tarafından fark edilecek ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenin bir insan olarak, bu tarz duygulardan arındırılması muhtemel değildir. Ancak duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin, bu tarz duyguları yönetme ve bunların sıklığını veya hissedilme sürelerini kısaltma konusunda etkinlikleri yüksek olacaktır.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler, birçok çalışma grubu içerisinde en stresli konuma sahiplerdir. Mesleğinin doğası gereği öğretmenlik, öğrencilerle, velilerle, iş arkadaşlarıyla ve yöneticilerle mücadele etme olduğu kadar kendi duygularıyla da mücadele edebilmeyi gerektirir (Brackett ve Katulak, 2006). Öğretmenlerin, eğitim ve öğretimin tüm paydaşlarının duygularını, özellikle de bu duygu durumlarından olumsuz yönde etkilenerek düşen kendi duygusunu iyi bir şekilde yöneterek, öğrencilere ve öğrenme sürecine yansıtmaması için duygusal zekâ becerilerinin yüksek olması ve bu becerilerini geliştirecek faaliyetler içerisinde bulunması gerekmektedir.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Bu açıdan bakıldığında, duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları zorlukların yarattığı olumsuz duygularla daha iyi baş edebilme, sınıf dışı faktörlerin yaratabileceği stres durumlarını daha kolay aşabilme, bir sosyal ortam olan sınıftaki

öğrenciler ile daha iyi ilişkiler kurabilme ve sınıf içinde ortaya çıkan sorunlar doğrultusunda pozitif, duygusal açıdan yapıcı tepkiler gösterebilme özellikleri taşırlar.

Öğretmenler okul ve kendi sınıfları içerisinde etkili bir şekilde duygusal zekâ becerilerini sergileyemediklerinde, buna bağlı olarak öğrencilerin olumlu davranışlarında ve performanslarında düşüklükler gözlemlenmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Bunun tam tersi olarak öğretmenin duygusal zekâ becerilerini kullanarak sağlayacağı samimi bir öğrenme ortamı, öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşimi, aktif paylaşımı ve akademik başarıları sağlamada etkili olacaktır (Brackett ve Katulak, 2006).

300'den fazla araştırmanın incelendiği bir meta-analiz çalışmasında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmek için hazırlanan programların, öğrencilerde bu becerileri geliştirdiği kadar akademik performanslarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, hayatlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri sınıf ortamlarında onların duygusal zekâ becerilerini geliştirecek programlara, akademik ağırlıklı programlardan daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Durlak & Weissberg, 2005). Bu programların yürütücüleri olan öğretmenlerin ise, öğrencilere bir model olmaları ve program dâhilinde öğrencide gelişimi hedeflenen duygusal zekâ becerilerine ilk önce kendilerinin sahip olmaları veya geliştirmeleri gerekmektedir. Türkiye bağlamında konuya bakıldığında, öğretmenlerin hizmet öncesinde veya hizmet içi eğitimler yoluyla yeterli bir eğitim yaşantısı geçirmedikleri gözükmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer & Cobb, 2000; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; ; Schilling, 2009; Goleman, 2011). Yapılan çalışmalarda da ortaya çıkan sonuçlardan görüldüğü gibi, duygusal zekâ eğitimle geliştirilmelidir. Yaşam boyu gelişimi önemli olduğuna göre de bu gelişimin gerçekleştirileceği yerler okullar ve özellikle okulun en önemli birimleri olan sınıflar olmalıdır. Bu sınıfların duygusal zekâsı yüksek birimler haline getirilmesinde en önemli görev sınıfın öğretim lideri olan öğretmene düşmektedir (Titrek, 2013, 162). Caulfield ve Jennings (1996), öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında yapılması gereken bazı düzenlemelere vurgu yapmışlardır. Bu düzenlemeleri sınıfa taşıyacak en

önemli kişi öğretmendir. Eğer öğretmenin duygusal zekâ düzeyi yüksek değilse bu düzenlemeleri yerine getirmesi güç olacak, yerine getirse bile sunduğu öğrenme yaşantısı işlevsel olmayacaktır (Schilling, 2009, 47). Bu yüzden yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleriyle duygusal zekâ becerileri geliştirilmeli ve bu tarz duygularını iyi bir şekilde yönetmeleri konusunda farkındalıklar kazandırılmalıdır (Titrek, 2013, 187).

Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında ülkemizde öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler mesleki gelişim içerikleriyle sınırlı kalmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin kendi duygu durumlarını, motivasyonlarını, empatik becerilerini geliştirecek duygusal zekâ becerileri konusundaki farkındalık eğitimlerine büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenler için "Duygusal Zekâ Becerileri Eğitimi Programı"nın bir kişisel gelişim ve farkındalık eğitimi olarak; öğretmenlerin duygularının farkına varma, empati kurma, etkili iletişim kurma, motivasyon sağlama gibi konulardaki gelişimlerini destekleyerek sınıflarında daha etkili ve nitelikli öğrenme yaşantısı sağlayan eğitimci olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç; öğretmenlere duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda farkındalık sağlayacak onların bu becerilerini destekleyecek bir eğitim programı tasarlanması ve programa katılan öğretmenlere programın uygulanmasıdır. Ayrıca yapılan uygulama sonucunda, programın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemine olan farkındalık düzeylerine, duygusal zekâ özelliklerine olan etkisinin incelenerek ortaya çıkan sonuçlar ve katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın değerlendirmesi amaçlanmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. Duygusal Zekâ Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda fark ettikleri durumlar nelerdir?
2. Duygusal Zekâ Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygusal Zekâ Eğitim Programı'na, katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.5. Sınırlılıklar

- Programın ihtiyaç analizi ulaşılan ulusal ve uluslararası literatür taramasıyla,
- Program uygulaması, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olarak Üsküdar İlçesi'nde görev yapan 20 kişilik bir öğretmen grubuyla,
- Araştırmanın ön test ve son test uygulamasında yarı deneysel desen çalışmasıyla,
- Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı 36 saatlik bir uygulama süresiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ kişinin; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme ve umut beslemesidir (Goleman, 2011, 62).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (TDK, 2016).

Özbilinç: Kişinin belirli bir andaki duygularını idrak etme ve değişik durumlar karşısındaki tutum ve eğilimlerini anlama yeteneğidir (Bradberry ve Grevaves, 2006).

Özdenetim: Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde kontrol edebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan onlarla başa çıkabilme yeteneğidir. Kişinin duyguları konusunda kontrollü hareket edebilmesidir (Goleman, 2013, 107) **.**

Motivasyon: Canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi olarak tanımlanabilir. Motivasyon belirli bir eylemi yerine getirebilmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku ve kararlılık göstermesini ifade eder (Barutçugil, 2004).

Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlayan becerilerdir (Çakar ve Arbak, 2003).

Empati: Rogers'ın 70'li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Rogers'e göre, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve

düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir (aktaran. Dökmen, 2005, 135).

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim Hassel (1999) tarafından, öğrenciler için seçkin eğitim sonuçlarının üretilmesi amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak, tanımlanmıştır. Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (aktaran İğlan, 2013).

Hizmet İçi Eğitim: Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan tüm öğretmenlerin işteki verimliliklerini artırmak amacıyla düzenlenen kurs, seminerler ve benzeri çalışmalardır.

Eğitim Programı: Eğitim programı profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanarak planlamayı, genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, programın katılımcısı olan bireylerin deneyimlerini içeren bir yapıdır (Tyler, 1969'dan aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012).

Eğitimde Program Geliştirme: Eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunun elde edilen veriler doğrultusunda etkinliğine karar verilmesi ve yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Duygusal Zekânın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişim Süreci

Zekâyı ölçmek için bilişsel yetenekleri ölçü alan IQ ve benzeri zekâ test yaklaşımları insan zekâsını tam olarak ölçebilmekte yetersiz kalmışlardır. Bu doğrultuda oluşturulan alternatif zekâ kuramlarının ortak özellikleri, her birinin çeşitli duygusal yetenekler içermeleridir. Bu alternatif kuramlar zaman içinde duygusal zekâ kuramının oluşmasına öncülük etmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004, 27).

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında, bu kavram, Platon'un "Öğrenmenin temelinde duygusallık hakimdir" sözü ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. Antik dönemlerdeki filozofların duygulara ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu rasyonel bakış açısıyla duyguları bilişsel zekâya bağımlı görmektedir. Aristotales, duyguların neşeli ya da neşesiz zamanlarda algılandığını veya varsayımlarla birlikte ortaya çıktığını, istek uyandırdıklarını ama bağımsız ölçüler olmadıkları için bilinçle beraber hareket ettiklerini belirtmiştir. Descartes ise duyguları tamamen akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirerek, duyguların kaynağının düşünceler olduğunu savunmuştur (Yaylacı, 2006).

Duygusal zekâ kavramı ilk kez ABD'de bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında "A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relation to Fear, Pain and Desire (Theory, Structure of Reality, Problem – Solving, Contraction, Expansion, Tuning in/coming out/letting go" başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma "Emotional Intelligence" kavramının akademik alanda ilk kullanımıdır (Beceren, 2004). Yapılan bu doktora tezinde kullanılan duygusal zekâ kavramı onu izleyen beş yıl boyunca ele alınmamış, daha sonra iki Amerikalı Psikolog, Mayer ve Salovey tarafından 1990 yılında detaylı bir şekilde ele alınarak "Emotional Intelligence" başlıklı bir makale ile literatürde kuramsal alt yapısının temelleri atılmıştır (Mayer ve Salovey, 1997). 1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından detaylı bir şekilde ele alınan duygusal zekâ kavramının temelini

ise, 1920 yılında Thorndike tarafından ortaya atılan sosyal zekâ kavramı oluşturmaktadır (Güveç, 2012).

Thorndike, zekâyı üç kısımda ele almıştır (Mayer ve Geher, 1996, 90). Bu zekâ türleri, soyut zekâ (örneğin; düşünceleri yönetme ve anlama), mekanik zekâ (örneğin; somut cisimleri yönetme ve anlama) ve sosyal zekâ (örneğin; insanları yönetme ve anlama) şeklindedir (Doğan ve Şahin, 2007, 234). Thorndike'nin üç zekâ boyutundan biri olarak ele alınan "Sosyal Zekâ", Thorndike tarafından "kişinin kendisini ve başkalarının içsel durumlarını, güdülerini ve davranışlarını anlama yeteneği ve bu kavrayış ışığında hareket etmesi" olarak tanımlanmıştır (Aşan ve Özyer, 2003).

Thorndike'nin sosyal zekâ kavramının yanı sıra, 1943 yılında Wechler'in entelektüel olmayan zekâ kavramı, 1950' li yıllarda Abraham Maslow'un duygusal yeteneklerin nasıl arttırılacağı ile ilgili araştırmaları, 1983 yılında Howard Gadner'ın çoklu zekâ teorisi, Wagner ve Sternberg'in pratik zekâ alanındaki çalışmaları Piaget'nin duygu ile zekâyı, Izard'ın duygu ile bilişi karşılaştıran araştırmaları duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan diğer araştırmalar arasında değerlendirilmektedir (Aslan, 2013,34).

1920'li yıllardan 1990 yıllarını kapsayan "duygusal zekâ" kavramının doğuş süreci, kavramın teorik alt yapısının oluşturulmasını ve akademik alanda tanınmasını sağlamıştır. Ancak kavramın yaygınlaşması ve özellikle akademik alanın dışına çıkması, Amerikalı psikolog Daniel Goleman'ın 1995 yılında yazmış olduğu "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı kitap olmuştur. Kitap duygusal zekânın dünya çapında popülerleşmesini, kabul edilmesini ve ardından konu ile ilgili pek çok çalışmanın ele alınmasını sağlamıştır. Bunun yanında 1997'de, diğer bir araştırmacı Bar-On ise kendini rapor etme testiyle duygusal zekâyı ölçen ilk yayını tanıtmış ve duygusal zekânın ölçülebilir bir özellik olduğunu ortaya koymuştur (Acar, 2002).

2.2. Duygusal Zekâ Tanımları

Duygusal zekâ literatürü incelendiğinde, bu kavrama ilişkin birçok farklı tanımlamayla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlamalar, duygusal zekâ kavramını ele alan çeşitli bilim insanlarının kavrama farklı bakış açıları ve yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri bulguları sentezlemeleri sonucunda ortaya koyulmuştur. Duygusal zekâyı

bilimsel olarak ele alan ve kavramın bilimsel literatürde gelişimini sağlayan teorisyenleri duygusal zekâ tanımlarını incelemek, kavrama yüklenilen temel anlamı ve temel özelliklerini görmek açısından önemlidir.

Duygusal zekâ kavramının teorik alt yapısını oluşturan Salovey ve Mayer (1997, 10)'ye göre duygusal zekâ: *"Duyguların doğru anlaşılması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, düşünceye ulaşma veya ulaştırmada hislerden yararlanma yeteneği, duygu ve duygusal bilgiyi anlama, duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamada duygusal bilgiyi anlama, duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamada duyguları ayarlama ve kontrol etme yeteneği"dir.* Mayer ve Salovey'in bu tanımında, duygusal zekânın, bireyin duygularla ilgili bilişsel bilgiyi edinmesi, bu bilgiyi kullanması ve duygusal olarak kendi öz farkındalık becerisi geliştirme ve duyguları kontrol etme özelliklerinin ön plana çıktığı gözükmektedir.

Mayer, Salovey ve Caruso (2000, 87)'nun birlikte yaptıkları tanımda ise; duygusal zekâ *"duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu düşünce içine katma, duyguyu ve başkalarından gelen bilgiyi anlama, kendinde ve başkalarında duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak şekilde duyguları düzenleme becerisi"* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda ise, duyguların tam ve doğru olarak tanımlanması, kişinin kendini, başkalarının duygusal ve entelektüel gelişimi doğrultusunda düzenlemesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Dr. Reuven Bar-On'un 1980'li yıllarda yaptığı tanım ise *"Duygusal zekâ bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmada, duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerin bir bütünüdür."* şeklindedir. Bunun yanında Bar-On'un (2006, 3)'da yaptığı diğer bir tanım ise: "*Duygusal zekâ; bireyin kendisini ve diğerlerini etkin şekilde anlamasını, kendisini ifade etmesini, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp onunla başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yeteneklerden oluşur*." Bar-On, yaptığı tanımlarda duygusal zekâyı, bu zekâ alanının gerektirdiği yetenekleri ortaya koyarak tanımlamıştır. Ayrıca Bar-On duygusal zekânın ölçülebilir bir zekâ alanı olduğunu ortaya koyarak, tanımladığı yeteneklerin kişide bulunma ölçütünün bir araya getirilmesinin o kişinin duygusal zekâ düzeyini belirleyebileceğini savunmuştur.

Duygusal zekânın dünya çapında duyulmasına ve önemsenmesinde büyük rol oynayan Goleman (2011, 62) ise duygusal zekâyı: *"...kendini harekete geçirebilme, aksiliklere*

rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak tanımlamıştır. Goleman duygusal zekânın hangi bireysel becerileri kapsadığını ifade etmiştir. Bunun yanında Daniel Goleman, duygusal zekâyı tanımlarken ifade ettiği duygusal zekâ becerilerinin bireyde hem doğuştan gelen hem de yaşantı ve eğitimle geliştirebilecek yeteneklerden olduğuna odaklanmıştır.

Cooper ve Sawaf (1997)'ye göre, *"Bizi kendi potansiyel ve hedeflerimizin peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerlerimiz ve özlemlerimizi harekete geçiren ve onları hakkında düşündüğümüz şeylere dönüştüren şey duygusal zekâdır."* Bunun yanında Cooper ve Sawaf (1997) başka bir tanımla duygusal zekâyı, " *duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği*" şeklinde ifade etmişlerdir. Cooper ve Sawaf yaptıkları iki tanımda da, duygusal zekânın, bireyin kendi güdülenmesini ve yaşam yolunda ulaşmak istenilen hedefler doğrultusunda insanın kendi enerjisinin kaynaklarını ortaya çıkarmasını sağladığını vurgulamışlardır.

Weisenger (1998, 12-13) duygusal zekâyı, "*kişinin duygularını, güçlü sonuçlar elde etmek için davranışlarına ve düşüncelerine rehberlik etmesi yönünde bilinçli kullanması*" şeklinde tanımlamıştır. Duygusal zekâ Weisenger'in de belirttiği gibi kişinin kendi duygularını bilişsel bir farkındalık dâhilinde düzenleyerek, isteklerini, davranışlarını ve düşüncelerini yönlendirmesi için kullandığı bir merkezi birimdir.

Harrison (1992) duygusal zekâyı; "*insanların duygularını bilme ve yönetme, insanları güçlü duygularla güdüleme, başkalarının yerine kendini koyma ve duygusal ilişkileri yönetme, yeterlilikler ve beceriler dizisi"* olarak tanımlamıştır (aktaran Titrek, 2007, 81). Harrison yaptığı duygusal zekâ tanımında, duygusal zekânın bireye kattığı sosyal beceriler üzerinde durmuş ve bu şekilde duygusal zekâya bir tanımlama getirmiştir. Bu açıdan Toktamışoğlu duygusal zekâ tanımıyla paralellik göstermektedir. Toktamışoğlu (2003, 79) duygusal zekâyı, *"duyguları ve sezgileri etkili şekilde ifade etmek ve insanlar arasında uyum ve sinerji yaratmak amacıyla duyguları kullanmak"* olarak açıklamaktadır.

Hein (2005, 1) duygusal zekâyı, "*duyguları sağlıklı bir şekilde yönetme becerilerini öğrenmek için duygusal hassasiyetimizi ve potansiyelimizi bize veren, doğuştan olan*

bir yetenek" olarak tanımlamıştır. Duygusal zekânın duyguları sağlık bir şekilde yönetme becerisinin kapsadığını savunan Hein ayrıca duygusal zekânın doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ifade etmiştir. Hein'in bu ifadesi çeşitli bilimsel araştırmalar doğrultusunda duygusal zekânın geliştirilebilir bir zekâ alanı olarak ortaya koyulmasıyla geri plana atılmıştır.

Thompson (2009, 118) duygusal zekâyı; *"genel anlamda kendi duygularının farkında olma ve duyguları doğru anlama, başkalarının duygularının farkında olma ve duyguları doğru anlama, bu algılamalar sonucu ortaya çıkan bilgileri hayata (özel hayat, iş hayatı) değer katacak biçimde kullanabilme yeteneğidir"* şeklinde ifade etmiştir. Thompson yaptığı duygusal zekâ tanımıyla, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru anlamasını ve edinilen bu farkındalık doğrultusunda duyguları gerçek yaşamı olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğine odaklanmıştır.

"Duygusal zekâ, kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran, duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani, başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek için gerekli olan bir yetidir." (Baltaş, 2013, 7). Baltaş'a göre ise duygusal zekâ, insanın kendisiyle ve başkalarıyla başa çıkmasını sağlayan bir yetenek alanıdır ve bu yetenek alanı birçok açıdan duyguları değerlendirmeyi ve etkin bir şekilde duyguları yönetebilmeyi sağlar.

Yeşilyaprak (2001, 140) duygusal zekâyı, *"kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler verme"* olarak tanımlamıştır. Yeşilyaprak'ın duygusal zekâ tanımında da ifade ettiği gibi, duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının duygularını değerlendirmemizi ve bu değerlendirme sonucunda günlük yaşamımızda duyguların enerjisinden etkin bir şekilde yararlanmamızı sağlar.

Titrek 2007'de birçok alan uzmanının duygusal zekâyı tanımlarken ortak olarak ifade ettikleri özellikleri detaylandırarak bir tanım getirmiştir. Titrek (2007, 82)'ye göre duygusal zekâ; *"kendimizin ve çevremizde etkileşim içerisinde olduğumuz bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama, ilişkilerde kendimizi o anda karşımızdakinin yerine koyabilme ve onun bakış açısıyla olaylara bakabilme, korkuları yenerek duyguları*

yönetebilme ve böylece amaçları gerçekleştirebilmek için duygulardan en yüksek verimi alabilme yeterlilik ve becerisidir."

Literatürde kavramın birçok tanımının bulunmasına rağmen bu tanımlar bazı ortak noktalarda buluşmaktadır. Duygusal zekâ tanımlarının ortak noktaları; duygusal zekânın kişinin kendi duygularını bilmesi, başkalarının duygularının farkında olması ve kişinin bunu bireysel ve sosyal yaşamında etkin olarak kullanma yetisi olmasıdır (Aslan, 2013).

Duygusal zekâ temelde iki boyut üzerinde vurgulanmaktadır. Bunlar kişisel yetenekler (kişisel farkındalık ve kişisel yönetim) ve sosyal yeteneklerdir (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi). Kişisel farkındalık bünyesinde duygusal farkındalığı (karar vermede duyguların etkisini anlayabilme), öz değerlendirmeyi (kişisel zayıflıkları ve güçlü yanları bilme ve bunları kabul etme) ve kendine güveni (öz saygı ve öz yeterlilikler) içermektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

2.3. Duygusal Zekâ Modelleri

1990'lı yıllarda başlayan, duygusal zekânın gelişim süreciyle ortaya koyulan farklı duygusal zekâ tanımlarının yanı sıra araştırmacılar birbirinden farklı özellikler ve boyutlar içeren farklı duygusal zekâ modelleri geliştirmişlerdir. Fakat bu modeller temel boyutlarda benzerlik göstermektedirler.

Duygusal zekâ yaklaşımında başlıca iki model görülmektedir. Bunlardan ilki duyguların ilişkiler açısından belirleyici olduğu varsayımına dayanan "Yetenek Modeli"dir. Yetenek modeli, duygulardan mantık yürütmeyi kapsayan bir modeldir (Aslan, 2013). Yani duygusal zekânın bilişsel yeteneklerle ilgili olduğu varsayımına dayanır. Bu model Mayer ve Salovey tarafından ele alınan ve geliştirilen duygusal zekâ modelidir (Mayer ve diğ., 2000, 107).

Duygusal zekânın bir diğer modeli ise "Karma Model"dir. Bu model zihinsel yeteneklerin yanı sıra sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve davranışlar gibi yetenekleri bir arada bulunduran duygusal zekâ özelliklerine yer vermektedir (Cobb ve Mayer, 2000). Goleman, Bar-On ve Cooper- Sawaf'ın geliştirdiği modeller karma model niteliğindedir.

Duygusal zekâ modelleri, yukarıda bahsedilen modellerin dışında farklı modellerle de ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu modeller yukarıda bahsedilen dört modelden farklı olsalar da genel olarak bakıldığında çoğu yönden ortak özellikler içermektedirler. Bu açıdan ilgili literatürde en çok yer verilen ve ele alınan Mayer ve Salovey Modeli: Reuven Bar-On Modeli: Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli: Daniel Goleman Modeli'nin özelliklerinin ve tanımlamalarının yapılması duygusal zekâya yüklenilen ortak ve farklı anlamları görmek açısından önemlidir.

2.3.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Slovey'in duygu ve zekânın temel bileşenleri ve arasındaki etkileşimleri ele alan araştırmaları, duygusal zekâ alanına öncülük etmiştir (Bar-On ve diğ., 2000'den aktaran Aslan, 2013). Mayer ve Slovey, duygusal zekânın, sosyal zekânın bir tipi olduğunu ve kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını denetleme, bunları birbirinden ayırma ve bu bilgileri, düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yeteneği olduğunu belirtmişlerdir (Mayer ve Slovey, 1990, 4).

Mayer ve Salovey (1997, 10), hazırladıkları modelde duygusal zekânın içeriğini şöyle açıklamışlardır:

"Duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneği; duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir."

Mayer ve Salovey'in geliştirdikleri bu duygusal zekâ modeli, "Yetenek Modeli" şeklinde adlandırılır. Yetenek modeli, diğer tüm duygusal zekâ modellerinden farklılık göstermektedir.

Mayer ve Salovey (1997, 10-11), duygusal zekâyı dört boyutta ele alarak bu dört boyut bağlamında modelleştirmişlerdir. Mayer ve Salovey'in ortaya koyduğu duygusal zekâ boyutları (Mayer ve diğ., 2001) aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 1: Mayer ve Solvey Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli (1997)			
Temel Boyutlar			
Duyguları Algılama Değerlendirme ve İfade Etme	**Duyguların Kullanımı**	**Duyguları Anlamak ve Muhakeme Etmek**	**Duyguyu Yönetme ve Düzenleme**
-Kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme -Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi -Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme	-Duygular dikkati yönetme ve düşünme -Ruh hali kişinin bakışını değiştirme ve değişik bakış açılarından bakabilme	-Duyguları nitelendirmek ve farklı duygularla anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlama -Duyguların içeriği ve karşılıklı ilişkilerin sahip olduğu bilgiyi anlama -Karmaşık duyguları yorumlama ve farklı duyguların birleşimiyle aralarındaki geçişi anlama	-Hoş olmayan duygulara açık olma -Duyguları yönetebilme
Modelin Türü: Yetenek Modeli			

Kaynak: Mayer, John D; Peter Salovey. The inteligence of emotional inteligence. **Inteligence.** 1997'den aktaran Doğan ve Şahin (2007, 239).

2.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On, yaşamdaki istek ve baskılarla yetkin bir şekilde baş edebilmeyi sağlayan duygusal, sosyal ve kişisel yetenekleri birbiriyle ilişkili bir düzen içerisinde ele almış ve EQ'yu "duygusal ve sosyal zekâ modeli" olarak tanımlamıştır (Brown ve diğ., 2006).

Bar-On (1997, 155-156)'un modeline göre duygusal zekâ, kişinin çevresel talepler ve baskılarla başa çıkmadaki genel kabiliyetine etki eden bir dizi duygusal, kişisel ve kişiler arası beceridir. Bu modele göre duygusal açıdan zeki olan insanlar; olumlu öz saygısı olan, potansiyel yeteneklerini gerçekleştiren ve açıkça mutlu yaşamlara öncülük eden, duygularının farkına varabilme ve onları açıklayabilme yetisine sahip olan insanlardır. Başkalarının ne hissettiğini anlayabilirler ve başkalarına bağlı kalmadan karşılıklı tatminkâr, sağduyulu bir ilişki kurabilir ve sürdürebilirler. Bu insanlar genelde iyimser, esnek, gerçekçi ve kontrolünü kaybetmeksizin stresle başa çıkmada ve problem çözmede başarılı kişilerdir.

Bar-On'un oluşturduğu duygusal zekâ modeli beş ana yeterlilikten oluşmaktadır. Bunlar; kişisel yeterlikler, kişiler arası yeterlilikler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir (Bar-On ve Parker, 2000, 363-385).

Bar-On'un hipotezine göre, bu kişisel duygusal zekâ yetenekleri ortalamanın üzerinde ise kişi çevresel etkilerle ve baskılarla karşılaştığında daha başarılıdır. Kendisi

özellikle duygusal zekâ eksikliğinin başarıya engel olacağını ve duygusal problemlere sebep olacağını ifade etmiştir (Yüksel, 2006).

Bar-On'un ortaya koyduğu beş duygusal zekâ yeterlilik alanı şu şekildedir (Stein ve Book, 2000; Ciarrochi, Deanne ve Anderson, 2002; Doğan ve Şahin, 2007, 242; Titrek, 2013; Tufan, 2011; Aslan, 2013, 55-58;).

Kişisel Yeterlikler: Kişisel yeterlikler, bireyin iç dünyasını ve kaynaklarını bilmesi, dürtülerini ve sahip olduğu kaynakları yönetmesi, hedeflerine ulaşmasını sağlayacak ve kolaylaştıracak duygusal eğilimleri amaçları doğrultusunda kullanma becerisidir. Bireyin kendi iç dünyasını tanıması ve kendi iç dünyasında yaşananlar konusunda farkındalığa ulaşmasını sağlar. Kendini ve duygularını tanıyan birey onları kontrol edip amaca yönelik olarak düzenleyebilir.

Kişiler Arası Yeterlikler: Bu boyutun alt boyutları olan empati, insan ilişkileri ve sosyal sorumluluk bireyin kişiler arası ilişkilerdeki başarısını ortaya çıkarmaktadır. Bu özelliği olan birey, diğer bireyleri anlar, onlarla ilişki kurar ve iyi geçinir. Bunun yanında kişiler arası ilişiklileri bireyin kendisiyle ne kadar barışık olduğunu, kendi hakkında ve çevresiyle kurduğu ilişikler açısından ne kadar yapıcı ve olumlu görüşe sahip olduğu bu yetkinlik alanıyla ilgidir.

Uyumluluk: Kişinin kendi istekleriyle uyuşmayan çevre beklenti ve istekleriyle başa çıkması, çevredeki insanların farklılıklarını kabul ederek daha esnek bir yapıda olması ve bulunduğu ortam şartlarından dolayı yaşadığı problemlere rahat bir şekilde çözüm getirebilme yeterliliğidir.

Stres Yönetimi: Kişinin günlük yaşamda karşılaştığı olumsuz durumlar ve sorunlar karşısında yüklendiği stresi etkin bir şekilde yönetmesini sağlayarak, ani tepkilerini kontrol altına almasını sağlayan bir becerisidir. Kişi yaşadığı stresi bu duygusal zekâ becerisiyle yönetir ve durumlar karşısında mantıklı ve sakin kararlar verebilir.

Genel Ruh Hali: Olumlu bir ruhsal durum içinde, bireyin kendisini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederek yaşamdan doyum sağlama eğilimini ifade etmekte olup, optimizm ve mutluluk olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Olaylara iyimser bir bakış açısıyla yaklaşan birey, yaşamın getirdiği zorluklara ve problemlere sürekli bir anlam yükleyerek kötümser bir bakış açısı geliştirmez. Bu açıdan genel ruh hali olarak

kendi farkındalığını kazanarak mutlu ve iyimser olma duygusal zekâ becerisine sahip olur.

Tablo 2: Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On Duygusal Zekâ Modeli (1997)				
Temel Boyutlar				
Kişisel Beceriler	**Kişiler Arası Beceriler**	**Uyumluluk Boyutu**	**Stresle Başa Çıkma Boyutu**	**Genel Ruh Durumu**
- Duygusal benlik bilinci - Kendine güven - Kendine saygı - Kendini gerçekleştirme - Bağımsızlık	- Bireyler arası ilişkiler - Sosyal sorumluluk - Empati	- Problem çözme - Gerçeklik testi - Esneklik	- Stres törelansı - Dürtü kontörlü	- Mutluluk - İyimserlik
Modelin Türü: *Karma Model*				

Kaynak: Somuncuoglu, Demet. Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Cercevesi ve Egitimdeki Rolu", **Kazim Karabekir Egitim Fakultesi Dergisi,** 2005'den aktaran Titrek, 2013, 98-99

2.3.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf oluşturdukları duygusal zekâ modelinde, genel olarak yönetim ve organizasyon konuları üzerinde temellendirerek liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi üzerinde yoğunlaşmışlardır (Titrek, 2013). Bu model kişinin kendi değer sistemini ortaya çıkarabilmesine, başka bireylerin olumlu ve güçlü yanlarını değerlendirerek keşfedebilmesine, farklı bakış açılarından yararlanılarak daha güçlü bir karar verme mekanizmasını kurmasını sağlama amacına dayanır (Aslan, 2013, 62).

Cooper ve Sawaf (1997, 12)'a göre duygular güven, bütünlük, empati, esneklik, güvenilirlik, yaratıcılık, iş birliği ve inisiyatifi harekete geçirir. Duygular motive edicidir, duygular gidilecek yönü tayin eder, duygular insanı iş gören makine olmaktan çıkarıp insan yapar, yapılan işe amaç ve anlam katar, duyguyla inşa edilen her şey kalıcıdır.

Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı dört köşe taşı şeklinde ifade ettikleri bir modelle tanımlamışlardır. Duygusal zekânın temel taşlarını oluşturan bu dört köşe taşı aşağıdaki gibidir (Cooper ve Sawaf 2000; Cooper ve Sawaf, 2003; Doğan ve Tayfun, 2007, 247; Kılıçarslan, 2009, 107; Aslan, 2013, 62-67):

Duygusal Okur-Yazarlık: Her duygu bir işarettir ve duyguların kişiyi hareketlendiren, kapasitesini artıran, öğreten ve pratiğe geçiren özellikleri vardır. Bunun için duygusal bilgilenmeyi günlük yaşamın etkili bir parçası haline getirmek gerekir Duygusal okur-

yazarlık becerisi kişinin kendi duygularını keşfetmesi, sorgulaması, değerlendirmesi ve bunun sonucunda duygularına bir anlam yüklenmesini sağlayan bir beceridir.

Duygusal Zindelik: Kişinin sınırlarını esnetmesini ve hata yapıldığında, hem kendini hem başkalarını daha kolay bağışlamayı mümkün kılan da duygusal zindeliktir. Duygusal olarak zinde olan bireyin, kendi hatalarına tahammül düzeyi yüksektir ve yaptığı hataları bir olumsuzluk olarak görmez. Yaşadığı her şeyi bir öğrenme, yaşamın bir öğrenme mekanizması olarak görerek anlam çıkarır. Yani duygusal zekâ becerisine sahip kişi kendine ve başkalarına, hataları konusunda esnek ve olumlu bakış açısına sahiptir.

Duygusal Derinlik: Duygusal derinlik, kişinin içsel amaçlarını belirleyerek, kendini bunları gerçekleştirmeye adaması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine ederek, dürüstlük içinde, insanlar üzerindeki yetkisini kullanmadan etki uyandırmasıdır. Kişi duygusal derinlik becerisiyle kendi güçlü yanlarını fark eder ve bu güçlü yanlarını yaşam amaçları doğrultusunda organize eder.

Duygusal Simya: Duygusal simya, önem verilmeyen duyguların daha değerli ve önemli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasıdır. Yani duyguları değersiz değil, değişimin kaynağı olarak görmek ve yaşamdaki zorlulukların üstesinden gelebilecek en önemli destek yapıları olarak onlardan yararlanmaktır.

Ayrıca bu dört temel taş da kendi içerisinde bazı alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu alt başlıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3: Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli (1997)			
Temel Boyutlar			
Duygusal Okur-Yazarlık	**Duygusal Zindelik**	**Duygusal Derinlik**	**Duygusal Simya**
- Duygusal dürüstlük - Duygusal enerji - Duygusal geri bildirim - Pratik sezgi	- Öz varlık - Güven çemberi - Yapıcı hoşnutsuzluk - Esneklik ve yenileme	- Özgün potansiyel ve amaç - Adanmışlık - Dürüstlüğü yaşamak - Yetki olmadan etki	- Sezgisel akış - Düşünsel zaman değişimi - Fırsatı sezinlemek - Geleceği yaratmak
Modelin Türü: *Karma Model*			

Kaynak: Somuncuoglu, Demet. Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Cercevesi ve Egitimdeki Rolu", **Kazim Karabekir Egitim Fakultesi Dergisi,** 2005'den aktaran Titrek, 2013, 98-99

2.3.4. Daniel Goleman Modeli

Goleman modelinde Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak almış ve bunu geliştirerek duygusal zekânın kendi hislerimizi ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir (Tufan, 2011).

Goleman'ın duygusal zekâ modeli beş başlık altında toplanmaktadır. Yirmi beş duygusal yeterlilik içeren bu beş boyut, kendi içerisinde "kişisel yeterlilik" ve "sosyal yeterlilik" olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Goleman'a göre, "kişisel yeterlilik" başlığı altında toplanan yeterlilikler, kendimizi nasıl idare ettiğimizi belirler. Kişisel yeterlilikler: özbilinç, duyguları yönetme ve motivasyondur. Goleman, ilişkilerle başa çıkma şeklimizi belirleyen duygusal yeterlilikleri de "sosyal yeterlilik" başlığı altında toplamıştır. Sosyal yeterlilikleri oluşturan duygusal yeterlilikler ise, empati ve sosyal becerilerdir (Goleman, 2012, 72-74; Goleman, 2013, 38-39). Bu modelin temel boyutları, alt alan beceri ve yeterlilikleri aşağıda sunulduğu gibidir.

Özbilinç (Duyguların Farkında Olma): Goleman özbilinci; kişinin kendi iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması olarak tanımlar. Özbilinç, Goleman'ın da belirttiği gibi kişinin kendi iç dünyasını, seçimlerini, kaynaklarını ve sezgilerinin farkında olmalarını kapsayan duygusal bir yeterliliktir Goleman (2011, 73). Bunun yanında Bradberry ve Grevaves (2006, 48)'e göre özbilinç, kişinin belirli bir andaki duygularını idrak etme ve değişik durumlar karşısındaki tutum ve eğilimlerini anlama yeteneğini de kapsar.

Özbilinci yüksek olan kişiler hangi durumların kendilerinde nasıl duygular oluşturacağını bilirler. Bireyin farklı durumlar karşısında kendi içinde karşılaşabileceği duygu durumlarını tanıması, onun duygularını kontrol ederek karşılaştığı olaylara en olumlu tepkileri vererek duygularını kontrol etmesini sağlar. Tirek (2013, 103) 'in de ifade ettiği gibi; *"Olumlu davranışlar gösterebilmek, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanımasından geçer."*

Özbilinç kendi içerisinde de çeşitli alt yeterliliklere ayrılır. Bunlar; *duygusal farkındalık, kendini doğru değerlendirebilme ve özgüvendir*. Bu yetilerini geliştiren bireyler hem kendisinin hem de çevresindeki kişilerin yaşamlarına olumlu katkılarda bulunurlar (Goleman, 2011, 65).

Özdenetim: Özdenetim, kişinin kendi iç halini, dürtülerini ve kaynaklarını düzenleyerek yönetme olarak tanımlanabilir. Duygularını yönetmek kişinin yaşam sürecinde karşılaştığı çeşitli olaylar karşısında davranışlarını kontrol etmesini sağlar (Goleman 2013, 95).

Goleman (2011, 72)'e göre duyguları kontrol edebilme yeteneği özbilinç, duygu farkındalığı üzerine gelişir. Özbilinç becerisiyle duygularını fark eden, tanıyan birey bu sayede duygularını daha iyi bir şekilde yöneterek yaşamını daha iyi idare edebilmekte, kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden daha emin olabilmektedirler (Jung, 1999).

Goleman (2013, 38) duygularını yönteme becerisinin beş tane yeterliliği alt boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: kendini kontrol, güvenirlik, vicdanlı olma, uyumluluk ve yenilikçiliktir.

Motivasyon: Hepimiz farkında olduğumuzdan daha fazla güce sahibizdir. Önemli olan unsur ise bu gücü nasıl kullandığımız ve bu gücü arttırabilmenin bizim elimizde olabileceğine inanmamızdır. Bu gücün temelinde ise kendimizi motive etme düzeyimiz ve kendi motivasyonumuzu arttırıyor olmamız yatar (Heim ve Chapman, 1997).

Motivasyon; canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi olarak tanımlanabilir. Motivasyon belirli bir eylemi yerine getirebilmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku ve kararlılık göstermesini ifade eder (Barutçugil, 2004, 372).

Güdüleme (motivasyon), insan davranışını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen, iç ve dış kaynaklı dürtü, istek ve duygular bütünüdür (Kazancı, 1989, 161). Ayrıca kendini güdüleyen birey, bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen yılmaz, aksine azimle yoluna devam edebilir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygularımız; düşünmek, planlamak, sorunları çözmek, belirlenen bir amaca odaklanmak gibi yeteneklerimizi destekleyerek güçlendirdiği oranda, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek yapabileceklerimizi belirler (Goleman, 2011). Bundan dolayı yaptığımız herhangi bir işe motive olmak duygularımızı yeteneklerimizi güçlendirecek şekilde düzenlememizi sağlar.

Motivasyonu, “hedeflere ulaşmayı sağlayan veya kolaylaştıran duygusal eğilimler” olarak ifade eden Goleman’ın bu duygusal zekâ yeteneğinin dört alt yeterliliğini; *başarma dürtüsü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik* olarak ortaya koymuştur (Goleman, 2013, 96).

Empati: Goleman (2011, 137) empatiyi, insanlara duygusal tepkilerine göre davranma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Dökmen (2012)’e göre ise empati, bir insan karşısındakine akıl vermeden onun aklından ve kalbinden geçenleri anlamaya çalışırsa, empati kurabilir. Böylece insanların arasında birbirlerine hükmetmeyen bir iletişim, empati sayesinde var olabilir.

Vural (2005, 508) empati becerisi için dört özellik ortaya koymuştur. Bunlar:

1. *Kendisini karşısındakinin yerine koyma.*
2. *Olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakma.*
3. *Kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşıdakine iletme.*
4. *Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (tarihsel empati).*

Goleman (2011)’e göre başkalarının ne hissettiğini kaydedememek duygusal zekâ bakımından büyük bir eksikliktir. Çünkü ilginin, şefkatin temeli olan duygusal ahenk empati becerisinden kaynaklanır. Ayrıca Goleman duygusal zekâ becerisinin beş yeterliliğinin olduğunu belirtmiştir. Bu yeterlilikler; *başkalarını anlama, başkalarını geliştirme, hizmete yönelik olma, farklılıklardan yararlanma, politik bilinçtir* (Goleman, 2013, 39).

Bir insanın bir grup içerisindeki insan davranışlarını, grubun temel dinamiğini oluşturabilmek ve yönetmek için gerekli olan duygusal zekâ becerisi empatiyi oluşturur.

Sosyal Beceriler: Bireylerin çevrelerindeki diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan yetilerin bir araya gelmesi sosyal becerileri oluşturur. Sosyal becerilere sahip insanların diğer insanlara ilişkilerinde sergiledikleri davranışlar, çevredeki kişiler tarafından onaylanan ve beğenilen davranışlar, bu davranışları sergileyen kişiler çevresinden olumlu pekiştireçler alır (Kansu ve Beceren, 2002; Bacanlı, 1999).

Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlayan becerilerdir (Çakar ve Arbak, 2003).

Sosyal beceriler, başka bir kişinin duygularının ustaca idare edilmesi anlamında bazı yeterliklere temel teşkil eder. Bu yeterlikler (Goleman 2013);

Etki: Etkili ikna taktikleri kullanarak insanları etkilemek

İletişim: Açık olarak dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamak

Çatışma Yönetimi: Etkili iletişim kurmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak

Liderlik: Bireylere ve gruplara ilham vermek, yön göstermek

Değişim Katalizörlüğü: Değişimi başlatmak ya da yönetmek

Bağ Kurmak: Amaca hizmet edebilecek ilişkileri geliştirmek

İmece ve İş birliği: Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla birlikte çalışmak

Ekip yetileri: Kolektif hedefler yolunda ilerlenirken grup uyumu ve sinerjisi yaratmak

Goleman (2013.s 39), belirttiği bu yeterlilikleri sosyal becerilerin alt alanları olarak ifade etmiş ve sosyal becerilerin bu yeterliliklerin bir araya gelmesi sonucunda oluştuğunu savunmuştur.

Goleman (2013, 36), duygusal zekâ becerileri ve bu becerilerin alt yeterlilikleriyle ilgili olarak; "Kuşkusuz insanlar bu beş alandaki yeterlilikler açısından farklılıklar gösterirler. Örneğin; bazılarımız kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, bazıları yatıştırma konusunda oldukça beceriksiz olabilirler." Bunun yanında bazılarımız diğer insanların duygularını iyi bir şekilde analiz edip onlarla empati kurabilirken, bazılarımız başkalarının duygularını anlamada zorluk yaşayabilirler. Goleman'ın da ifade ettiği gibi her insan duygusal yeterlilikler açısından farklı ölçülere sahip olabilir. Duygusal zekâ geliştirilebilir bir zekâ alanı olduğu için bu duygusal yeterlilikler eğitim ve öğrenme yoluyla olumlu yönde yetiştirebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.

Tablo 4: Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli (1997)				
Temel Boyutlar				
Kişisel Yeterlilikler			***Sosyal Yeterlilikler***	
Özbilinç	**Özdenetim**	**Motivasyon**	**Empati**	**Sosyal Beceriler**
- Duygusal farkındalık - Kendini doğru değerlendirebilme - Özgüven	- Kendini kontrol etme - Vicdanlı olma - Uyumluluk - Yenilikçilik - Güvenilirlik	- Başarma dürtüsü - Bağlılık - İnisiyatif - İyimserlik	- Başkalarını anlama - Başkalarını geliştirme - Hizmete yönelik olma - Farklılıklardan yararlanma - Politik bilinç	- Etki - İletişim - Çatışma yönetimi - Liderlik - Değişim katalizörlüğü - Bağ kurmak - İmece ve iş birliği - Ekip yetileri
Modelin Türü: *Karma Model*				

Kaynak: Goleman Daniel. İşbaşında duygusal zekâ. 2013, 38-39

Duygusal zekâyla ilgili farklı modeller olmasına karşın modellerin çoğu, kişinin başkalarının duygularını yönetmesi kadar kendi duygularının da farkında olması ve duygularını yönetmesiyle ilgili becerilerin birleşimini içermektedir (Caudron, 1999).

2.4. Eğitimde Duygusal Zekânın Yeri

Tarihler boyunca süregelen eğitim anlayışıyla öğrencilerin akademik ve entelektüel zekâ gelişimlerine yani IQ'larına odaklanarak, bu gelişim alanlarının öğrencileri yaşama hazır edeceği savunuldu. Fakat son yıllarda gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, artık akademik başarının gerçek yaşamda başarılı olma konusunda çok da etkisinin olmadığının görülmesini sağladı.

1990'lı yıllarda duygusal zekânın yani EQ'nun ortaya çıkmasıyla yapılan birçok araştırma, duygusal yetenek sahibi, kendi duygularını tanıyan ve kontrol edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen yani EQ'su yüksek olan kişilerin, hayatın çoğu alanında diğerlerine göre daha avantajlı olduğunu ortaya koydu (Goleman, 2011). Bu araştırmalar sayesinde ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı ve bu kavramın önemini tanımış olmamız, neden IQ'su çok yüksek olan kişilerin gerçek yaşamda da beklenilen düzeyde başarılı olmadığını daha net bir şekilde anlamamızı sağladı. Fakat bu gerçeği ne kadar çok anlasak ve önemini fark etsek de, hala okullarda IQ'ya verilen önemin EQ'ya yönelimi sağlanamamıştır.

Sternberg (1996, 91) *"İnsanlar hala entelektüel zekâya yani IQ'ya güveniyorlar ama IQ güvenilir olmaktan çıkmıştır… Dünyadaki en önemli şeyin ruhsuz zekâ olmadığı*

gerçeğini asla gözden yitirmemeliyiz." demiştir. Öyleyse yönümüzü dönmemiz gereken taraf duygusal zekâdır (Cooper ve Sawaf, 1997). Stenberg'in de ifade ettiği gibi, okullarda öğrencilerin ruhsuz zekâlarının gelişiminden daha çok artık duygusal gelişimlerine ve duygusal öğrenmelerine odaklanmak gerekmektedir. Çünkü çocukların, yaşamın onlara getirdiği zorluklarla mücadele etmede yeterli olması ancak bu becerilerinin gelişimine bağlıdır (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009).

Duygusal zekâ düzeyleri kalıtımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece çocukluk dönemlerinde gerçekleşmemektedir. On üç ve on dokuz arasındaki yaşlardan sonra pek fazla değişim göstermeyen IQ'nun tersine duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyunca deneyimlerden de ders alınarak daha da gelişebilmektedir (Goleman, 2007). Duygusal zekânın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde duygusal zekâ eğitiminin rolünü ve önemini incelemeye yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Yapılan araştırmalar da duygusal zekânın akademik zekânın aksine, zamanla gelişebileceği ya da geliştirilebileceği görüşünü destekleyecek niteliktedir (Mayer, Salovey ve Caruso 2004; Weissinger, 1998; Shapiro, 1998; Mayer & Salovey, 1997; Korkmaz, 2008).

Yeşilyaprak (2001, 144) duygusal zekânın eğitim açısından önemini şu şekilde dile getirmektedir:

1. Duygusal zekâ yetenekleri, eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
2. Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim kademesinde önemlidir.
3. Duygusal zekânın ihmal edilmesi, bilişsel zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da arttırır.

Duygusal zekânın geliştirilebilir olması, eğitim sistemine bir de bu açıdan bakmayı zorunlu kılar. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisini kazanmış bireyler geliştirmenin yolu, onların duygusal zekâlarının gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, okullarda öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmaların uygulanması oldukça önem taşımaktadır (Gün, 2012). Günümüzde okullar, öğrencilere toplumsal davranışları öğretmekten çok uzaklaşmış; başkalarının duygu, düşünce ve haklarına yeterince saygı duymayan, içine kapanıklık veya

saldırganlık gibi uçlarda davranışlar gösteren öğrencilerle dolmuştur. Eğitim sisteminin en önemli eksikliklerinden biri çocuklara bu toplumsal davranışları öğretememektir. Bu sebeple çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, uygun yöntemlerle, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması önemlidir (Kocayörük, 2004).

Araştırmalar duygusal zekâsı yüksek olan çocukların bağışıklık sistemlerinin daha güçlü, akademik çalışmalarda daha başarılı, yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergilemekten daha uzak olduğunu göstermiştir (Schilling, 2009). Bu açıdan bakıldığında, bireylerin duygusal zekâ düzeyleri geliştirilerek toplumsal yaşamda yaşam kalitesinin yükseltilebileceği, boşanmaların ve aile içi şiddetin duygusal zekâ sayesinde azaltılabileceği (Brockert & Braun, 2000) rapor edilmektedir.

Schilling, (2009, 53)'a göre; "duygusal farkındalığın ve iletişimin özgürce yaşandığı, çatışmaların verimli bir şekilde çözülebildiği okulların oluşturulabilmesi için gereken her şey yapılmadır. Okullarımızda eleştiriye açık ve öz-eleştiri yapabilen, farklılığa değer veren insanları yetiştirmeye uygun, birçok konuda karşılıklı dayanışmanın sergilendiği ortamlar oluşturulması gerekmektedir. En parlak gelecek, en az akademik zekâlara verilen önem kadar duygusal zekâlarının da gelişimine önem verilen öğrencilerin olacaktır.

Yukarıda bahsedilen duygusal zekânın eğitimdeki önemi, 1990'lardan beri iyi bir şekilde anlaşılmaya başlandı. Tüm bunları görmemize ve iyi bir şekilde anlamamıza rağmen güncel okullarımızda halen, daimi olarak değişmen bir ilke; akademik başarının her türlü duygusal gelişimden daha önemli olduğudur. Özellikle bu eylem artık okullarda bir kural haline gelmiş ve sadece akademik başarının ölçüldüğü sınavlarla öğrencileri ayrıştırarak onların yaşamlarının yolları ölçütler tarafından belirlenir düzenlenir hale gelmiştir. Bundan dolayı öğrenme ortamlarında öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi 21.yüzyıl dünyasının gerektirdiği bir şart olmuştur. Şirin (2017) "Bir Türkiye Hayali Kitabı"nda Dünya Ekonomik Forumu'nun açıkladığı 4. Sanayi Devrimi'nde başarılı olmak için ihtiyaç 2020 yılında ihtiyaç duyulan 10 temel beceri alanına yer vermiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan beceriler; *problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, kamu yönetimi, başkalarını koordine etme, duygusal zekâ, muhakeme, servis oryantasyonu, müzakere ve zihinsel esneklik* şeklindedir. Şirin ayrıca, 2020 yılında başarılı olmak için bu becerilere sahip

olmanız gerektiğine ve Türkiye'de bu becerilerin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Görüldüğü gibi gelecekte bireylerin başarısını belirleyecek 10 temel beceri alanında duygusal zekâda yer almaktadır.

Duygusal zekâ eğitimle geliştirilebilir ve bu gelişim her açıdan önemli olduğuna göre, bu gelişimin sağlanacağı en iyi yerler olan okullar ve okulun en önemli öğrenme ortamı olan sınıflar olması gerekmektedir. Bu sınıfları da duygusal zekâ becerileri açısından yüksek ortamlar haline getirme rolü de sınıfın öğretimsel lideri olan öğretmene düşmektedir (Titrek, 2013).

2.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Önemi

Sınıf yaşayan organik bir ortam gibidir ve her an beklenmedik, kendi doğallığı içinde gerçekleşen bir durumla karşılaşılabilir. Bu durumlar kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz olabilir. Özellikle sınıf yaşantısı içerisinde karşılaşılan beklenmedik olumsuz durumlar karşında öğretmenin duygusal zekâ becerileri çok önemlidir. Çünkü öğretmenin kendi duygu halini bu beklenmedik durumlar karşısında koruması, düzenlemesi ve pozitif bir iklim içerisinde yapıcı davranması gerekir. Bu da ancak öğretmenin duygusal zekâ becerileri konusundaki yeterliliğine bağlıdır.

İlköğretimin ilk yılından, hatta okul öncesi eğitimden itibaren, çocuklar öğretmenlerinin hemen her türlü davranışını örnek alma eğilimindedirler. Bu durum öğretmen için öğrenci davranışını değiştirmenin bir yolu olarak düşünüldüğünde, öğretmen olumlu davranışları ne kadar fazla gösterirse, çocukların da bunları örnek alma olasılıklarının artacağı söylenebilir (Başar, 2008). Öğretmenlerin kendi duygusal zekâ düzeylerini öğrencilere model olurken değerlendirmeleri gerekir. Kendi duygusal zekâ becerileri yeterli olmayan öğretmenler bunları davranışlarına yansıtırlar. Öğrenciler, öğretmenleri duygusal ve davranışsal olarak model almaya önemli ölçüde eğilimlidirler. Bu yüzden öğretmenin duygusal zekâ becerilerinin yüksek olması, öğrencilerin de duygusal zekâ becerilerini yükseltecek bir faktördür (Schilling, 2009).

Günümüzde bireylerde, kendini yenileyebilme, insan ilişkilerinde başarılı olma, kendini motive etme, girişimci olma, sorun çözebilme gibi pek çok duygusal zekâ yeterlikleri aranmaktadır (Somuncuoğlu, 2005). Özellikle eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri olan öğretmenler eğitim ve öğretim yoluyla bireyde bu becerileri

geliştirebilecek ve 21. yüzyıla uygun becerilerle donatılmış bireyler yetiştirebilmeleri için gerekli eğitim yaşantılarını sunabilecek en önemli birimlerdir.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yüksek duygusal zekâya sahip olmaları, sosyal bir ortam olan sınıf içinde karşılaştıkları zorlukların yarattığı olumsuz duygularla daha iyi baş edebilme, özellikle öğrenci, veli, yönetim ve diğer faktörlerin yaratabileceği stres durumlarını daha kolay aşabilme, öğrenciler ile daha iyi ilişkiler kurabilme ve sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara pozitif, duygusal açıdan yapıcı tepkiler gösterebilmelerini sağlar. Karalyn, (2012)'nin de belirttiği gibi, öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliğin sınıf yönetiminde, pozitif öğrenci-öğretmen ilişiklerinde ve sosyal duygusal olarak öğrencilerin gelişiminde büyük öneme sahiptir.

Sosyal ve duygusal yeterlilik gösteren öğretmenlerin sergiledikleri en önemli yeterlilikler; öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, öğrenciyle olan ilişki becerileri ve öğrencilerde bu becerileri geliştirebilecek öğretim uygulamalarını sınıfa taşıyabilmesindeki yeterliliktir (Jennings ve Greenberg, 2009), Bu beceri ve yeterliklerinin öğretmende oluşu birçok açıdan eğitimin kalitesini arttıracağı gibi, eksikliği ise öğretmenlerin performansına, okullardaki disiplin sorunlarına ve şiddet olaylarına yansıyabilir (Gün, 2012).

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin her açıdan çocuğun gelişimine olumlu katkısı varıdır. Kusche ve Greenberg (2006)'ın da belirttiği gibi öğretmenlerin öğrencileri dinleme ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerini destekleme yetenekleri gibi duygusal zekâ yeterliliklerinin öğrencilerin derse katılımında, etkili öğrenmelerinde ve beyin gelişimlerinde önemli bir etkisi vardır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip oluşu öğrencilerde gözle görülemeyen fakat uzun süreçlerde etkinliği fark edebilen olumlu etkiler sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini arttırmak için geliştirilecek ve uygulanacak öğretim programlarını sınıflarına taşıyıp, bunlar yoluyla öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede en önemli faktörlerden biridir. Çünkü bir beceriyi öğrencide geliştirecek olan öğretmenin ilk olarak o becerinin kendinde var

olma düzeyini belirlemesi ve bu beceriyi geliştirecek çalışmalara yönelmesi gerekmektedir.

Öğretmenler duygusal zekâlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri sayesinde, etkileşim içinde oldukları öğrencileri ve diğer bireylerle ilişkilerinde, duyguları pozitif ve üretici bir tutumla, etkili bir şekilde algılama, ifade etme, anlama ve kontrol etme kapasitesine sahip olacaklardır (Önen, 2012).

Günümüzde öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği ile ilgili tam anlamıyla bir fikir birliği olmamasına karşın, yapılan son çalışmalar ve incelemeler duygusal zekâsı yüksek iş görenlerin daha çok talep edildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okullarda görev yapan iş görenlerin en önemlileri olmaları nedeniyle, yüksek duygusal zekâya sahip olmaları beklenebilir bir durumdur (Titrek, 2013).

Bir öğretimsel lider olan öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri; performanslarını, sınıf içindeki tutumlarını ve sınıf yönetim şekillerini etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; bir kurum içinde eğitimcilerin özelliklerinin, yeteneklerinin ve davranışlarının kurumun gerek iyi yönetimi, gerek iklimi, gerekse üretimi açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir (Gün, 2012). Öğretmen bir açıdan da sınıfın öğretimsel lideri pozisyonundadır. Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ yeterlilikleri geliştikçe liderlik davranışları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Bu yüzden öğretmenlere duygusal zekâ yeterlilikleri geliştirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin verilmesi sınıf içi performanslarını arttırmada faydalı olabilir.

Verilen bilgiler ışığında, sınıf öğretmeninin özbilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal beceriler boyutlarını içeren duygusal zekâ becerilerine sahip olmasının ve bunları mesleğinde kullanabilme düzeyinin öneminin öğretim ortamının ve bireylere sunulacak eğitim yaşantısının niteliği açısından öneminin büyük olduğu göze çarpmaktadır.

Duygusal zekâ kuramının araştırma dünyasına getirdiği en önemli yenilik, duyguları değişmesi zor olan kişisel özellikler olarak değil, geliştirilebilir yetenekler şeklinde ele almış olmasıdır (Güngör, 2008). Bu açıdan öğretmenlere uygulanacak bir duygusal zekâ becerileri gelişim eğitiminin onların duygusal zekâ becerilerine katkıda bulunacağı ve farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir. Duygusal zekâ becerileri

yükselen ve bu becerilerin sınıflarında gelişimi konusunda farkındalık kazanan öğretmenler, öğrencilerin de duygusal zekâ becerilerini geliştirmede eyleme geçeceklerdir. Ayrıca öğrencilere sundukları öğrenme yaşantısını ve süreci bu becerilerinde geliştirecek şekilde yapılandıracaklardır.

2.6. Duygusal Zekâyla ilgili Olarak Yapılmış Bazı Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İşmen (2001), gerçekleştirdiği çalışmasında, 225 öğrenci (Lisans - Tezsiz Yüksek Lisans)'nin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri araştırılmış ve duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğunu saptamıştır.

Titrek (2004), eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, akademik başarı ve duygusal zekâ düzeylerinin belirli değişkene göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın tüm boyutları ile akademik başarı puanı arasında pozitif yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004)'ın 523 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada; öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır.

Dicle (2006), yürüttüğü araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Envanteri kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öztürk ve Deniz (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi

öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre, tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Küçük (2007), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğu gözlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zekâ anketinden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönlü ve orta seviyede bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şirin (2007)'in yaptığı çalışmada, özel dershanelerde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gürşimşek ve diğ. (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği eğitimi programlarına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleriyle iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Polat ve Özten (2009)'nin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle, öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin duygusal zekâ seviyesinin, öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini etkilediği ve öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek oluşunun öğrencilerin öğrenmesinde de olumlu bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Buğa (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden

“bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulamıştır.

Kaynak’ın (2013) yaptığı araştırmada, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden 487 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; duygusal zekâ ölçeği ve saldırganlık ölçeği ile bu ölçeklerin alt testlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Saldırganlık ölçeği toplam puanlarıyla duygusal zekâ ölçeğinin toplam puanları arasında orta düzeyde ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kızıl’ın (2014) gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın araştırma grubu 550 öğretmeden oluşmuştur. Veriler; "Duygusal Zekâ Ölçeği", "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Constantine ve Gainar (2001), okul danışmanları üzerinde yaptığı çalışmada, danışmaların empati, kültürler arası danışma bilgisi ve farkındalık düzeyleriyle duygusal zekâları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada sonucunda, duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan danışmanların kültürler arası danışma bilgisinde ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle kurdukları iletişimde ve empati düzeylerinin de yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Mayer, Caruso, Salovey ve Sitarenios (2001) 21 uzman ve 2000’den fazla kişi üzerinde yaptıkları araştırmada, duygusal zekânın evde, işte ve okulda bireylerin sürekliliği sağlanan davranış kalıbı geliştirmelerini sağlamada belirleyici olabileceğini ortaya koymuşlardır.

Carruso, Mayer ve Salovey (2002), 52’si erkek, 128’i kadın olmak üzere toplam 180 üniversite öğrencisi üzerinde duygusal zekâ ile kişilik arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yaptıkları araştırmada; duygusal zekânın geleneksek kişilik özelliklerinden

farklı ve ayrı bir zekâ olduğunu saptamışlardır. Ayrıca, bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini de rapor etmektedirler.

Parker (2002), duygusal zekâ ve akademik başarı ilişkisini incelediği çalışmasında 870 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, akademik başarı ile duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Thi, Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal ve genel zekânın (IQ) etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Duygusal zekâ Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği MEIS'in kısa versiyonu kullanılmıştır. Genel zekânın ölçümünde ise Shipley Enstitusunce geliştirilen IQ ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan araştırma sonuçlarına göre, yüksek duygusal zekâya sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Van Der Zee, Thisjs ve Schakel (2002) yaptıkları araştırmayla, akademik zekâ ve kişilik özelliklerinin duygusal zekâyla ilişkisini incelemişlerdir. 116 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiş ve bu öğrencilerin duygusal zekâ, akademik zekâ düzeyleri ve kişilik özellikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâyla kişilik arasında güçlü bir ilişkinin olduğu, fakat duygusal zekâ ile akademik zekâ arasında düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Chan (2004), öğretmenlerin genel etkililik ve başkalarına yardım etmedeki etkililik düzeyleriyle duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, 158 ortaokul öğretmenini araştırmanın örneklemi olarak belirlemiştir. Çalışmada öğretmenlere uygulanan duygusal zekâ ölçeğinin duygusal değerlendirme, pozitif düzenleme, empatik duyarlılık ve pozitif yararlanma boyutlarındaki puanlarının yüksek olduğunu ve bu boyutların tümüyle genel etkililik düzeyinin yakın bir ilişkili olduğu, ayrıca pozitif düzenleme ve empatik duyarlılık boyutlarıyla başkalarına yardım etmedeki etkililiğinde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Drago (2004), duygusal zekâyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi olan 76 üniversite öğrencisinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarılarının arasında yakın bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Drago bu araştırmanın sonucunda, üniversitelerde uygulanacak duygusal zekâ eğitim programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve akademik başarılarını

arttıracağını belirterek bu programların uygulanması konusunda önerilerde bulunmuştur.

Jacobus ve Riette'nin (2004) yapmış oldukları kurumsal birleşmelerde akademisyenlerin duygusal zekâ profillerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; bir birleşme ortamında akademisyenlerin duygusal becerilerini ve bu becerilerin yaşamda kullanım düzeyini geliştirmek için kişiye özel eğitim programlarına ihtiyaç olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmacılar kişilerin öz etkinliğini artırmaları için resmi eğitim programları aracılığıyla rehberlik almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ramos ve diğ., (2007) çalışmalarında, stresli bir durumda duygusal zekânın tepkilerini ölçmüşlerdir. Sonuç olarak duygusal olarak ruh hallerini ve kendini düzenleyebilen bireyler daha az olumsuz duygusal tepki verdiklerini gözlemlemişlerdir. Ayrıca bireylerin aşırı stresten sonraki içsel düşüncelerde deneyimlere daha kolay uyum sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Mohzan, Mohd, Hassan ve Halil (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada, duygusal zekânın akademik başarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim gören 278 öğrenci olmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır

2.6.3. Duygusal Zekâ Becerileri Gelişimi İçin Düzenlenen Eğitimlerle İlgili Araştırmalar

Walker (2001) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerle bir ay içerisinde her gün beş ya da on dakika, duygusal zekâ becerileriyle ilgili bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Çalışmada, duygusal yeterlik soru envanteri yapılan uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Yapılan ön test, son test sonucunda öğretmenlerin kendilerine olan güveninde, sınıf içinde öğretme stillerinde ve öğrencilere yaklaşımlarında olumlu yönde değişiklikler görüldüğü saptanmıştır. Duygusal yeterlik envanterinin boyutları olan kendinin farkında olmak, kendine güven, uyumluluk, özdenetim, doğruluk, başarı dürtüsü yeterliklerinde ölçeği destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Kontrol grubunda da ön teste verilen değerlere göre, ortalamanın üstünde bir artış elde edilmiştir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin, kendilerinin öz saygılarının daha çok ve esnek olduğu, yeni fikirlere ve yaklaşımlara açık oldukları belirtilmiştir.

Eren ve Yavuz (2002) yaptıkları araştırmada, 1. ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmek için çeşitli etkinlik ve uygulamalar yapmışlardır. Yaklaşık bir yıl sonra çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme, kendilerini diğer arkadaşlarına ifade edebilme anlamında gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Programın diğer bir bölümünde ise "Duygusal Zekâ Anne Gelişim Programı" başlatmışlardır. Bu 20 saatlik duygusal zekâ gelişim programı sonucunda annelerin duygusal zekâ düzeylerinde gelişimler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kaplan (2002), ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için 20 haftalık bir eğitim programı tasarlamış ve bu eğitim programı sosyo-ekonomik bakımdan düşük düzeyde olan ailelerin bulunduğu bölgelerde öğretmenlik yapan ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan duygusal zekâ yeterlilik ölçeği sonucunda, program öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı ve olumlu yönde bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan performans değerlendirmelerde öğretmenlerin sınıf içi performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sala (2002), duygusal zekâ düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan eğitim programlarının duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma iki deney grubundan oluşmaktadır. Birinci deney grubu 20, ikinci deney grubu 19 özel şirket çalışanından oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Mastering Emotional Intelligence" programı birinci deney grubundaki üyelere 8 ay, ikinci deney grubundaki üyelere ise 14 ay uygulanmıştır. Araştırmada, eğitime katılan bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin birinci deney grubunda % 11, ikinci deney grubun da ise % 24 düzeyinde yükseldiği saptanmıştır.

Yılmaz (2002) duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 0-5 yaş arası çocuğa sahip olan toplam 20, anneyi çalışmanın örneklemi olarak belirlemiştir. Duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin sonucunda; hazırlanan eğitim programının, annelerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu saptamıştır.

Özdemir (2003) sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisini incelemiştir. Yapılan ön test ve son test sonucunda; yaratıcı drama dersinin duygusal

zekânın alt boyutlarından; empati, özbilinç, ve sosyal beceri düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği, motivasyon ve duygu yönetimi düzeylerinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Shechtman ve Leichtentritt (2004), "Duyuşsal Öğretim: Sınıf Yönetiminde Etkili Bir Yöntem" isimli araştırmasında, 52 özel eğitim sınıfında bilişsel ve duyuşsal öğretim yöntemini kıyasladıkları deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, duyuşsal öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflarda, verilen işle ilgilenmeme, izinsiz konuşma/hareket ve saldırganlık gibi istenmeyen öğrenci davranışlarında azalma gözlemlerken; duyguları, hisleri ifade etme, öz-farkındalık ve öğrenciler arasında dayanışma gibi olumlu davranışlarda artış tespit etmişlerdir.

Potter (2005) yürüttüğü çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan duygusal zekâ müdahele çalışmasının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda örneklem dahil 310 öğrencide, deney grubundakilerin kontrol grubundakilere göre duygusal zekâ becerilerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ulutaş (2005) tarafından alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarının ana sınıfında okuyan çocuklar üzerinde duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelendiği bir çalışmada, deney, plasebo ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal zekâ eğitimi alan çocukların duygusal zekâlarının arttığını ortaya koymaktadır.

Chang (2006) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekânın öğretilebilir ve geliştirilebilir bir zekâ alanı olup olmadığı incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarını geliştirmek için bir dönem boyu süren bir duygusal zekâ gelişimi eğitim programları sonucunda, deney grubunun duygusal zekâlarının gelişiminde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Karahan ve Özçelik 2006 yılında yaptıkları araştırmalarında, bir "Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Programı"nın diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Kontrol Gruplu Ön Test Son Test İzleme Modeli kullanılmıştır. Ön test son test izleme testi verilerine göre deney ve kontrol grubundaki bireylerin son test toplam puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Programı'na katılan diyabet

hastalarının duygusal zekâ düzeylerinin katılmayan hastaların duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, oluşturulan duygusal zekâ becerileri eğitim programının diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur.

Kurt (2007) yürüttüğü araştırmada, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerine verilen "Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitimi"nin, öğrencilerin empatik beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Örneklem olarak 20 öğrenci seçilerek, bu öğrenciler arasından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 12 hafta boyunca 1–1,5 saat süreli eğitim verilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitimi'nin deney grubundaki öğrencilerin empatik beceri düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nelis, ve diğ. (2009) ise yaptıkları bir araştırmada, duygusal zekânın bir eğitim programı aracılığı ile gelişip gelişmeme durumunu incelemişlerdir. Dokuz kişiden oluşan deney grubuna 2,5 saatlik, 4 oturum şeklinde bir program uygulanmıştır. 10 kişilik kontrol grubuna ise herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun duyguları tanıma ve duygu yönetimi becerileri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. 6 ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre meydana gelen artışın kalıcı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, duygusal zekânın geliştirilebilir olduğunu kanıtlamaktadır.

Tufan (2012) yılında yürüttüğü çalışmada, lise 9. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirmek için hazırladığı öğretim programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda deney grubunun, kontrol ve plasebo grubuna göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Yukarıda paylaşılan araştırmaların sonuçları, duygusal zekânın, bireylerin yaşamında ve eğitimde ne derece önemli olduğuyla ilgili birçok veri sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, duygusal zekâ düzeyinin temel yaşam becerileri alanıyla ilişkili olduğu gerçeğidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda duygusal zekânın, yaşam doyum düzeyi, problem çözme, stresle başa çıkma, genel ruh durumu, kişiler arası beceriler, iletişim becerileri, eleştirel düşünme, sosyal beceriler, empati, öz değerlendirme, başkalarına yardım etme gibi alanlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu

gözükmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin artması, akademik başarı düzeylerinin olumlu yönünde etkilenmesine yönelik araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Diğer taraftan aktarılan araştırma sonuçları doğrultusunda, duygusal zekânın pozitif yönde ilişkili olduğu alanlara bakıldığında, bir öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişkilerde, onlara model olmasında ve onlara sunduğu öğretimin kalitesinin artması noktasında temel öğretmen yetkinlikleri olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ becerileri gelişimi için düzenlenen eğitimlerin sonuçlarına bakıldığında ise, duygusal zekânın büyük ölçüde geliştirilebilir bir zekâ alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu alanda ulaşılan çalışmalar genel olarak ilkokul, ortaokul düzeyindeki öğrenciler için tasarlanan programlar olmuştur. Bunun yanında üniversitede öğrenimine devam eden öğretmen adayları üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüş fakat spesifik olarak öğretmenler için duygusal zekâ becerileri odağa alınarak hazırlanan herhangi bir eğitim programına rastlanmamıştır. Duygusal zekânın en temel öğretmenlik yetkinlikleriyle olan ilişkisi düşünüldüğünde öğretmenler için duygusal zekâ becerilerini odağa alacak, bu becerilerin önemi konusunda onlarda farkındalık yaratacak ve beceri yeterlilik düzeylerini destekleyecek hizmet içi eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi yönünde yapılacak çalışmalara önemli ölçüde ihtiyaç olduğu söylenebilir.

.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin olarak sırasıyla araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, deneysel işlemler ve veri toplama süreci, verilerin analizinde kullanılan teknikler ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma çalışmalar nitel ve nicel veri toplama teknikleri aynı anda veya birbirinin devamı şeklinde uygulanması şeklinde oluşur (Balcı, 2011). Çalışmanın nitel bölümünde durum araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada durum araştırma deseni, var olan veya oluşmakta olan bir durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Glense,2011). Bu doğrultuda DUZBEP'in uygulamasında katılımcıların her atölye sonrasında duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak fark ettikleri ve öğrendikleri durumları belirtmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmış, atölye günlüklerinden ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca nitel verilerin güvenirliğini güçlendirmek için nitel araştırmada çeşitleme (triangulation) veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yönteminde birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak, birden fazla kaynaktan veri toplanır. Her bir veri kendi içerisinde birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılık gösterip göstermediğine bakılır (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2001 akt. Tanyeri ve Ergin, 2013). Atölyelerin her biri video kameralar yoluyla kayıt altına alınmış ve atölyelerde ortaya çıkan katılımcı ürünlerinden ortaya çıkan verilerde günlüklerin analizinde oraya çıkan farkındalık durumları incelenmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen uygulaması kullanılmıştır. Nicel araştırmada, yarı deneysel desende yapılan işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir (Can, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubu öğretmenlerine hazırlanan DUZBEP uygulanmadan önce ön-test ve program uygulandıktan sonra değişimi gözlemlemek için son-test çalışması uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ özelliklerindeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca programın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için

araştırmacılar tarafından program değerlendirme formu tasarlanmış ve programın sonunda katılımcıların değerlendirmeleri alınmıştır. Formdan ortaya çıkan veriler istatistiksel olarak betimlenerek incelenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırma kapsamında programa katılacak öğretmen grubu amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirli ölçütleri sağlayan ve ya belirli ölçütlere sahip olan örneklemin seçilmesi ile gerçekleşir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu doğrultuda, katılımcılar programa katılımda gönüllü olma ve okul öncesi / sınıf öğretmeni olma kriterleriyle belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcı öğretmen grubunun oluşturulması için iş birliği yapılacak kurumun belirlenmesinde bir dizi süreç ilerletilmiştir. İlk olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüştür. Araştırmanın amaç ve içeriği aktarılmış, nasıl bir süreç işleyeceğinin ve ne gibi desteklere ihtiyaç olduğu aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, İstanbul İl MEM araştırmanın bölgesel olarak gerçekleştirilmesi, katılımcı öğretmenlere duyurulması, mekân ve fiziksel alan, materyal ihtiyaçlarının karşılanması bakımından Şişli MEM, Beşiktaş MEM ve Üsküdar İlçe MEM'le görüşülmesi önermiş, onların iş birliği ve onayı ile sürecin yürütülebileceğini ifade etmişlerdir. Bahsedilen MEM'lerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, Üsküdar İlçe MEM çalışmaya önem verdiğini, her açıdan destekleyeceğini belirtmiştir. Üsküdar MEM Strateji Geliştirme Müdürü ve Arge Uzmanları'yla yapılan görüşmelerden sonra araştırmanın Üsküdar MEM'de yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra katılımcı grubun oluşturulmasında, araştırmada kapsamında hazırlanan DUZBEP'in amaç ve içerikleri Üsküdar İlçe MEM'e sunulmuş, buradan gelen onay doğrultusunda, Üsküdar İlçe MEM kendi bünyesinde çalışan tüm sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen grubuna duyuru yapmıştır.

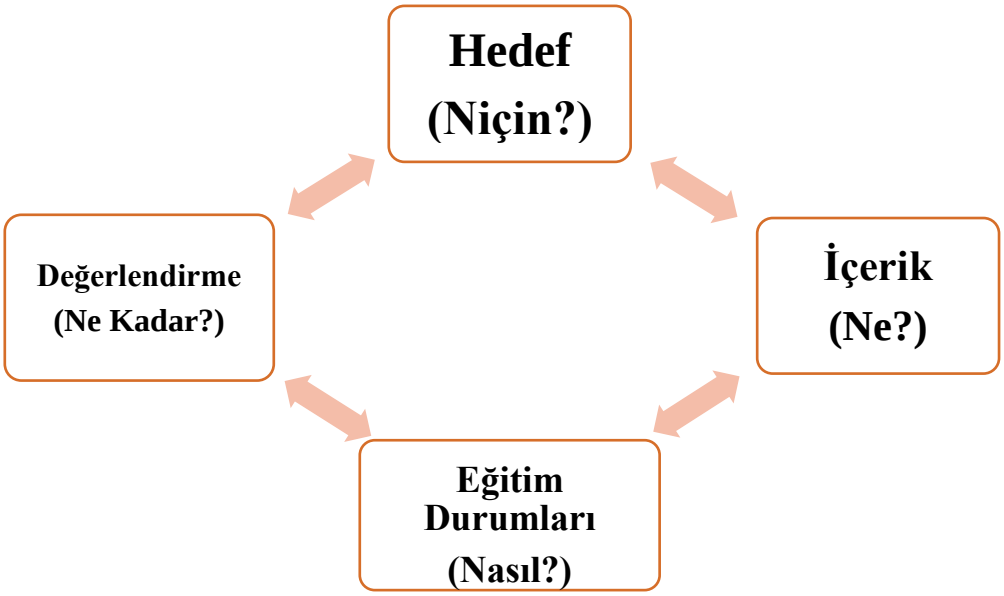
Yapılan duyuru ile öğretmenlere *"googleforms"* aracılığıyla oluşturulan başvuru formu yönlendirilmiş ve bu başvuru formu aracılığıyla öğretmenler programa başvurularını yapmışlardır. Programa yaklaşık 30 kişi başvuru yapmıştır. Bu başvurulardan 28'i değerlendirmeye alınabilmiş ve katılımları onaylanarak programa katılımlarını gerçekleştirmeleri için belirlenen tarihte ilk atölyeye katılımlarıyla ilgili ve dikkat edilmesi gerekenler onlardan beklenenlerle ilgili mail aracılığıyla duyuru

yapılmıştır. Bu doğrultuda programın ilk gününe 21 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlere programın devam zorunluluğu olduğu bildirilmiş ve 2 atölyeden fazla devamsızlık yapan öğretmenlerin program dahilinde devam edemeyeceği belirtilmiştir. Eğitim programı başladıktan sonra 1 katılımcı belirtilen devam kriterlerine uyum sağlayamadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

Sonuç olarak programın katılımcıları İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 18'i (%90) sınıf öğretmeni, 2'si (%2) ise okul öncesi öğretmenidir. Ayrıca 19 (%95) kadın, 1'i (%5) ise erkektir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki dağılım ise; 5 kişi (%25) 20 yıl ve üstü, 9 kişi (%45) 15-20 yıl arası, 5 kişi (%25) 6-10, 1 kişi (%5) 1-5 yıl arası, şeklindedir.

3.3. Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı Tasarım Süreci

Bu bölümde duygusal zekâ eğitim programının geliştirilmesi sürecinden bahsedilmiştir. Tyler (1949)'a göre, eğitim programı profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanarak planlamayı, genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, programın katılımcısı olan bireylerin deneyimlerini içeren bir yapıdır (aktaran Demirel, 2012, 11). Bir eğitim programı hedef (amaç), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Bu öğelerin her birinde program geliştirme sürecinde farklı sorulara cevap verilir. Bu sorular şekil 1'de verildiği gibidir:



Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi eğitim programının hedef öğesinde, "Programın katılımcılarını niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aranmakta; içerik öğesinde, belirlenen amaçlar doğrultusunda "Ne Öğretelim?" sorusu sorulmakta; üçüncü öğe olan öğrenme-öğretme sürecinde amaçlar doğrultusunda düzenlenen içeriğin nasıl öğretileceği belirlenmektedir. Programın son öğesi ise değerlendirmedir. Bu öğede yapılan eğitimin niteliğinin sınanması ve programın başta belirlenen amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının incelemesi yapılır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitimde program geliştirme sürecini farklı uzmanlar farklı modellerle tanımlasalar da, hepsinin özünde bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda program geliştirmesi vardır. Demirel (2006)'in de belirttiği gibi, eğitimde program geliştirme programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütündür. Bu doğrultuda DUZBEP geliştirme süreci, programın öğeleri kısmında sorulan sorulara yanıt verme süreciyle başlamış ve devam etmiştir. Bu sürecin tamamı öğeler başlığı altında aşağıda açıkladığı gibidir.

3.3.1. Hedef (Niçin?)

Programın tasarlanması için ilk olarak literatür taraması yoluyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi yapılırken 2010 yılından sonra eğitimde duygusal zekâ konusuyla ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalar incelenmiş ve araştırmacıların önerilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca 2012-2016 yılları arasında MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün yaptığı hizmet içi programlar incelenerek daha önce aynı kapsamda bir hizmet içi eğitim programına yer verilip verilmediği araştırılmıştır.

3.3.1.1. Yurt İçinde Öğretmen ve Duygusal Zekâ Konusuyla İlgili Yapılan Araştırmaların Öneriler Bölümünün İncelenmesi

İhtiyaç analizinin bu kısmında, eğitimde duygusal zekâ kapsamında yapılan araştırmalara ulaşmak için "scholar.google.com.tr" ve "tez.yok.gov.tr"den yararlanılmıştır. Aramalarda ölçüt olarak hakemli dergilerde yayınlanan bilimsel makale veya yayınlamış tez olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan aramalarda değerlendirilen makalelerden anahtar kelimeleri "duygusal zekâ", "öğretmen", "eğitimde duygusal zekâ" gibi kavramlar olan çalışmalar incelenmiştir. Öğretmen ve duygusal zekâ kavramları kullanılarak yapılan aramada 41 adet bilimsel araştırmaya ulaşılmıştır. Bu bilimsel araştırmalardan 4'ü öneriler kısmına yer vermediği için çalışmaya dahil edilmemiş, 37'si bu doğrultuda incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan

30’u öğretmen eğitimi ve hizmeti içi eğitim yoluyla veya hizmet öncesinde öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesini önermişlerdir. Yapılan 7 çalışmada ise bu doğrultuda herhangi bir öneri sunulmadığı ortaya çıkmıştır.

Önerilerden bazıları şu şekildedir: Erdem, İğlan ve Çelik, 2013 yılında lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekânın tüm alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkarmışlardır. Buldukları bu sonuçtan yararlanarak öneri olarak öğretmenlere hizmet içi faaliyetlerle geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

> *(…)edilen sonuçların, konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, program geliştirme uzmanları bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlere ve çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak için yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır (Erdem ve diğ., 2013).*

Diğer bir çalışmada ise Pınarcık, Altındiş ve Salı 2016 yılında okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve ulaştıkları sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki gibi bir öneri sunmuşlardır:

> *Öğretmen adaylarını duygusal zekâ ve iletişim becerileri hakkında bilgilendirmek ve öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirebilmek için, öğretmen yetiştiren fakültelerde çeşitli derslere, etkinlik ve projelere yer verilebilir. Ayrıca, öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve öğretmen adaylarına yönelik duygusal zekâyı ve iletişim becerilerini geliştirici konferans, seminer vb. eğitim seçenekleri sunulabilir (Pınarcık ve diğer, 2016).*

2014 yılında ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada ise Yancı ve Sağlam, öğretmenlerin duygusal zekâları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Ulaştıkları bu sonuç doğrultusunda, şu şekilde bir öneride bulunmuşlardır:

> *(…) öncelikle hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin duygusal zekâ gelişimlerini destekleyici derslere yer verilmesi ve hizmet içinde ise İl Milli Eğitim Müdürlüğünün konu ile ilgili olarak öğretmenlere yönelik seminerler, kurslar vs. düzenlemesi yararlı olabilir (Yancı ve Sağlam, 2014).*

İlköğretim öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan başka bir çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki gibi bir öneri sunulmuştur:

Yapılan hizmet-içi eğitim çalışmalarıyla öğrenilebilen ve zamanla geliştirilebilen duygusal zekânın öğrencilere tanıtılması ve beceri haline dönüşmesi için öğretmenlere yönelik eğitici ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır (Özmen, 2008)

2013 yılında Toytok'un Sakarya ili örneği kapsamında, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeylerini belirlediği çalışmasında ulaştığı sonuçlar doğrultusunda, genel olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu fakat empati boyutunda önemli eksikliklerinin olduğunu keşfetmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda şöyle bir öneri sunmuştur:

Görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin hizmet içi eğitim programlarına katılımlarının sağlanması. (Toytok,2013).

Akın ve Güven'in 2014 yılında, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretim Programlarında Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" konusunda yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretim beşinci sınıf öğretim programının duygusal zekâya yer verilme durumu ve öğrencilere bu doğrultudaki katkısını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öğretmenler programın duygusal zekâ gelişimi konusunda yeterli bazıları ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler; öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabilecek nitelikte olması için öğretim ortamlarının iyileştirilmesini, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesini, programların geliştirilmesini ve sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar şöyle bir öneri sunmuşladır:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda farkındalıklarını arttırıcı hizmetçi eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında iş birliği sağlanarak daha etkili ve verimli çalışmalar gerçekleştirilebilir (Akın ve Güven 2014).

Bu ifadeye bakıldığında, geliştirilmesi hedeflenen öğretmenler için DUZBEP'in ana hedefi doğrultusunda bir öneri olduğu söylenebilir.

Eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi faklı değişkenler açısından inceleyen başka bir çalışmada ise Önal (2010) ulaştığı sonuçlar doğrultusunda şöyle bir öneri getirmiştir:

Duygusal zekâ geliştirilebilecek bir alan olduğuna göre eğitim iş görenlerinin duygusal zekâlarını geliştirecek kurs ve seminerler, eğitim programları görev başındaki eğitim çalışanlarına yönelik olarak açılmalıdır. Bu amaçla; Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel

örgütlenmeleri stratejik planlarını oluştururken tükenmişlik ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara yönelik iş takvimleri oluşturmalıdır (Önal, 2010).

Akgül (2011)'ün İstanbul Sultanbeyli İlçesi kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında çeşitli ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda şu öneriyi sunmuştur.

Duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetenekleri içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ yetenekleri geliştikçe çatışma yönetimleri üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Bu yüzden öğretmenlere duygusal zekâ yeteneklerini geliştirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Akgül,2011).

Güveç'in 2012 yılında gerçekleştirdiği araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmelerin bazı duygusal zekâ yeterlilikleri konusunda kendilerinin eksik olduğu görüşüne ulaşmıştır.

(...) sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâ boyutlarına ilişkin bazı yeterliklerde kendilerinin eksiklikleri olduğunu da belirtmişlerdir (Güveç,2012).

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda şöyle bir öneri sunulmuştur:

Duygularının farkında olan ve onları kontrol eden, daha fazla yaratıcı, girişimci ve üretken öğretmenler için duygusal zekâ; kendi öğretimini inceleyen, sürekli olarak sorgulayan, araştırma yapan ve çözümler üreten öğretmenler için yansıtıcı düşünme hakkında ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan tüm öğretmenlere ve idarecilere hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. (...)

Bu araştırmaların yanı sıra, Tunca(2010)'nın duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisiyle ilgili olarak yaptığı araştırmada, öğretmenlere duygusal zekâ ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve çalışmaya katılan 242 öğretmenin %72,0'si 'evet' ve %28,0'i 'hayır' demiştir.

Yukarıda yurt içinde duygusal zekâ ve öğretmen kavramları kapsamında yapılan araştırmaların sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye ve bu becerilerin önemine yönelik olarak farkındalık geliştirecek hizmet içi eğitim programlarına önemli düzeyde ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

3.3.1.2. 2013-2016 Yılları Arasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün Hazırladığı Senelik Hizmet İçi Eğitim Planlamalarının İncelenmesi

Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının yurt içinde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarına ne düzeyde yer verildiğini incelemek amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Planları incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan taramada 2013-2016 yılları arasında, her yıla özgü olarak öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitim planları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 5: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Planlarının İncelenmesi

Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Planları Yılları	**Düzenlenen Eğitim Sayısı**	**Duygusal Zekâ Becerilerine Yönelik Planlanan Eğitim Sayısı**
2013 Yılı	194	-
2014 Yılı	214	-
2015 Yılı	221	-
2016 Yılı	429	-

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, 2013-2016 yılları arasında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün hizmeti içi eğitim planlaması anlamında yaptığı çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve duygusal zekâ becerilerine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime yer vermediği ortaya çıkmaktadır.

Problem durumunda ve yurt içi yapılan çalışmaların sonuçlar ve öneriler kısmı incelediğinde öğretmenler için yüksek derecede öneme sahip olan duygusal zekâ becerilerine yönelik bir eğitim programının hazırlanması ihtiyaç olarak gözükmektedir.

3.3.1.3. Programın Hedef Kazanımlarının Oluşturulması

DUZBEP'in temel duygusal zekâ modelinin belirlenmesi, hedef ve kazanımlarının bu duygusal zekâ modeli doğrultusunda oluşturulması konusunda görüşlerine başvurulan bir danışma ekibi oluşturulmuştur. Bu danışma ekibinde; 2 eğitimde program geliştirme, 1 ölçme-değerlendirme, 3 psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 1 öğrenme psikolojisi, 4 mesleki gelişim ve yetişkin eğitimi alan uzmanı olan akademisyen ve eğitimciler yer almıştır. Danışma ekibindeki uzmanlar İstanbul'da görev yapan çeşitli üniversitelerdeki akademisyenler, öğretmen eğitimi alanında kurumsal eğitim ve

danışmanlık yapan eğitimciler ve İstanbul içindeki bazı özel okul ve devlet okullarında görev yapan eğitimcilerden oluşmuştur. Bu kişilere mail ve telefon aracılığıyla ulaşılmış, araştırmanın genel çerçevesi, kapsamı, amaç ve araştırma soruları, yöntem boyutu içeriği noktasında bilgilendirme yapılmış ve danışma ekibinden beklenilenler belirtilerek danışma ekibinde gönüllü olarak yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur.

Atölyelerin hedef ve kazanımlarını belirlemeden önce temelde ele alınacak duygusal zekâ becerileri modeline karar verilmesi için bir dizi süreç izlenmiştir. İlk olarak tüm literatürdeki duygusal zekâ modelleri incelenerek programın hedef ve içeriklerine uygunluğu anlamında değerlendirilmişlerdir. Literatürde ayrıştırılan iki duygusal zekâ modeli alanına rastlanmıştır. Bunlardan biri "Yetenek Modeli", diğeri ise "Karma Model" şeklindedir.

Yetenek Modeli duygulardan mantık yürütmeyi kapsayan bir modeldir (Aslan, 2013). Yani duygusal zekânın bilişsel yeteneklerle ilgili olduğu varsayımına dayanır. Bu model Mayer ve Salovey tarafından ele alınan ve geliştirilen duygusal zekâ modelidir (Mayer ve diğ., 2000). Karma Model'de ise zihinsel yeteneklerin yanı sıra sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve davranışlar gibi yetenekleri bir arada bulunduran duygusal zekâ özelliklerine yer vermektedir (Cobb ve Mayer, 2000). Goleman, Bar-On ve Cooper- Sawaf'ın geliştirdiği modeller Karma Model niteliğindedir.

Bu modeller arasında incelme yapılırken modellerin kendi içerisinde aktarılan boyutları, yeterlilik alanları ve beceri ifadeleri incelenmiştir. Ayrıca bu incelmeler ve değerlendirmelerin tümü oluşturulan danışma ekibine sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda kararlar verilmiştir.

İncelemeler sırasında; duygusal zekâyı zihinsel yetenekler, kişilik özellikleri, davranışlar ve sosyal beceriler şekilde bütüncül olarak ele alan karma modelin, programın temel hedeflerine daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karma modeller içerisinden ise programın hedef ve kazanımlarının oluşturulmasında temel model olarak Daniel Goleman'ın 1997 yılında ortaya koyduğu ve o süreçten sonra sürekli geliştirdiği duygusal zekâ modeli ele alınmıştır. Goleman'ın duygusal zekâ modelini seçerken programın hedef katılımcı kitlesinin öğretmenler olduğunu düşünülerek, modelin alt boyutları ve modelde tanımlanan beceri, davranış ifadelerinin MEB öğretmen yeterliliklerine uyumu karşılaştırılmış ve diğer modellerde tanımlanan

beceri, yeterlilik ifadelerine göre daha uygun olduğu görülmüştür (MEB, 2002; MEB, 2008). Bu karşılaştırmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi dikkate alınmıştır.

DUZBEP'in temel hedefi, bu becerilerin önemi konusunda katılımcılara farkındalık yaratmak olduğu için, Daniel Goleman duygusal zekâ modeli, alt alan yeterlilik ve becerileri açısından, DUZBEP'in içeriğini oluşturabilecek düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Goleman modeli ilgili literatür incelendiğinde, duygusal zekâ gelişim programlarında en sıklıkla kullanılan, en güncel modellerden biri olduğu gözükmektedir. Bu açıdan DUZBEP'in hedef ve kazanımlarını oluşturma, içerik geliştirme anlamında en uygun modelin Daniel Goleman'ın 1997 yılda ortaya koyduğu duygusal zekâ modeli olduğuna karar verilmiştir.

DUZBEP'in hedef ve kazanımları, Daniel Goleman duygusal zekâ modeli alt alanında belirtilen duygusal zekâ becerileri, yeterliliklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu alt becerilerden ilk olarak öğretmenler için en önemli olan ana beceriler uzman görüşlerine sunulmuş ve hangilerinin programın temel hedeflerini oluşturulması gerektiği belirlenmiştir. Belirlenen hedefler doğrultusunda, Daniel Goleman Duygusal Zekâ modelindeki alt alan becerileri farkındalık hedeflerine dönüştürülmüş daha sonra bu hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel kazanım ifadeleri şekline getirilmiştir. Oluşturulan bu kazanımlar tasarlanan bir form aracılığıyla (Ek1.) danışma ekibinin görüşlerine sunulmuş, onlardan gelen geribildirimler doğrultusunda son haline getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda hedef ve kazanımların programda atölyelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6: DUZBEP Atölye Başlıklarına Göre Kazanımlar

1. Atölye *(Tanışma-Program Tanıtımı)*
Hedefler: *Grup arkadaşlarını tanıma* *DUZBEP süreciyle ilgili bilgi sahibi olma*
Kazanımlar: - Grup arkadaşlarının isimlerini bilir. - Grup arkadaşlarının bazı kişisel ve fiziksel özelliklerini ifade eder. - Grup arkadaşlarının bazı kişisel özelliklerini bilmenin önemini açıklar. - Duygusal zekâ becerilerinin neler olduğunu bilir. - DUZBEP sürecinin nasıl ilerleyeceğini bilir. - DUZBEP sürecinde kendi sorumluluklarını ifade eder. - DUZBEP sürecinde ortak belirlenen kurallara uymaya istekli olur.

2. Atölye *(Sosyal Beceriler)*

Hedef:
Etkili iletişimin önemini fark etme

Kazanımlar:

- Temel iletişim becerilerinin neler olduğunu sıralar.
- Temel iletişim becerilerini doğru kullanmanın etkili iletişime katkısını söyler.
- İletişim çatışmalarının nedenlerini söyler.
- Grup içerisindeki iletişim çatışmalarının nasıl çözülebileceğini ifade eder.
- İletişimde çözüm odaklı olmanın önemini söyler.
- Grup arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmaya istekli olur.

3. Atölye *(Sosyal Beceriler)*

Hedef:
İş birliği ve ekip çalışmasının önemini fark etme

Kazanımlar:

- Grup-Takıp-Ekip kavramları arasındaki farkları tanımlar.
- Ekip olma sürecinin aşamalarının neler olduğunu ifade eder.
- İş birliği yapmanın önemini ifade eder.
- Bireysel özelliklerini, yeteneklerini dikkate alarak ekip çalışmalarına katılmaya istekli olur.
- Ekip çalışmalarında ortaya çıkacak sorunların nasıl çözülebileceğini ifade eder.

4. Atölye *(Empati)*

Hedef Davranış:
Kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemini fark etme

Kazanımlar:

- Empati kavramını tanımlar.
- Empatik davranışların neler olduğuna örnek verir.
- Başkalarının yerine kendini koyabilme becerisinin önemini söyler.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik geribildirimler verir.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya istekli olur.
- Gerekli durumlarda problemlere başkasının penceresinden bakabilmenin gerekliliğini ifade eder.

5. Atölye *(Empati)*

Hedef Davranış:
Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme

Kazanımlar:

- Bireysel farklılıklara önem vermenin gerekliliğini ifade eder.
- Bireysel farklılıkların öğrenme sürecine katkılarının neler olduğunu sıralar.
- Öğrenme ortamlarında yaratılacak biz bilincinin önemini ifade eder.
- Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan yararlanmaya istekli olur.

6. Atölye *(Özbilinç)*

Hedef Davranış:
Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma

Kazanımlar:

- Özbilinç kavramını tanımlar.
- Bireysel gücünün ve yetkinliklerinin neler olduğunu keşfetmenin önemini ifade eder.
- Farklı durumlar karşısındaki duygusal farkındalığın önemini açıklar.
- Verilen durumlar karşında kendi duygularını ifade eder.
- Verilen durumlarda ortaya çıkan duyguların nedenlerini söyler.

7. Atölye *(Özbilinç)*

Hedef Davranış:

Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma

Kazanımlar:

- Öz değerlendirme kavramın ne anlama geldiğini söyler.
- Öz değerlendirme yapmanın insanın kendi gelişimine katkısını ifade eder.
- Kendi öz değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan eksikleri gidermek için kişisel ve mesleki gelişim planları hazırlamanın gerekliliği ifade eder.

8. Atölye *(Özdenetim)*

Hedef Davranış:

Duygusal kontrolün öneminin farkında olma

Kazanımlar:

- Özdenetim kavramını tanımlar.
- Özdenetim becerilerinin nelerden oluştuğunu ifade eder.
- Duygusal kontrolün önemini örnek olaylar üzerinden ifade eder.
- Duygularını kontrol etmenin yol ve yöntemlerini sıralar.
- Verilen farklı durumlarda duyguların nasıl kontrol edebileceğiyle ilgili fikirlerini söyler.

9. Atölye *(Özdenetim)*

Hedef Davranış:

Farklı durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma

Kazanımlar:

- Değişen durumlara, oluşan yeniliklere karşı uyum becerisi geliştirmenin gerekliliğini ifade eder.
- Öğretmenlerin değişen farklı durumlara uyum gösterebilmesi için öneriler sunar.

10. Atölye *(Motivasyon)*

Hedef Davranış:

- *Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyonun önemini fark etme*

Kazanımlar:

- İç ve dış motivasyon arasındaki farkları bilir.
- İç motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemini söyler.
- Belirlediği amaçlara ulaşmak için iç motivasyonun önemini anlatan örnekler verir.
- Amaçların insan yaşamı için nasıl bir öneme sahip olduğunu ifade eder.
- Amaçlarına ulaşma yolunda karşılaştığı zorluklarla mücadele etmenin gerekliliği tartışır.

11. Atölye *(Motivasyon)*

Hedef Davranış:

- *Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme*

Kazanımlar:

- Pozitif düşünmenin olumlu motivasyona katkısını söyler.
- Öğrenme sürecinde olumlu motivasyon yaratmanın önemini ifade eder.
- Olumlu motivasyon iklimi yaratmaya istekli olur.

12. Atölye *(Değerlendirme- Son Test Araçlarının Uygulanması)*

Hedef Davranış:

- DUZBEP sürecini değerlendirme

Kazanımlar:

- DUZBEP süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- DUZBEP'in kendinde yarattığı farkındalıkları açıklar.
- DUZBEP'i değerlendirir.
- DUZBEP'in öğretmenlik mesleğine yaptığı katkıları ifade eder.

3.3.2. İçerik (NE?)

Programın içeriği, konu başlıkları ve kazanımlar temel alınarak öğretmenlik mesleği, bu mesleğin yaşantı örnekleri, okullar, eğitim, öğrenme, çocuklar gibi konular baz alarak işlenmiştir. Öğretmenlere sunulacak örnek olaylar, problem durumları gibi içerikler bunlar temel alınarak tasarlanmış ve planlamaya alınmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri geliştirmek için hazırlanan eğitim programı aşağıdaki tabloda alt alanlarıyla birlikte, detaylı bir şekilde verilen Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli'ne (1997) göre hazırlanmıştır.

Tablo 7: DUZBEP'te ele alınan Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli ve Alt Alanları

Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli (1997)				
Temel Boyutlar				
Kişisel Yeterlilikler			***Sosyal Yeterlilikler***	
Özbilinç	**Özdenetim**	**Motivasyon**	**Empati**	**Sosyal Beceriler**
- Duygusal farkındalık - Kendini doğru değerlendirebilme	- Kendini kontrol etme - Uyumluluk	- Başarma dürtüsü - İyimserlik	- Başkalarını anlama - Başkalarını geliştirme - Farklılıklardan yararlanma	- Etkileşim - İletişim - İmece ve iş birliği - Ekip yetileri
Modelin Türü: *Karma Model*				

Kaynak: Goleman (2013, 38-39).

Program toplamda 12 atölye şeklinde hazırlanmıştır. İlk atölye tanışma, değerlendirme araçlarını uygulama ve program tanıtımı şeklinde, son atölye ise değerlendirme atölyesi şeklinde oluşturulmuş, diğer 10 atölye ise her konu başlığı iki atölye biçiminde ele alınacak şeklinde tasarlanmıştır. Her atölye 3 saatlik bir süre içerisinde gerçekleştirilerek, program 36 saatte tamamlanmıştır. Atölyeler ve konu başlıkları belirtildiği tablo 8'de aktarıldığı gibidir:

Tablo 8: DUZBEP Atölye Konu Başlıkları

DUZBEP Atölye Konu Başlıkları
1. Atölye: Tanışma - Ön Test Araçlarının Uygulanması
2. Atölye: Sosyal Beceriler
3. Atölye: Sosyal Beceriler
4. Atölye: Empati
5. Atölye: Empati
6. Atölye: Özbilinç
7. Atölye: Özbilinç
8. Atölye: Özdenetim
9. Atölye: Özdenetim
10. Atölye: Motivasyon
11. Atölye: Motivasyon
12. Atölye: Değerlendirme – Son Test Araçlarının Uygulanması

3.3.2. Eğitim Durumları (Nasıl?)

Programın diğer bir öğesi olan eğitim durumları farklı kaynaklarda öğrenme-öğretme süreçleri şeklinde de ele alınır. Eğitim durumları, programın süreç boyutunu oluşturmaktadır ve eğitim programının katılımcılarına istenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlemesi bu aşamada ele alınır (Demirel, 2012, 135).

Eğitim durumları kapsamında düzenlenen öğrenme yaşantıları; uygulamanın gerçekleşeceği mekân düzenlemeleri, araç-gereçler, teknolojik gereksinimler, öğretim yöntem ve teknikleri, zaman planlaması ve ders planlarının oluşturulması gibi farklı alanlarda gerçekleştirilir (Sönmez, 2010). Bu doğrultuda DUZBEP'te katılımcılara sunulacak öğrenme yaşantısı düzenlenirken yukarıda aktarılan düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin her aşamasında çeşitli kurum ve kişilerle iş birliği yapılmış, program geliştirme danışma ekibinin görüşlerine başvurulmuştur.

İlk olarak hedef ve kazanımlar doğrultusunda atölye planları oluşturulmuştur. Atölye planları oluşturulurken öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim alanında çalışan bir eğitim danışmanlık kurumu olan Yenilikçi Öğrenme Merkezi ile iş birliği yapılmıştır. Atölye planları bu merkezde oluşturulan bir ekiple birlikte tasarlanmış ve program geliştirme danışma ekibinin geribildirimlerine sunulmuştur. Atölye planları tasarlanırken DUZBEP'in temel amaç ve hedefleri, ulaşmak istediği katılımcı grubu, oluşturulan

hedef ve kazanımlar, bu kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri gibi çeşitli konular dikkate alınmıştır.

Atölye planlarının tasarlanmasında, katılımcılara sunulacak etkinlikler için üç aşamalı planlama düzeneği kullanılmıştır. Bu sıralama giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri, değerlendirme (sonuç) etkinlikleri şeklindedir. Bu planlama sıralaması genel olarak programda ağırlıklı olarak; program hedef kazanımları, katılımcı özellikleri kullanılması hedeflenen yöntem ve teknikler dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tasarlanan eğitim programının katılımcılara sunulacak öğrenme yaşantılarının planlanması ve uygulanmasında ağırlıklı olarak yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Programın temel öğretim yönteminin yaratıcı drama olarak belirlenmesinde; genel olarak DUZBEP hedeflerinin duyuşsal alana yönelik olması, yaratıcı dramanın birçok açıdan duygusal zekâ gelişimi programının temel yöntemi olmaya uygun bir yöntem olması ve yaşantı temelli bir yöntem olması gibi faktörler etkili olmuştur. Bu doğrultuda genel olarak yaratıcı drama yönteminin tanımı, uygulama biçimini ve bir öğretim yöntemi olarak etkililiğini incelemek bize neden DUZBEP için en uygun yöntemlerden biri olduğu konusunda cevap oluşturabilir.

Yaratıcı drama; önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, yaşantıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar olarak tanımlanır. Bu canlandırmalar bir grup çalışması içerisinde bireyin bir yaşantıyı, bir kavramı, belirli bir konu ya da temayı yaşayarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan bir süreçtir ve eğitsel bir ortamda gerçekleşir. Bu arada eski bilgiler yeniden gözden geçirilir, sorgulanır, yeni bilişsel ve duyuşsal örüntüler içerisinde pekiştirilir (San,1990;1998 akt. Adıgüzel 2012). Adıgüzel (2006)'in de belirttiği gibi; yaratıcı dramanın eğitimde kullanılan bir yöntem olarak özellikleri, çok yönlü işlevselliği bakımından yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmasıdır.

Yaratıcı drama, katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirebilen, katılım ve iletişimin güçlü bir aracıdır. Ayrıca etkileşimi artırarak algıyı keskinleştirir ve bireyin kendisini ifade etmesini kolaylaştırdığı gibi düşünsel ve duyuşsal gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Somers, 1994). Yaratıcı drama, Sommers'ın da belirttiği gibi, özelikle öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinde önemli bir

yer tutar. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı drama, duyuşsal kazanımların ağırlıklı olduğu öğrenme süreçlerinde işe koşulacak en etkili yöntemlerden biridir.

Peter Slade (2003)'e göre ise "Yaratıcı drama, bireylerin kendi duygularını anlamalarının yanında, çevresindeki değişik görüşleri keşfetmelerine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca kişinin, kendi potansiyelini keşfetmesinin gelişmesinde, kendini savunma ve kendine saygı duymasının, diğer insanların duygularına duyarlılık ve farkındalık geliştirmesine büyük katkı sağlamaktadır." Peter Slade bu ifadesinde, yaratıcı dramanın bireylerin kişisel gelişiminde büyük etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıda verilenler incelendiğinde, uzmanlar yaratıcı drama çalışmalarının amaçlarını bireyde sağladığı gelişimler açısından tanımlamışlardır. Bu amaçlar genel olarak; bireylerin esnek ve yaratıcı bir şekilde düşünme, sabırlı olma, olumlu benlik tasarımı, öz-yönetim, kendine ve başkalarına güven duyma, saygı duyma, kendisinin ve diğerlerinin duygularını ve düşüncelerini keşfetme, çevresinin farkında olma, kendisinin ve diğerlerinin davranışlarının nedenlerini anlama, sorumluluk alma, kurallara uyma, sosyal sorunlarla baş etme gibi sosyal becerileri geliştirmektir (Peter, 2003:26; Hendy ve Toon, 2001:56; Heining, 1993:10;Güleç, 2005:867; Freeman ve diğ., 2003:131; Brown ve Pleydell, 1999:127; KöksalAkyol ve Koçer Çiftçibaşı, 2004:39; Eratay, 2005,83; Cömertpay, 2006:50; Gönenve Uyar Dalkılıç, 2002:31 aktaran. Ceylan, 2009).

Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının duygusal zekâ becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güneysu ve Tekmen (2009) de yaratıcı dramanın, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve iletişim becerilerine katkısı konusunda yaptığı nitel araştırmada içerik analizi yaparak, öğrencilerin duygusal zekâ ve onların çeşitli alt boyutlarındaki gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmalar sonunda ortaya çıkan verilere bakıldığında öğrencilerin duygularını yönetme yani özdenetim boyutunda gelişimlerini destekleyen ifadeleri ortaya çıkmıştır. Özdemir (2003)'in yaptığı araştırmaya göre ise, eğitim fakültesinde uygulanan "Yaratıcı Drama" dersinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

Tüm bu veriler ve uzman görüşleri değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yönteminin öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirebilecek en etkili yöntemlerden biri

olduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan programın temel yöntemi olarak eğitimde yaratıcı drama yöntemi seçilmiştir. Bunun yanında bazı atölyelerde katılımcılara kazandırılacak hedef ve davranışların yaratıcı drama dışında başka yöntem ve teknikler işe koşularak planlanması gerektiğine karar verilmiştir. Bu atölyede ise; örnek olay incelemesi, sorgulama-tartışma; düşün-eşleş-paylaş, eğitsel oyun, jigsaw, okuma çemberi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

DUZBEP'in tüm atölye planları oluşturulduğunda genel olarak programın uygulanması için nasıl bir mekâna ihtiyaç duyulduğu, hangi araç-gereçlerin kullanılacağı ve hangi teknolojik gereksinimlere ihtiyaç duyulduğuna karar verilmiştir ve iş birliği yapılan Üsküdar İlçe MEM'e bu ihtiyaçlar aktarılmıştır.

Mekan gereksinimi doğrultusunda katılımcıların ulaşım durumları, zaman planlaması, ışık ve ısı ihtiyacı, programda uygulanacak yöntem ve teknikler gibi faktörler dikkate alınmıştır. Katılımcıların Üsküdar İlçe MEM'e bağlı çeşitli okullarda görev yapması ve program uygulamasının bu görev saatleri sonrasında gerçekleşecek olmasından kaynaklı olarak onların kolay ulaşabileceği bir yer belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Diğer taratan uygulama yapılacak yerde değişen hava koşulları doğrultusunda kullanılabilecek bir ısıtıcının bulunması, projeksiyonun bulunması, katılımcıların farklı etkinliklerde rahat bir şekilde hareket edebilecekleri şekilde geniş bir alanın bulunması ve yer değiştirilebilen masa sandalyelerinin bulunması açısından Üsküdar İlçe MEM'e gereksinimler aktarılmıştır. Üsküdar İlçe MEM bu talepler doğrultusunda Validebağ Korusu içerisinde bulunan ve hizmet içi eğitim uygulamaları için kullanılan, mekanı programın uygulanması için tahsis etmiştir. Diğer taraftan programın uygulanmasında; laptop, hoparlör, a4 kağıdı, kraft kağıtları, boya kalemi, yapıştırıcı, makas, uhu tac, farklı renklerde tahta kalemi, silgi, kurşun kalem, kalemtraş gibi materyallere ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyaçlar katılımcı sayısı dikkate alınarak listelendirilmiştir. Üsküdar İlçe MEM bu materyal ihtiyaçlarını karşılamıştır. Son olarak, program uygulamasının yapılacağı zaman planlaması oluşturulmuştur. Program uygulaması Ek8.'de aktarılan program uygulama takvimi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama takvimi mekan uygunluğu, katılımcıların ve eğitmenin uygunluk durumu doğrultusunda oluşturulmuş ve Üsküdar MEM'in onayına sunulmuştur. Takvim birkaç değişiklik yapıldıktan sonra son hali verilerek katılımcılara program başlamadan 2 hafta öncesinde e-mail aracılığıyla gönderilmiştir.

3.3.3. Değerlendirme (Ne Kadar?)

Programın en son öğesi değerlendirmedir. Bu öğede önceki öğeler doğrultusunda yapılan eğitimin niteliğinin kontrolü yapılır. Programın en başında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı sınanarak programın etkinliğine karar verilir. Değerlendirme çalışmaları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar ise programın iyileştirilmesinde ve sürekli geliştirilmesinde girdi olarak ele alınır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitim programı değerlendirme etkinlikleri; programın değerlendirilmesi ve başarının değerlendirilmesi olmak üzere iki türde yapılır. Uygulanan programın amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak katılanların görüşlerinin alınması program değerlendirme; programlara katılanların başarı durumlarını ölçmek için yapılan değerlendirmeler de başarı değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Taymaz, 1992). Bu doğrultuda DUZBEP'in değerlendirilmesi iki alanda yapılmıştır. İlk olarak hedef kazanımlar konusunda DUZBEP'e katılan katılımcıların, programın sonunda hangi farkındalık ve öğrenme durumuna ulaştıkları incelenmiştir. Bunun yanında katılımcıların duygusal zekâ özelliklerine programın nasıl bir katkısı olduğu sınanmıştır. Daha sonrasında ise programın amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin programın katılımcısı olan öğretmenlere yöneltilen program değerlendirme formu aracılığıyla görüşleri alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. DUZBEP Atölye Günlüğü

Öğretmenlerden her atölyenin sonunda, atölye ile ilgili duygu ve düşüncelerini not edecekleri, kendilerindeki değişim, gelişim ve farkındalıkları ifade edebilecekleri bir atölye günlüğü el kitapçığı tasarlanmıştır. Bu atölye günlüğünde her atölye başlığı için bir sayfa ayırılmış ve öğretmenlere atölye sürecini kendi açılarından yansıtacakları yönergeler eklenmiştir. Atölye günlüğünün kapsamı ve atölye başlıkları altındaki yönergeler için uzman görüşüne başvurulmuş, gelen dönüt ve düzeltmelerden sonra uygulama hazır hale getirilmiştir.

3.4.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF): Petrides ve Furnham (2000, 2001'den aktaran Deniz ve diğ., 2013) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Form'nun (DZÖÖ-KF) Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından

Türkçeleştirilmiş ve Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma 464 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin dil geçerliği ve eş değerliği İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki pozitif korelasyonla desteklenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülen Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları ise ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. DZÖÖKF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nun Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacılar, araştırma bulgularına dayanarak ölçeğin üniversiteli öğrenciler üzerinde uygulanmasından dolayı, ölçeğin üniversite yaş aralığında veya üstünde kullanılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir (Deniz, Özer ve Işık 2013). Araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra farklı uzmanların görüşüne başvurulmuş bu ölçeğin programın öncesinde ve sonrasında ön test – son test olarak katılımcı öğretmenlere uygulanması uygun olduğu değerlendirilmiştir.

3.4.3. Program Değerlendirme Formu

Katılımcı öğretmenlerin programın amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak değerlendirmelerine başvurmak için bir program değerlendirme formu geliştirilmiştir. Bu formda programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili olarak değerlendirme maddelerine yer verilmesinin yanı sıra programı etkileyen mekân ve eğitmen gibi diğer faktörler de ele alınarak 15 değerlendirme maddesi oluşturulmuştur. Form 5'li likert tipi olarak yapılandırılmış, ölçme-değerlendirme ve program değerlendirme konularında uzman olan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

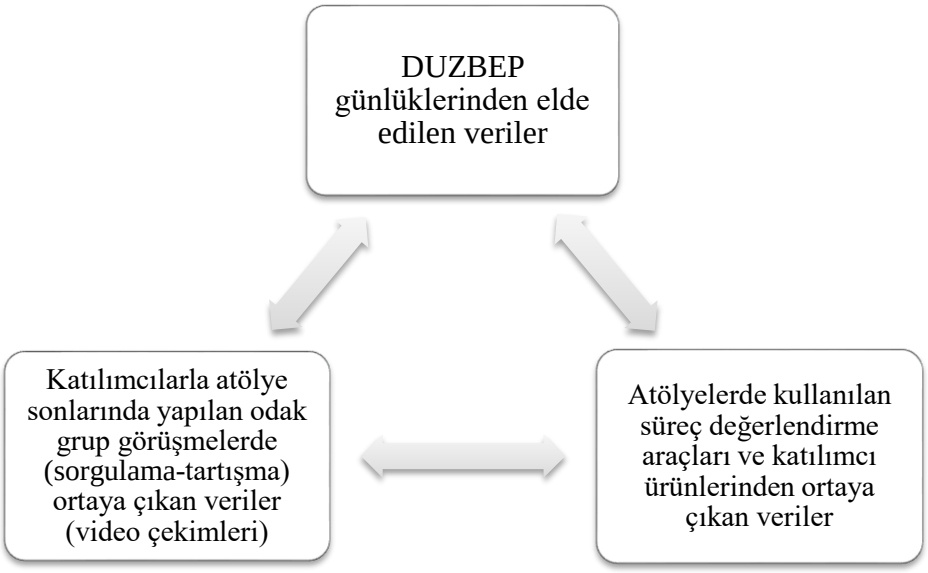
Katılımcılara duygusal zekâ alanları konu başlıkları doğrultusunda yapılandırılan 10 atölyeden sonra doldurtulan DUZBEP günlüklerinin her biri katılımcıların her atölye sonunda verdikleri cevaplar temel alınarak *word dosyaları* haline getirilmiştir. Katılımcılar her atölye sonrasında aktardıkları görüşleri değerlendirmişler ve doğruluğunu teyit etmişlerdir.

Daha sonra duygusal zekâ alanları olan 5 tema altında ayrı ayrı veriler toplanmış ve programın ana hedefleri doğrultusunda belirlenen kodlama anahtarı formatında iki araştırmacı tarafından verilerin kodlamaları yapılmıştır. Verilerden ortaya çıkan alt temalar farklı renklerle belirtilmiş ve hangi ifadenin hangi alt tema altında yer aldığı belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu işlemden sonra kodlama anahtarları karşılaştırılmış, nitel çalışmalar konusunda uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında kodlama anahtarına son hali verilmiştir.

İçerik analizi tamamlandıktan sonra ortaya çıkan ana temaların altında ortaya çıkan alt temaların ifadelerle kodlanmış halleri ve tablolar iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar ortaya çıkan alt tema ve kodlama anahtarı, temaları değerlendirmiş ve %90 üzerinde uyumluluk olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda kodlama anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve ana temalar altında gerçekleştirilen içerik analizi son haline getirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen verilerin geçerliliğini sağlamak için ise veri çeşitlemesi yapılmıştır. "*Çeşitleme (triangulation) farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür* (Yıldırım ve Şimşek,2006, 94)." Çeşitleme yöntemi özellikle nitel veri analizlerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, kuramsal temel çeşitlemesi ve çoklu çeşitleme şeklinde kullanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu doğrultuda alt temalarla ilgili alıntı ifadeleri üç farklı veri toplama yönteminden elde edilen verilerden yararlanılarak içerik analizi sonucu günlüklerden ortaya çıkan tabloların altında sunulmuştur. Bu veri toplama yöntemlerinde yapılan veri çeşitlemesinin açıklamalarına aşağıda verilen tabloda yer verilmiştir.

Ayrıca bu alt temaları oluşturulan verilerin güvenirliğini sağlamak için veri çeşitlemesi (triangulation) yoluyla video, katılımcı ürünleri (atölye sonu değerlendirme formları) ve günlüklerden örnek katılımcı ifadeleri verilerek yorumlanmıştır.



Şekil 2: Veri Toplama Alanında Yapılan Veri Çeşitlemesi Açıklamaları

3.6. Verilerin Analizi

Çalışmada karma araştırma doğrultusunda toplanan nitel ve nicel verileri analiz etmek için ayrı veri analiz biçimleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini analiz etmek için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan çalışma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011, 98). DUZBEP günlüklerine yazılı olarak belirttikleri nitel veriler analiz edilmiştir. Günlüklerden elde edilen bu veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analiz yoluyla veriler incelenirken verilerin kodlanmasında içerik analizi yollarından olan "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" tercih edilmiştir. Bu kodlama türüne göre daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlamalar yapılır ayrıca bu temalar altında ortaya çıkan yeni kodlar da belirlenerek veriler bu kodların altında incelenir, düzenlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu doğrultuda verilerin analizinde duygusal zekânın boyutları *"Sosyal Beceriler"*, "*Empati", "Özbilinç", "Özdenetim" ve "Motivasyon"* ana temalar olarak belirlenmiş ve bu temaların altında içerik analizi yoluyla yeni alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan bu alt temaların tekrarlanma (f) düzeyleri tablolaştırılarak verilmiştir. Ayrıca bu alt temaları oluşturan verilerin güvenirliğini sağlamak için veri çeşitlemesi (triangulation) yoluyla video, katılımcı ürünleri (atölye sonu değerlendirme formları) ve günlüklerden örnek katılımcı ifadeleri verilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için de ön test - son test istatistiksel karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve ölçeklerin sonuçlarının ön test ve son test değerlerinde anlamlı değişimler olup olmadığı incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde, uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi için çeşitli araçlarla toplanan nitel ve nicel veriler analiz edilmiştir. Bu bölüm üç başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilki katılımcıların DUZBEP'teki atölye süreçlerinden sonra atölye günlüklerinde ifade ettikleri farkındalık durumlarının içerik analizi şeklindedir. İkincisi başlık, programın öncesinde ve sonrasında katılımcıların duygusal zekâ özelliklerindeki değişimi incelemek için yapılan ön test ve son test uygulamasının istatistiksel analizidir. Üçüncü ve sonuncu ise katılımcıların programla ilgili görüşlerini ifade ettikleri program değerlendirme formundan elde edilen nicel verilerin analizi şeklindedir.

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılara DUZBEP süreci boyunca duygusal zekânın 5 boyutuyla ilgili olarak gerçekleştirilen, her atölyelenin sonunda o atölye içerisinde fark ettikleri durumları ifade etmeleri için sunulan DUZBEP günlüklerinde yazılı olarak belirttikleri nitel veriler analiz edilmiştir. Günlüklerden elde edilen bu veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan çalışma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analiz yoluyla veriler incelenirken, verilerin kodlanmasında içerik analizi yollarından olan "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" tercih edilmiştir. Bu kodlama türüne göre, daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlamalar yapılır ayrıca bu temalar altında ortaya çıkan yeni kodlar da belirlenerek veriler bu kodların altında incelenir, düzenlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu doğrultuda verilerin analizinde duygusal zekânın boyutları kuruma uygun olarak; *"Sosyal Beceriler"*, "*Empati", "Özbilinç", "Özdenetim" ve "Motivasyon"* ana temalar olarak belirlenmiş ve bu temaların altında içerik analizi yoluyla yeni alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan bu alt temaların tekrarlanma (f) düzeyleri tablolaştırılarak verilmiştir. Ayrıca bu alt temaları oluşturulan verilerden örnek katılımcı ifadeleri verilerek yorumlanmıştır.

4.1.1. Tema: Sosyal Beceriler

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan sosyal beceriler konu başlığı altında yapılandırılan, 2. ve 3. oturumdan sonra katılımcıların doldurdukları DUZBEP günlüklerinde belirttikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler "*Etkili iletişimin önemini fark etme" ve "İş birliği ve ekip çalışmasının önemini fark etme"* gibi DUZBEP'in Sosyal Beceriler boyutunda ele alınan temel hedefler altında incelenmiş, ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalar da tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir. Ortaya çıkan alt temalara yönelik olarak örnek katılımcı ifadeleri verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 9: Katılımcıların "Sosyal Beceriler" konu başlıklı 2. ve 3. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Etkili iletişimin önemini fark etme		
Etkili İletişim Becerilerinin Önemi	20	100
İletişim Engellerini Fark Etme	9	45
İletişim Çatışmalarında Çözüm Odaklılık	8	40
İletişimin Okul Paydaşlarının İlişkilerine Etkisi	4	20
İş birliği ve ekip çalışmasının önemini fark etme		
Takım çalışması ve İş Birliğinin Önemi	15	78
Ekipte Çözüm Odaklılık	12	63
Ekipte Bireysel Farklılıkların Yarattığı Zenginlik	8	42
Grup-Takım-Ekip Kavramlarını Doğru Tanımlama	7	36
Ekipte Uyum	5	26

**2.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=20, 3.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=19*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Sosyal Beceriler" ilgili olan 2. ve 3. atölye sürecinin sonunda doldurulduklarını günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirtiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ana hedefi "etkili iletişimin önemi" olan 2. atölyeden sonra en çok vurguladıkları tema ***"Etkili İletişim Becerilerinin Önemi"*** (f=20) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; *"İletişim Engellerini Fark Etme"* (f=9), *"İletişim Çatışmalarında Çözüm Odaklılık"(f=8), "İletişimin Okul Paydaşlarının İlişkilerine Etkisi" (f=4)* şeklindedir. Sosyal beceriler temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedef "iş birliği ve ekip çalışmasının önemi" olan 3. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirtikleri farkındalık durumu ***"Takım Çalışması ve İş birliğinin Önemi"*** (f=15) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; *"Ekipte Çözüm Odaklılık"* (f=12), *"Ekipte Bireysel*

Farklılıkların Yaratığı Zenginlik" (f=8), "*Grup-Takım-Ekip Kavramlarını Doğru Tanımlama"* (f=7), ise *"Ekipte Uyum"*(f=5) şeklindedir.

Yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılabileceği gibi, katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan sosyal becerilerin en temel alanları olan iletişim ve iş birliği becerilerinin önemi konusunda önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır.

> *"Etkin iletişim becerilerini kullanırken daha dikkatli ve özenli davranmam gerektiğini ve daha etkili yoğun kullanmam gerektiğini fark ettim."*
>
> *"Etkili iletişim konusunda ön yargısız olmayı, öğüt vermemeyi, ön yargısız olmayı karşımızdakini anlamayı etkili dinlemenin önemini ve etkili iletişimin olmazsa olmazlarını öğrendim."*
>
> *"İletişim kurarken ön yargılı olmamak gerektiğini, dinlediğini hissettirmek gerektiğini, konunu dışına çıkmamak gerektiğini fark ettim."*
>
> *"İletişimden dinlenmediğim zaman kendimi kötü hissettiğimi, iletişimde geri dönütün önemini ve gereksiz konuşulmaması gerektiğini fark ettim"*

Yukarıda "Etkili İletişim Becerilerinin Önemi" alt teması doğrultusunda ele alınan katılımcı ifadelerine bakıldığında, katılımcıların 2. atölye sonrasında temel iletişim becerileri konusunda beklenilen düzeyde öğrenme ve bu becerilerin önemi konusunda farkındalık boyutuna ulaştıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bununla bağlantılı olarak katılımcılar, etkili iletişimin insan ilişkilerinde önemine, eğitim genelinde düşünüldüğünde okulda bulunan eğitim paydaşlarının ilişkilerine etkilediğine vurgu yapmışlardır:

> *"Etkin iletişim becerilerinin insan ilişkilerine toplum yaşamının düzenine eğitim-öğretim hayatında öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler üzerindeki etkisini öğrendim.*
>
> *"İletişimin önemi, dinleme, toplu iletişim, birbirine saygı, öğretmen öğrenci ilişkileri, veli öğretmen ilişkisi, idareci öğretmen ilişkisinde dikkat edilmesi gerekenleri öğrendim."*

Bu ifadelerden, katılımcıların sosyal becerilerin iletişim alanıyla ilgili kendi yaşantılarına yönelik, mesleki yaşantılarına yönelik önemli kazanımlara ulaştıkları gözükmektedir. Fakat genel olarak bu alt temayla ilgili tekrarlanma düzeyine bakıldığında sadece dört katılımcıyla sınırlı kaldığı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir yönüyle bakıldığında katılımcılar "iletişim engellerini fark etme" ve "iletişim

çatışmalarında çözüm odaklılık" alt temalarına daha fazla ifadelerde bulunduğu görülmüştür bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

> *"Bazen iletişime ben kapalı olduğum için karşımdakini anlamakta zorlandığımı, iletişim kurmak için karşılıklı hazır olmak gerektiğini açık ve anlaşılır olmadan iletişimin olmayacağını fark ettim."*
>
> *"İletişimde sorunlarla baş edebilme, bunun için gerekli çözüm yollarına nasıl ulaşılabileceğini ve bazı olaylar karşında daha farklı çözüm yollarının da olabileceğini fark ettim."*
>
> *"(...)iletişimden kaynaklı olduğu bu sorunları çözecek etkili iletişim ilkelerini Dinleme, kendini açma açık ve net iletişim kurmayı öğrendim."*

Katılımcıların iletişim engelleri ve bu engelleri çözümü için atölye sonrasında günlüklere belirttikleri ifadelere bakıldığında ise iletişim engellerinin fark edilmesi ve bunların çözümüne yönelik olarak önemli farkındalıklar kazandıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu farkındalıkların onların kendi mesleki yaşantıları dâhilinde etki edeceği yani okul paydaşları arasındaki ilişkiyi de sağlamlaştıracağı düşünülmektedir.

Duygusal zekânın, sosyal beceriler boyutunun diğer önemli becerilerinden biri olan iş birliği ve ekip çalışması becerileriyle ilgili olarak gerçekleştirilen atölyeden sonra katılımcıların bu becerinin önemiyle ilgili olarak atölye günlüklerine farklı vurgularda bulunduğu gözükmektedir. Bu ifadelerden bazıları da şu şekildedir:

> *"Takım çalışmalarında birlikte hareket etmenin, iş birliği yapmanın önemli olduğunu öğrendim."*
>
> *"(...) bir ekip oluşturarak çok güzel şeylerin yapılacağını ve kolaylıklar bu ruhla her şeyin üstesinden gelineceğinin ve hayatımızı kolaylaştıracağını fark ettim."*
>
> *"Ekip oluşturma, aynı amaca hizmet etmede başarı sağlamak açısından sağlıklı sonuçlar elde etmemize yardımcı olur."*
>
> *"Takım halinde çalışmanın bir paylaşım olduğunu, birlikten kuvvet doğacağını bununla birlikte başarının geleceğini fark ettim."*

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelediğinde takım çalışmasına, iş birliğinin önemine ve bu becerileri kullanmanın başarı üzerindeki etkisine vurgu yaptıkları gözükmektedir. Diğer taraftan bakıldığında, katılımcılar içinde bulundukları takımlarda ortaya çıkan sorunlara da çözüm odaklı yaklaşmak gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu alt temayla ilgili olarak katılımcıların örnek ifadeleri de şu şekildedir:

"Takım çalışmasında sorunların doğru iletişim yöntemleri ile kolayca çözülebildiğini fark ettim.

"(...)hatalarından sorunlarından dersler çıkararak çözüme doğru yollanmak için ortak bir görüşte olmaları gerektiğine ve çözüme yönelik düşünmeleri gerektiğini fark ettim."

"Çözüm odaklı bakışın ilişkileri kolaylaştırabileceğini öğrendim."

Bu ifadelere bakıldığında katılımcıların kendi bulundukları takımların içerisinde ortaya çıkabilecek sorunlara karşı çözüm odaklı olmanın önemi ve bu sorunların nasıl çözülebileceğiyle ilgili atölye sonrası fark ettiklerini, öğrendikleri durumları paylaşmışlardır. Bunun yanında katılımcıların bu alt temayla ilgili kendi mesleki yaşantıları genelinde de ifadelerde bulundukları gözükmektedir:

"Sınıfımda zaten bizler bir takımız diyordum fakat bunun yeterli olmadığını anladım ve şimdi sınıfımı nasıl takım haline getirebileceğimi fark ettim."

Katılımcının bu ifadesinde, sınıfının genelinde sorun olan bir durumdan ve bu durumu nasıl çözeceğiyle ilgili eylem hedefinden bahsetmektedir. Bu ifadeye bakıldığında, eğitim sürecinin katılımcının kendi yaşantısındaki bir sorunu ve bu sorunla ilgili çözümün gerekliliğini fark ettirmesi açısından önemli olduğu düşülmektedir. Bunun yanında 4. atölye sonrasında içerik analizi yoluyla ortaya çıkan diğer alt temalar incelediğinde birbiriyle ilişkili olan ekipte bireysel farklılığın yarattığı zenginlik ve ekipte uyumla ilgili kazandıkları farkındalık durumları vurgulamışlardır. Bu ifadelerden bazıları ise:

"Takım çalışması yaparken takımdaki kişilerin yetenek ve becerilerini en verimli şekilde kullanılmasına fırsat verilmesi gerektiğini, takımın uyumunu ve iş birlikle çalışması gerektiğini öğrendim."

"Takım çalışmalarında güçlü yanların ortaya çıkmasının sabırlı olmanın ben değil biz olmanın önemini fark ettim."

"Farklı kişilik yapısındaki bireylerin ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya geldiğinde sorunlara çözüm bulabildiklerini ve birbirlerinin başarısını desteklediklerini fark ettim."

Yukarıdaki ifadeler incelediğinde katılımcıların, ekipteki bireylerin bireysel yetenek ve güçlü yanlarının verimli şekilde kullanılması ve ekipteki uyum süreçlerinin önemini ifade ettikleri, bunun yanında yine bir diğer alt tema olan ekip çalışmasında çözüm odaklı olmanın önemiyle ilgili de bazı vurgularda bulundukları gözükmektedir.

4.1.2. Tema: Empati

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan sosyal beceriler konu başlığı altında yapılandırılan, 4. ve 5. oturumdan sonra katılımcıların doldurdukları DUZBEP günlüklerinde belirtikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler "*Kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemini fark etme"* ve *"Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme"* gibi DUZBEP'in empati boyutunda ele alınan temel hedefleri altında incelenmiş, ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalar da tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların "Empati" konu başlıklı 4. ve 5. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemini fark etme		
Doğru Empati Kurmanın İlkeleri ve Önemi	17	85
Empatinin Tanımını Kavrama	15	75
Empatinin Basamaklarını Bilme	9	45
Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme		
Bireysel Farklılıkları Kabul Etme Ve Önem Verme	20	100
Öğrenme Ortamında Bireysel Farklılıklara Dikkat Etme	16	80

**4.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=20, 5.atöyeye katılan katılımcı sayısı n=20*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Empati" ile ilgili olan 4. ve 5. atölye sürecinin sonunda doldurulduklarını günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirtiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ana hedefi "Kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemini fark etme" olan 4. atölyeden sonra en çok farkındalık kazandıkları durum ***"Doğru Empati Kurmanın İlkeleri ve Önemi"*** (f=17) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; *"Empatinin Tanımı Kavrama"* (f=15), *"Empatinin Basamaklarını Bilme"* (f=9), şeklindedir. Empati temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi "Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme" olan 5. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirtikleri farkındalık durumu ***"Bireysel Farklılıkları Kabul Etme ve Önem Verme"*** (f=20) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt tema ise; *"Öğrenme Ortamında Bireysel Farklılıklara Dikkat Etme"* (f=16) şeklindedir.

5.ve 6. atölye sonrasında katılımcıların atölye günlüklerinde belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma

düzeylerinden de anlaşılabileceği gibi, katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan sosyal empati temel alanları olan kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemi, ilkeleri ve bireysel farklılıkların yarattığı zenginlik konusunda programda amaçlandığı düzeyde farkındalığa ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır:

> *"Empati kurmanın günlük hayatımızdaki önemini ve inceliklerini öğrendim."*
>
> *"Empatinin iletişimde çok önemli olduğunu empatinin gerekli olduğunu anne-çocuk, öğretmen-öğrenci ilişkisinde empatinin önemli olduğunu, karşımdakinin yerine onu yargılamadan girmek gerektiğini anladım."*

Yukarıdaki ifadeler incelediğinde, katılımcıların empatinin günlük hayattaki ve sosyal ilişkilerimizdeki önemine vurgu yaptıkları gözükmektedir. Katılımcılar ayrıca empatinin ilkeleriyle ve empati sürecinin doğru tanımlanmasıyla ilgili olarak atölye süreci sonrasında fark ettikleri durumlara da vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerden bazıları ise şu şekildedir:

> *"Empati için son sürecin de yani yansıtma olayının da olmazsa olmaz bir aşama olduğunu çoğunlukla bunu atladığımızı, toplumsal kalıpların empatik olmayı engellediğini fark ettim."*
>
> *"Empati kurabilmek için önce kendi beden ve duygularını tanımak, fark etmek, kabullenmek gerektiğini fark ettim."*

Bu ifadelerin yanında katılımcıların kendi empati süreçleriyle ilgili olarak yanlış bildiklerini ve uyguladıklarını düşündükleri durumların farkındalığıyla ilgili olarak bazı ifadelerde bulunmuşlardır:

> *"Aslında empati olarak düşündüğüm kavramın genelde onlar ve sen basamağında yaptığımı gerçek anlamda empati yapmadığımı fark ettim."*
>
> *Empati yaptığımı düşündüğüm bazı davranış ve tepkilerimin tamda empati sürecine yaklaşmadığımı fark ettim.*
>
> *"Empati kurmanın, bilişsel bir süreç olduğunu, zorlandığımı, empati sürecinde onaylanma ve değerlendirme, eleştiride bulunmanın empatik değil, sempatik olduğunu fark ettim."*
>
> *"Empati kurma sürecinin evrelerini bazen tam olarak tamamlayamadığımı fark ettim."*

Katılımcıların yukarıda belirttikleri ifadeler incelediğinde özellikle günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri, düşündükleri empati süreçlerinin öz değerlendirmesini yaptıkları ve bu öz değerlendirme sonucundan yanlış ve eksik

uygulamalarının olduğu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu öz değerlendirmelerine programın beklenilen hedefleri açısından bakıldığında, empatinin ilkeleri doğrultusunda katılımcılarda önemli bir değişiklik yarattığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğu atölye süreci sonunda empatinin tanımını ve basamaklarını doğru bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir.

> *"Empati ve empatinin tanımı, süreçlerini, empatik davranış basamaklarını, empati kurarak karşımızdakinin düşüncelerini yansıtmayı, ifade etmeyi öğrendim"*

> *"Empati ve empatinin tanımı, süreçlerini, empatik davranış basamaklarını, empati kurarak karşımızdakinin düşüncelerini yansıtmayı, ifade etmeyi öğrendim."*

> *"Empatinin aşamalarını, hangi basamağın ya da basamakların kaliteli bir empati olduğunu öğrendim."*

Katılımcıların bu ifadelerine bakıldığında ise, atölye sonrasında empatinin ilkelerini öğrendikleri ve temayla paralel ifadeler kullandıkları gözükmektedir. Bundan da anlaşılacağı gibi, var olan bir duygusal zekâ becerisinin süreçlerini, ilkelerini ve basamaklarını doğru anlamak onu uygulamaya taşımak konusunda büyük önem taşımaktadır.

Duygusal zekânın, empati becerileri boyutunun diğer önemli alanlarından biri olan bireysel farklılıkların yarattığı zenginlikle ilgili olarak gerçekleştirilen atölyeden sonra, katılımcıların bu becerinin önemiyle ilgili olarak atölye günlüklerine farklı ifadelerde bulunduğu gözükmektedir. Bu ifadelerden bazıları da şu şekildedir:

> *"Farklı kişisel özelliklerin birer zenginlik olduğunu, bunları bir araya getirerek ortak noktada nasıl birleşileceğini öğrendim."*

> *"(...)bireysel farklılıkların yaşamımı güzelleştirip çeşitlendireceğini öğrenmek farkındalığımı arttırdı."*

> *"Her bireyin sahip olduğu kişisel ve sosyal yapısının insan ilişkilerine ve dünyaya bakış açısında önemli rol oynadığını, biz olabildiğimizde üstesinden gelemeyeceğimiz sorun kalmayacağını fark ettim."*

Yukarıdaki katılımcı ifadeleri incelendiğinde, empatinin ön koşullarından olan bireysel farklılıkları kabul etme ve bireysel farklılıklara önem verme alanında katılımcıların önemli ifadelerde bulundukları gözükmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğinde empati süreçlerine olumlu şekilde yansıyacağına da değinmişlerdir:

"Birlikte hareket etme bir arada problem çözme, bireysellikten çıkıp biz olma bireysel farklılıkların bizleri zenginleştirdiğini ve empati kurmayı geliştirdiğini öğrendim."

Katılımcıların 5. atölye sonrasında, atölye sürecinde öğrendikleri ve fark ettikleri durumların içerik analizi sonucu ortaya çıkan diğer bir temada *"Öğrenme Ortamında Bireysel Farklılıklara Dikkat Etme"* teması olmuştur. Katılımcıların kendi mesleki yaşantılarını düşünerek verdikleri bu ifadelerde hem çeşitli farkındalıklara ulaştıkları, hem de kendilerini bu doğrultuda değerlendirerek eylem hedefleri belirledikleri görülmüştür. Bu durumlarla ilgili katılımcı ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

"Bireylerin öğrenme alanlarının farklı olduğunu ve bu farklılığa göre eğitim aldıklarında başarılı olabileceklerini fark ettim."

"Öğrenmeye etki eden sosyal Kişisel Öğrenme Sistemi'ndeki farklılıklara öğrenme sürecini oluştururken, daha çok dikkat etmem gerektiğini öğrendim ve öğrencileri tek tek bireyler olarak değerlendirerek, sınıf içi etkinlikleri ve onlarla kurduğum ilişkiyi daha sistemli bir şekilde kurmam gerektiğini fark ettim."

"Bireysel farklılıkların, yaşamımızı zenginleştirdiğini, üretimi veya öğrenmeyi eğer ortak paydada buluşturabilirsek olumlu etkilediğini öğrendim."

"Bireysel farklılıkların öğrenme üzerindeki etkilerini, öğrenmeyi zenginleştirdiğini, kendi farklılıklarının farkına vardığını, sınıf yönetimindeki etkilerini öğrendim."

"Bireysel farklılıkların dikkate alınarak sınıfta oluşturulan öğrenme ortamlarının, sosyal ortamların, hissedilenden daha etkili olduğunu, kişisel özelliklerin renkli dünyasının sınıfta olumlu yönlerinin aktarılmasının güzelliğini fark ettim."

Katılımcıların mesleki anlamda bireysel farklılıklara önem vermeyle ilgili ifadeleri, bireysel farklıların öğrenme süreçlerinde dikkat etmeyle ilgili kendi öz değerlendirmeleri ve atölye sonrasında sınıflarına döndüklerinde nasıl bir uygulama yaparak bireysel farklılıklara daha fazla önem verecekleriyle ilgili eylem hedefleri, DUZBEP'in ana hedefleri doğrultusunda önemli bir alana hizmet ettiği düşünülmektedir.

4.1.3. Tema: Özbilinç

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan özbilinç konu başlığı altında yapılandırılan, 6. ve 7. oturumdan sonra katılımcıların doldurdukları DUZBEP günlüklerinde belirtikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler "*Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma" ve "Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma"* gibi DUZBEP'in özbilinç boyutunda ele alınan temel hedeflerinin altında

incelenmiş, ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalarda tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların "Özbilinç" konu başlıklı 6. ve 7. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeleri

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma		
Duygusal Farkındalığın Önemi	14	82
Kendini Tanımanın Önemi	13	76
Özbilinç Kavramını Açıklama	10	58
Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma		
Öz Değerlendirmenin Önemi	15	78
Güçlü Ve Zayıf Yanları Bilmenin Önemi	13	68
Kendini Geliştirmenin Önemi	12	63
Öz Değerlendirme Yöntemlerini Tanımak	10	52

**6.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=17, 7.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=19*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Özbilinç" ile ilgili olan 6. ve 7. atölye sürecinin sonunda doldurulduklarını günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirtiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ana hedefi "*Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma*" olan 6. atölyeden sonra en çok önemini fark ettikleri durum ***"Duygusal Farkındalığın Önemi"*** (f=14) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; *"Kendini Tanımanın Önemi"* (f=13), *"Özbilinç Kavramını Açıklama"* (f=10), şeklindedir. "Özbilinç" temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi "*Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma*" olan 7. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirtikleri farkındalık durumu ***"Öz Değerlendirmenin Önemi"*** (f=15) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; *"Güçlü Ve Zayıf Yanları Bilmenin Önemi"* (f=13), *"Kendini Geliştirmenin Önemi"* (f=12), *"Öz Değerlendirme Yöntemlerini Tanımak"* (f=10) şeklindedir.

5.ve 6. atölye sorasında katılımcıların atölye günlüklerine belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılabileceği gibi, katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan "Özbilinç" alanının en temel becerilerinden olan kendini tanıma ve öz değerlendirmenin önemi konusunda çeşitli farkındalıklara ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır.

"Duygusal farkındalık ilişkide bulunduğumuz kişilere yaklaşmamızı ve çözüm odaklı davranabilmemizi olumlu etkiler."

"Duygusal farkındalık önemlidir. Çünkü olaylar karşısındaki tepkilerimizi kontrollü yapmamızı sağlar."

Duygusal farkındalık, etkisine göre davranışlarımız şekillenir ve duruma tedbir alırız, olumlu tepkiler verebilir, yaşantılarımızı zenginleştirebilir.

(...)kendimi tanıyabilmek için eleştiriye açık olmam gerektiğini, duygusal farkındalığın günlük yaşantımda önemli bir yere sahip olduğunu fark ettim.

Katılımcılar atölye sonrasında en çok duygusal farkındalığın önemine vurgu yapmışlardır. Yukarıdaki ifadelerden anlaşılabileceği gibi, duygusal farkındalığın ilişkilerde ve insanın günlük yaşamının çoğu alanında karşılaştığı durumlar konusunda davranış ver tepkilerini kontrol etmesinin ön koşulu olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar özbilinç kavramına ve kendini tanımanın önemine değinmişlerdir.

"Kendimizi ne kadar tanıdığımızı, kendimizi tecrübelerle tanıyıp nasıl davranmam gerektiğini, duygularımızı saklamak yerine yaşamak gerektiğini öğrendim"

"Kedimize dışardan bakmak, kendi arenamızı geliştirmenin bizi geliştirebileceğini ve farklılıklarımızı arttırdığını fark ettim"

Katılımcılar yukarıdaki ifadelerin dışında "kendini tanıma" olarak ifade ettikleri özbilinç kavramını da atölye sayesinde doğru olarak öğrendiklerini ve önemini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

"Öz bilincin kendine bir ayna yardımıyla bakarak kendimizi keşif olduğunu, karşımızdakinin duygularının farkındalığını iletişimimizi kolaylaştırıp sorun oluşmasını engellediğini öğrendim."

"Öz bilincin kişinin kendini iyi tanıması sonucu geliştiğini, olaylar karşısında öğretmen olarak yaşadığımız duygu durumlarını, kendimizi tanımak için yaptığımız Johari testi sayesinde kendimizi ne kadar tanıdığımızı ve ifade edebildiğimizi fark ettim."

"Öz bilince insanın kendisini tanımasının, hangi olay karşısında hangi hareketleri ve duyguları yapacağını, yaşayacağını bilmesinin önemli olduğunu öğrendim."

"Öz bilincin kendimizi aynada görebilecek bir bakış açısıyla görmek olduğunu öğrendim."

Katılımcıların özbilinç kavramı ve içeriğiyle ilgili olarak, atölye aracılığıyla ile öğrenme durumları hakkında paylaştıkları ifadelerde görüldüğü üzere,katılımcıların özbilinç kavramının içeriğine ve ilkelerine değindikleri görünmektedir. Bu ifadelerden anlaşılabileceği gibi kavramları doğru algılamak, onlarla ilgili becerileri etkili bir

şekilde gerçek yaşama taşımada ön koşullardandır. Bu doğrultuda 6. atölye aracılığıyla katılımcıların özbilinç kavramı ve bu kavramın gerektirdiği kimi becerilerin önemi konusunda önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları düşünülmektedir.

Özbilinç becerilerinin diğer alanlarından biri olan öz değerlendirme becerileri odağa alınarak gerçekleştirilen 7. atölyeden sonra ise katılımcıların bu becerinin önemiyle ilgili olarak atölye günlüklerine çeşitli ifadelerde bulunduğu gözükmektedir. Bu ifadelerden bazıları da şu şekildedir:

> *"Bugün öz değerlendirmenin önemini öğrendim. İnsanın kendini değerlendirmede objektif olması gerektiğini öğrendim. Başkalarına yaklaşırken sonucun iyi ölçülüp tartması gerektiğini fark ettim."*
>
> *"Kişisel gelişimde öz değerlendirmenin aslında kendimi aynada görmek istediğimiz yüzümüze yaklaşmada önemli rol oynadığını öğrendim."*
>
> *"Kişisel gelişimim için öz değerlendirme yapmam gerektiğini öğrendim."*
>
> *"Öz değerlendirme yapabilen insanların kendini daha çok geliştiren çok başarılı insanlar olduğunu fark ettim."*

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar öz değerlendirme yapmanın önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca bazı katılımcılar öz değerlendirme yapmayı, insanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı sağladığı için önemli olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir.

> *"Öz değerlendirmenin kişinin kendisini tanımasını, zayıf ve güçlü yanlarını öğrenmesini, hayatındaki fırsat ve tehditlerin farkına varmasını sağladığını fark ettim. Zayıf ve güçlü yanlarını fark eden bireylerin kişisel gelişiminin doğru yönde yapılabileceğini ve mutlu birey olabileceğini fark ettim"*
>
> *"Öz değerlendirme yapmanın bireyin hem kendi güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmesi açısından hem de kendini geliştirme açısından ne kadar önemli olduğunu öğrendim."*
>
> *"Öz değerlendirmenin sadece eksik yönlerinin değil, güçlü yönlerini belirlemek olduğunu fark ettim. Çünkü zayıf yönlerini geliştirmek için güçlü yönlerini desteğine ihtiyacımız var, güçlü yönlerimizi fark edip tanımlayıp kullanmanın Zayıf yönlerini geliştirmek dışında güçlü yönlerimizin de gelişimini sürdürmesini sağlayacağını fark ettim."*

Katılımcı ifadelerine bakıldığında, öz değerlendirmenin, kişinin güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmesini sağladığını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların, öz değerlendirmenin sadece zayıf yanlarını bulmak olmadığını, güçlü yanları da keşfetmeyi sağladığını, kişinin kendini geliştirmesi için önemli bir beceri olduğunu, yaşamda ortaya çıkacak fırsatları ve tehditleri ortaya koyabileceğini öğrendiklerini ve fark ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bu ifadelerle ilişkili olarak katılımcılar

öz değerlendirme kişinin kendi gelişimini sağlamak ve yönlendirmek için de bir yol olduğunu ifade etmişlerdir.

> *"Kişisel gelişimim için öz değerlendirme yapmam gerektiğini öğrendim."*
>
> *"Öz değerlendirmenin kişisel ve mesleki anlamda sağlayabileceği katkıları öğrendim."*
>
> *"Değerlendirmenin, insanın güçlü ve zayıf yönlerini karşısına çıkan fırsat ve tehditlere, bilerek kendini olumlu yönde geliştirmek olduğunu öğrendim."*
>
> *"Öz değerlendirme yapabilen insanların kendini daha çok geliştiren çok başarılı insanlar olduğunu fark ettim."*
>
> *"Öz değerlendirmeyle ilgili süreci, kişisel mesleki gelişimlerdeki önemini fark ettim."*

Katılımcıların, öz değerlendirmeyle ilgili olarak planlanan 7. atölyenin sonunda ifade etikleri öğrenme ve farkındalık durumlarına bakıldığında öz değerlendirmenin kişinin kendi gelişim sürecini yaratma ve planlama adına gerekli uygulamalardan biri olduğunu önemli düzeyde fark ettikleri gözükmektedir. Ayrıca katılımcılar atölye sürecinde öz değerlendirmeyle ilgili bazı yöntem teknikleri kullanabileceklerini de öğrendiklerine değinmişlerdir. Bu yöntemlerden katılımcılara en çok anlamlı gelen ve kullanılabilir olduğunu düşündüren yöntemin "SWOT analizi" olduğu ortaya çıkmıştır.

> *"SWOT analizinin aşamaları ve en önemli aşaması olan eylem planın küçük ve net hedefler belirlemek olduğunu öğrendim."*
>
> *"Öz değerlendirme için neler yapmam gerektiğini öğrendim. SWOT Analizini ve faydalarını öğrendim."*

4.1.4. Tema: Özdenetim

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan özdenetim konu başlığı altında yapılandırılan, 8. ve 9. oturumdan sonra katılımcıların doldurdukları DUZBEP günlüklerinde belirtikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler "*Duygusal kontrolün öneminin farkında olma" ve "Farklı durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma"* gibi DUZBEP'in özdenetim boyutunda ele alınan temel hedefler altında incelenmiş ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalarda tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%)belirtilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların "Özdenetim" konu başlıklı 8. ve 9. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Duygusal kontrolün öneminin farkında olma		
Duyguları Düzenlemenin Önemi	16	88
Duyguları Düzenleme Yöntemlerini Bilmek	14	77
Özdenetim Tanımını Kavrama	12	66
Değişen durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma		
Değişime Uyum Sağlamanın Önemi	10	100
Değişime Açık Olmanın Önemi	7	70

**8.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=18, 9.atöyeye katılan katılımcı sayısı n=10'dur*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Özdenetim" ilgili olan 8. ve 9. atölye sürecinin sonunda doldurulduklarını günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirtildiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ana hedefi "*Duygusal kontrolün öneminin farkında olma*" olan 8. atölyeden sonra en çok önemini fark ettikleri durum ***"Duygusal Farkındalığın Önemi"*** (f=16) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; *"Duyguları Düzenleme Yöntemleri Bilmek"* (f=14), *"Özdenetim Tanımını Kavrama"* (f=12) şeklindedir. Özdenetim temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi "*Değişen durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma*" olan 9. atölye sürecinden sonra ise katılımcılar en fazla belirtikleri farkındalık durumu ***"Değişime Uyum Sağlamanın Önemi"*** (f=10) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt tema: *"Değişime Açık Olmanın Önemi"* şeklindedir.

8. ve 9. atölye sonrasında katılımcıların atölye günlüklerine belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılabileceği gibi katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan "Özdenetim" alanının en temel becerilerinden olan duygusal kontrol ve değişime uyum sağlamanın önemi konusunda çeşitli farkındalıklara ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temaları oluşturan örnek katılımcı ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır:

> *"Özdenetimin, duygularımızı ve davranışlarımızı olaylar karşısında en uygun olacak şekilde sergilemek olduğunu fark ettim."*
>
> *"Duyguların yoğunluğu ve çeşitliliği ne olursa olsun uygun duygu düzenleme yöntemiyle duygunun yoğunluğunu veya kalıcılığına göre çok daha rahat kontrol altına alınabileceğinin farkına vardım."*

"İnsanın yaşamı boyunca sahip olması gereken en önemli durum özdenetim. İnsan duygularını kontrol etmesini, dengede tutabilmesini ve bunu başardığında da hedefe ulaşabileceğini öğrendim."

"Özdenetim ve duyguların düzenlenmesinin önemli olduğunu öğrendim. Başkalarının duygularının da kendi duygusal dünyamı etkilediğini her yere bakmak gerektiğini, duygusal kontrolün olmasını gerektiğini fark ettim."

Özdenetimin, içeriğinde neler olduğunu öğrendim. İstek ve duygu ve düşünceler, ortama göre yönetmenin özdenetim olduğunu öğrendim.

Yukarıdaki ifadeler incelediğinde, katılımcılar özdenetimin, duygu ve davranışları olaylar karşısında düzenleme, duyguları istendik yönde kontrol etme olduğuna vurgu yapmışlardır. İfadelerin geneli incelediğinde ise, çoğunun duyguları kontrol etmenin, düzenlemenin gerekliliğine ve önemine değindikleri gözükmektedir. Bu ifadelerden anlaşılabileceği gibi, katılımcıların özdenetim kavramında ve bu kavramın en temel becerilerinden olan duygusal kontrolün önemi konusunda önemli derecede farkındalık kazandıkları düşünülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu özdenetim tanımı ve duygusal kontrolün dışında, duygusal kontrol yollarını da atölye aracılığıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

"Duyguları kontrol etmede çevresel etkilerin de önemli olduğunu, duyguları kontrol etmede engelleme, dikkatini başka yöne çekme, planlama yardım alma, durumu yeniden değerlendirme yöntemleri kullanabileceğimizi bunu yaparken kendime ve başkalarına zarar vermem gerektiğini fark ettim."

"Duyguları kontrol etmek ve düzenlemenin 5 farklı yöntem olduğunu, bu yöntemlerin kullandığını ancak adlandırdığımda daha netlik kazandığını öğrendim."

"Kısa zamanda bütün teknikler hakkında bilgi sahibi olundu. Uyguladıklarımızın başlıklar halinde, listesini görmüş olduk."

"Duyguları kontrol ederken yardım almayı Yeniden duyguları yapılandırmayı engellemenin gerekli olabileceğini fark ettim."

Duygusal kontrol odağa alınarak yapılandırılan 8. atölye içeriğinde yer verilen, duygusal düzenleme için kullanılabilecek 5 yöntemle ilgili olarak katılımcıların yaptıkları vurgulara bakıldığında, katılımcıların daha önceki yaşantılarında duygusal kontrolle ilgili bir yöntemle veya yolla karşılaşmadıkları ve atölye çalışmasının onların bu yöntemleri tanımaları için bir olanak sağladığı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, bazı katılımcıların sadece özdenetimin ve duygusal kontrolün önemiyle ilgili farkındalık kazanmadıkları, ayrıca günlük yaşamlarında duygusal kontrol ve özdenetimle ilgili temel becerileri de öğrendikleri gözükmektedir.

Duygusal zekâ, özdenetim becerileri boyutunun diğer önemli alanlarından biri olan, değişen durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmeyle ilgili olarak gerçekleştirilen atölyeden sonra katılımcıların bu becerinin önemiyle ilgili olarak atölye günlüklerine farklı ifadelerde bulunduğu gözükmektedir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

> *"Uyum sağlamak için var olan durumu ve bu durumun içindeki kendi varlığımızı doğru değerlendirmemiz gerektiğini fark ettim. Yeni durumlarını avantaja çevrilmesinde uyumun olumlu etkisi olabileceğini fark ettim."*

> *"Bugün yeni bir ortama uyum sağlama sürecini ve bu süreçte oluşan durumlara, olaylara karşı nasıl hareket edebileceğimizi öğrendim."*

> *"Yenilik, farklılık, strateji değişimi gibi şeylerin uyum sürecinde aslında ne kadar da önemli olduğunu fark ettim"*

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelediğinde, katılımcıların değişimlere uyum sağlamanın önemine, yaşamda gerçekleşen yenilik ve koşul değişikliklerinin nasıl fırsata dönüşebileceğine, bu süreçte kişinin kendini nasıl organize etmesi gerektiğine vurgu yaptıkları gözükmektedir. Ayrıca katılımcılardan bazıları da uyum sürecinin özdenetimin bir basamağı olduğunu belirtmişlerdir.

> *"Özdenetimin önemli bir basamağı olan uyum sürecini, bu süreçte yaşanan olumlu-olumsuz değişimlere olan yapıcı yaklaşımın bana katacağı artıları öğrendim."*

Katılımcılar bunların yanı sıra, uyumun yanlış olarak algılanabileceği ve uyum sürecinin doğru algılanması gerektiğini de atölyeden sonra fark ettiklerini belirtmişlerdir.

> *"Uyum sağlamak demek kendini başkalarının fikirlerine göre şekillendirmek yerine kendi doğrularının doğrultusunda uyun davranışlara yönelmek olduğunu fark ettim."*

> *"Ön yargılardan uzaklaşarak kendi değer ve düşüncelerimizden de vazgeçmeden uyum sürecinde neler yapabiliriz ve daha iyi değerlendirmemiz gerektiğini gördük."*

9. atölyeden sonra katılımcıların atölye günlüklerinde belirttikleri ifadelerden, yapılan içerik analizinde ortaya çıkan diğer bir tema ise değişime açık olmanın önemi olarak belirlenmiştir. Bu alt tema için ise katılımcıların belirttikleri örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"İnsanların değişime ihtiyacı olduğunu, bu değişimin insan sirkülasyonuyla yeni şeyler öğrettiğini fark ettik. Değişikliklere karşı açık olmamız gerektiğini gördük."*

İnsanın zaman zaman değişime ihtiyacı olduğunu bazı değişimlerin kişisel olarak bizi geliştirebileceğini ve olayları daha iyi değerlendirmemizi sağlayacağını fark ettim.

"Değişime karşı açık olunması gerektiğini, olmayacak gibi görünen çalışmalar için elinden geleni yapınca kabul edilebilirliği, değişime direnç gösterme oranını azaltıp memnuniyet gösterme oranımızı arttırırsak bizim kazançlı çıkacağımızı fark ettim."

"Değişimin hayatın her anında olması gerektiğini, değişime karşı direnmemek gerektiğini fark ettim."

Katılımcıların değişime açık olma alt temasıyla ilgili olarak verdikleri ifadelere bakıldığında, insanların zaman zaman değişime ihtiyacının olduğuna, değişme karşı direnç göstermemek gerektiğine, değişimin hayatın çoğu alanında zaman zaman olması gerektiğine vurgu yaptıkları gözükmektedir. Bu ifadelere bakıldığında genel olarak katılımcıların değişime karşı uyum sürecinde, değişimlere karşı olumlu bir algı geliştirmenin önemi konusunda farkındalık yaşadıkları ve bu farkındalıkların programın önemli kazanımlarından olduğu düşünülmektedir.

4.1.5. Tema: Motivasyon

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan motivasyon konu başlığı altında yapılandırılan, 10 ve 11. oturumdan sonra katılımcıların doldurdukları DUZBEP günlüklerinde belirtikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler "*Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemi fark etme" ve "Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme"* gibi DUZBEP'in motivasyon boyutunda ele alınan temel hedefler altında incelenmiş ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalarda tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların "Motivasyon" konu başlıklı 10. ve 11. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

Tema ve Alt Temalar	**f**	**%**
Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyonun önemi fark etme		
Amaçların Yaşamdaki Önemi	8	88
İç ve Dış Motivasyon	7	77
Erken Yaşta Amaç Belirlemenin Önemi	5	55
Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme	**2**	
Pozitif Düşüncenin Önemi	17	85
Pozitif Düşünme Motivasyona Etkisi	11	55
Pozitif Düşünmenin Öğrenmeye Etkisi	11	55
Pozitif Düşünceyi Doğru Tanımlamayı Kavrama	6	40

**10.atölyeye katılan katılımcı sayısı n=9, 11..atöyeye katılan katılımcı sayısı n=20'dir*

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Motivasyon" ilgili olan 10. ve 11. atölye sürecinin sonunda doldurulduklarını günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirtiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ana hedefi "*Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemi fark etme*" olan 10. atölyeden sonra en çok önemini fark ettikleri durum ***"Amaçların Yaşamdaki Önemi"*** (f=8) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; *"İç-Dış Motivasyon Farkını Öğrenme"* (f=7), *"Erken Yaşta Amaç Belirlemenin Önemi"* (f=5) şeklindedir. Motivasyon temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi "*Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme*" olan 11. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirtikleri farkındalık durumu ***"Pozitif Düşüncenin Önemi"*** (f=10) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; *"Pozitif Düşünme Motivasyona Etkisi"* (f=11), *"Pozitif Düşünmenin Öğrenmeye Etkisi"* (f=11), "*Pozitif Düşünceyi Doğru Tanımlamayı Kavrama"*(f=6) şeklindedir.

10. ve 11. atölye sonrasında katılımcıların atölye günlüklerinde belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılacağı gibi katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan "motivasyon" temel alanları, amaçları gerçekleştirmede iç motivasyon kaynakları ve pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisi konularında farkındalığa ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır:

"Başarılı olmak için ilk aşamanın amaç belirlemek olduğunu öğrendim. Amaçların bize yol gösterdiğini ve bizi güdülediğini öğrendim."

"Amaç belirlemenin başarılı ve mutlu bir hayat için gerekli olduğunu, İster motivasyon, belirlediğimiz amaçları, başarmanın daha kolay ve anlamlı olduğunu öğrendim."

"Başarılı olmak için erken yaşlarda hedef belirlemenin, bu hedef doğrultusunda emek ve çaba vermek gerektiğini fark ettim."

"Hedeflere yönelik kendini geliştiren insanlar hedeflerine çok daha rahat ulaşabilirler ve mutlu olabilirler."

Katılımcıların, amaç belirlemenin yaşamdaki önemiyle ilgili olarak ortaya çıkan alt tema doğrultusunda ifade ettikleri öğrenme ve farkındalık durumları incelediğinde, amaçların gerçek yaşamda başarıyla ilişkisine, mutlu ve istendik yönde hayat yaşamak için amaç belirlemenin gerekliliğine ve motivasyona olan etkisine vurgu yaptıkları gözükmektedir. Bunun yanında katılımcılar atölye içeriğine bağlı olarak erken yaşta amaç belirlemenin gerekliliğine de vurgu yapmışlardır:

"(...)erken yaşta hedef belirlemenin ileriki hayatta mutlu olmasını kolaylaştırdığını öğrendim."

"Amaç belirlemek için de insanın kendi ilgi ve merak alanlarının ne olduğunu bilmesi gerektiğini fark ettim. Çocuklara bunları fark ettirmek için zengin yaşantı çeşitliliğinin sunulması gerektiğini fark ettim."

"Amaçları küçük yaşta belirlemek gerektiğini öğrendim."

"(...)amacın küçük yaşta belirlenmesinin önemini fark ettim."

Bu ifadelerinin yanında, bir katılımcı erken yaşta amaç belirlemenin önemini atölye sürecinde fark ettiğini ifade ederek kendi uygulamalarında öz değerlendirme yapmış ve ilkokulda amaç belirlemeyle ilgili çalışmalara önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

"İlkokulda amaç belirleme konusunda hemen hiç bir şey yapmadığımızı ve hatta diğer öğrenmeler (akademik) arasında göz ardı ettiğimizi fark ettim."

Katılımcıda gelişen bu farkındalığın, kendi mesleki yaşantısı dâhilinde öz değerlendirme yapmaya itmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan katılımcılar amaçların yarattığı motivasyonu doğru yönde ifade etmek adına atölye içeriğinde ele alınan iç motivasyon ve dış motivasyonla ilgili fark ettikleri durumları belirtmişlerdir:

"İç ve dış motivasyonu öğrendim. İç motivasyonun insanlar için daha kalıcı ve mutlu edici güç olduğun, dış motivasyonların ise görev olarak göründüğünden

insanın üzerinde bir yük gibi durduğunu öğrendim. İç motivasyonu yaratmak işini iyi yapmayı ve mutlu olmayı sağlayacağını öğrendim."

"Çocukta iç motivasyonu desteklemem gerektiğini, amacın küçük yaşta belirlenmesinin önemini, amaç belirlemenin insanı başarıya götüren en önemli motivasyon olduğunu fark ettim."

"İç motivasyonun ve dış motivasyonun hayatımızdaki yeri ve önemini kavradım. Asıl olan iç motivasyon iken genelde baktığımızda hayatımızda dış motivasyona daha fazla önem verdiğimizi fark ettim."

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde, genel olarak iç motivasyonun amaçları gerçekleştirmedeki önemine vurgu yaptığı gözükmektedir. Katılımcıların bu ifadelerinden, programın bu boyutunda verilmek istenen temel farkındalık düzeyine katılımcıların birçoğunun ulaşmış olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan, bir katılımcı ise ikisinin birden dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini fark ettiğini belirtmiştir:

"İçsel ve dışsal motivasyonun hedef belirlemede etkili olduğu ve dengede tutulması gerektiğini, orantılı olarak birebirlerini desteklemeleri gerektiğini öğrendim."

Duygusal zekânın, motivasyon boyutunun diğer önemli becerilerinden biri, olan pozitif düşünme becerileriyle ilgili olarak gerçekleştirilen atölyeden sonra katılımcıların bu becerinin önemiyle ilgili olarak atölye günlüklerine farklı vurgularda bulundukları gözükmektedir. Bu ifadelerden bazıları ise şu şekildedir:

"Olumlu düşünmenin sorunların çözümüne katkı sağladığını fark ettim."

"Pozitif düşünebilen bireylerin kendilerini ve etraftakilerini daha çok mutlu edebildiklerini fark ettim."

"Pozitif düşünmenin hayatımızı olumlu yönde etkilediğini öğrendim. Günlük yaşantımızda bardağın her zaman dolu tarafının değil boş tarafının da olduğunu görüp buna yönelik tedbirler almanın önemini fark ettim."

"Pozitif motivasyonun önemini ve pozitif düşünmeyi etkileyen etmenleri öğrendim.

"Pozitif düşünce ile her şeyi başarabileceğimizi fark ettim."

"(...)pozitif düşüncenin var olan durumla nasıl başa çıkabildiğini, bulunduğu şartlar doğrultusunda en iyisi nasıl olur, nasıl daha iyi yaşanabilir olduğunu fark ettim"

Katılımcıların yukarıda verilen ifadelerine bakıldığında, genel olarak pozitif düşünmenin kişinin bireysel ve sosyal yaşamına olan katkılarına vurgu yaptıkları

gözükmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılar pozitif düşünmenin motivasyona olan etkisine değinmişlerdir:

> *"Pozitif düşünmenin motivasyon ile ilişkisini öğrendim."*
>
> *"Motivasyon ve pozitif düşüncenin paralel olduğu, birbirini tetiklediğini fark ettim."*
>
> *"(...)motivasyon sağlamada pozitif düşünceyi nasıl kullanacağımızı"*
>
> *"Olumlu düşüncenin olumlu motivasyonu için şart olduğunu fark ettim."*

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere katılımcılar genel olarak motivasyon ve pozitif düşünme arasındaki ilişkiye değinmişler, pozitif düşünmenin motivasyonla paralel olduklarına ve birbirlerini tetiklediklerini fark ettiklerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcılar atölye sonrasında pozitif düşünme, öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiler açısından fark ettikleri ve öğrendikleri durumlara da vurgu yapmışlardır.

> *"Pozitif düşüncenin öğrenmeye etkisi ve hayatımıza etkilerini örneklerle öğrendim. Pozitif düşünce ile hareket ederek çocuklara nasıl daha faydalı olabileceğimi, bunun için ne gibi uygulamalarda hata yaptığımı fark ettim."*
>
> *"(...)olumlu motivasyon yaratmak için sınıfımızda Olumlu düşüncenin hakim olması gerektiğine ve bu olumlu motivasyon ve olumlu düşüncenin, öğretmeninden başlayarak sınıfa yayılacağını fark ettim."*
>
> *"Sınıfta başarmaya olan inancın, yeterlilik ve zekâyı geçtiğini, iyimser kişilerin daha üstün başarı gösterdiğini fark ettim."*
>
> *"Olumlu düşüncenin başarıyı arttırdığını, kişisel ve toplumsal kaygıları azalttığını, bardağın dolu tarafını iyi analiz edip, boş olan kısmını da doğru hedefler belirleyerek doldurabileceğimizi, sınıf bazında da öğrencilerimizi olumlu yönde motive ederek başarıyı arttırabileceğimizi fark ettim."*

Katılımcıların 11. atölye sonrasında kendi mesleki yaşantıları ve öğrencileriyle olan ilişkileri doğrultusunda pozitif düşünme, öğrenme ve motivasyonla ilgili olarak belirttikleri ifadeler incelendiğinde genel olarak pozitif düşünmenin sınıftaki olumlu motivasyon iklimini tetiklediğini, öğrencilerin öğrenmesine olan olumlu etkilerini ve başarıya olan katkısına vurgu yaptıkları gözükmektedir. Bu ifadelere bakıldığında DUZBEP aracılığıyla motivasyon ve pozitif düşünme becerilerinin, motivasyon ve öğrenmeye katkısını büyük ölçüde katılımcılara kazandırıldığı düşünülmektedir.

Katılımcıların DUZBEP sonucunda duygusal zekâ becerilerinin önemi doğrultusunda edindikleri farkındalık durumlarını yukarıda beş boyutta ayrı ayrı yapılan içerik analizinde ortaya koyulduğu gibidir.

4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Eğitim programı uygulama öncesi ve sonrasında ön test- son test olarak Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği–Kısa Formu (DZÖÖ-KF) uygulanmıştır. Bu formdan elde edilen veriler SPSS 21 aracılığıyla analiz edilmiştir. Program katılımcı grubunun 20 kişiyle sınırlı kalmasından dolayı, non-parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması daha uygun görülmüştür. Ölçeğin ön test ve son test uygulamalarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Ölçeğin bireysel ve grup uygulamalarına yönelik ve programın etkileşimli bir formatta olmasından dolayı ölçekteki maddelerin toplam ön test puanları ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonuçları aşağıdaki tabloda istatistiksel olarak sunulmuştur.

Tablo 14: Katılımcıların "Duygusal Zekâ Özellikleri Kısa Formu" Ön Test-Son Test Puanları Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar

Ön – Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	1	1	3.682	.000
Pozitif Sıra	17	10,00	170		
Eşit	2	0			

Tablo 5'te görüldüğü üzere, DUZBEP'e katılan öğretmenlerin program öncesi ve sonrasındaki "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" uygulamaları sonucu ortaya çıkan toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=3.682$, $p<.05$). Fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test puanı lehine olduğu görülmektedir. "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ön test ve son test uygulamaları sonucu ortaya çıkan veriler "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" sonuçları doğrultusunda detaylı incelendiğinde, 17 maddede de program uygulaması sonucu yapılan son test toplam madde puanları ön test puanlarına göre pozitif artış olduğu gözükmektedir. Diğer taraftan 2 maddenin toplam ön test ve son test puanların eşit kaldığını, 1 maddenin ise son test toplam puanlarında beklenmeyen bir şekilde düşüş yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Eşit kalan maddelerden biri "İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim"dir. Bu maddeye bakıldığında, uzun süreçlerde yaşantı ve deneyimler yoluyla olumlu yönde bir değişim yaşanabilecek beceriden bahsettiği gözükmektedir.

DUZBEP'in 36 saatlik kısa (beceri gelişimi için) bir süreci kapsamasından ve farkındalık temelli olarak yapılandırılmasından dolayı bu katılımcıların program sonrasında herhangi bir değişiklik yaşamadıkları düşünülmektedir. Bunun yanında eşit kalan maddelerden bir diğer ise *"Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum"* dur. Bu maddenin içeriğine bakıldığında ise, kişinin kendiyle ilgili çok fazla değişiklik göstermeyecek bir durumdan bahsettiği gözükmektedir. Programın temel hedefleri içerisinde de bu durumu destekleyecek herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu maddenin eğitim programı öncesinde ve sonrasında toplam puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan bakıldığında ise; "Genel olarak, hayatımdan memnunum" maddesinde program sonrasında bir düşüş yaşanmıştır. Bu durumun temel kaynağı olarak nitel verilerden ortaya çıkan bazı alt temalardan da görülebileceği gibi katılımcılar eğitim programında duygusal zekâ becerileriyle ilgili edindikleri farkındalık durumları doğrultusunda, kendi kişisel ve mesleki yaşantılarını değerlendirdikleri ve bazı olumsuzluklar bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında yaşamlarında ve mesleki uygulamalarında fark ettikleri durumlar doğrultusunda, kendilerini tekrar değerlendiren katılımcıların, yaşam memnuniyetlerinin de düşmüş olabileceği söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde DUZBEP'in katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için oluşturulan "Program Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel olarak analizi yapılmıştır. Verilerin betimsel olarak incelenmesinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Her madde kendi içerisinde belirtilme sıklığı (f) ve yüzdesi (%) verilerek incelenmiştir. Ayrıca her maddenin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$), standart sapması (ss) tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15: DUZBEP'in Değerlendirmesiyle İlgili Olarak Katılımcı Görüşlerinin Analizi

Değerlendirme Maddeleri	**Hiç**		**Çok az**		**Kısmen**		**Oldukça**		**Tamamen**				
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**n**	**Ss**	$\overline{X}$
1-DUZBEP beklentilerimi karşıladı.	-	-	-	-	1	5	6	30	16	65	20	,59	4,6
2-Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.	-	-	-	-	-	-	4	20	16	80	20	,41	4,8
3-Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim sürecine aktif katılımı sağladı.	-	-	-	-	-	-	2	10	18	90	20	,30	4,9
4-Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleri yeterliydi.	-	-	-	-			7	35	13	65	20	,48	4,6
5-Programın uygulandığı fiziki ortam (bina, sınıf…) yeterliydi	-	-	-	-	3	15	14	70	3	15	20	,56	4,0
6-Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.	-	-	-	-	1	5	6	30	13	65	20	,59	4,6
6-Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.	-	-	-	-	1	5	6	30	13	65	20	,59	4,6
7-Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi.	-	-	-	-	-	-	-	-	20	100	20	,00	5,0
8-Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.	-	-	-	-	1	5	2	10	17	85	20	,52	4,8
9-Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.	-	-	-	-	-	-	1	5	19	95	20	,22	4,9
10-Eğitimcinin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemledim.	-	-	-	-	-	-	-	-	20	100	20	,00	5,0
11-Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	-	-	8	40	12	60	20	,50	4,6
12-Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	-	-	2	10	18	90	20	,50	4,6
13-Eğitim programı eğitimciler/öğretmenler için yararlıdır.	-	-	-	-	-	-	4	20	16	80	20	,41	4,8
14-Program eğitimcilerin / öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.	-	-	-	-	-	-	4	20	16	80	20	,41	4,8
15-Bu programı eğitimci /öğretmen olan herkese tavsiye ederim.	-	-	-	-	-	-	2	10	18	90	20	,30	4,9

Ortalama değerlerin referans aralıkları;
1-1.80 Hiç / 1.81-2.60 Çok Az / 2.61-3.40 Kısmen / 3.41-4.40 Oldukça / 4.21-5.00 Tamamen

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması 4 ve 5 arasında, yani *"Oldukça" (4)* ve *"Tamamen*" (5) arasında yer almaktadır. Tablonun geneline bakıldığında katılımcıların hiçbir maddede *"hiç" (1)* ve *"çok az" (2)* derecelendirmelerini kullanmadıkları gözükmektedir.

Tabloda ortaya çıkan sonuçlar incelediğinde; ilk maddede katılımcıların %5'i programdan olan beklentilerinin kısmen karşıladığını, %30'u oldukça karşılandığını, %65'i ise tamamen programdan beklentilerine cevap buldukları yanıtı vermişlerdir. Eğitim programın amaç ve içeriğiyle ilgili olarak ise katılımcıların %20'si oldukça, %80'i ise tamamen iyi organize edildiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcıların %90'ı program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin tamamen aktif katılımlarını sağladığını, geriye kalan %10'u ise oldukça aktif katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir. Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleriyle ilgili olan değerlendirme maddesinde ise, katılımcıların %35'i programda teknoloji ve materyallerin oldukça yeterli olduğunu, %65'i ise tamamen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tabloda görüldüğü üzere, ortalaması en düşük çıkan *($\overline{x}$=4,0)* madde DUZBEP'in uygulandığı alanın yapılan eğitime uygunluk açısından fiziksel yeterliliğiyle ilgilidir. Katılımcıların %15'i kısmen, %70'i oldukça, %15'i ise tamamen kullanılan alanın fiziki açıdan yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Programın ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili olarak yapılan değerlendirmede ise katılımcıların %5 kısmen bu alanın yeterli olduğunu, %30'u oldukça, %65'i ise tamamen yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim programın yürütücüyle ilgili olan değerlendirme maddelerinin ilkinde, katılımcılarından programın yürütücüsünün içeriğe hakim olup olmadığını değerlendirmeleri beklenmiştir. Katılımcıların %100'ü program yürütücüsünün içeriğe tamamen hakim olduğunu belirtmişlerdir. Tabloda görüldüğü üzere bu değerlendirme maddesi, ortalaması *($\overline{x}$=5,0)* en yüksek maddelerden biridir. Eğitimcinin ifadelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığıyla ilgili olan diğer bir madde de ise katılımcılardan % 5'i kısmen, %10'u oldukça, %85'i ise tamamen eğitmenin ifadelerinin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Eğitmenin beden diliyle ilgili olarak ise katılımcıların % 5'i oldukça, % 95'i ise tamamen program süreci boyunca eğitmenin beden dilini etkin kullandığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılar

eğitmenin atölyeye hazırlıklı gelip gelmediğini değerlendirdikleri maddede %100'ü eğitmenin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemlediğini ifade etmişlerdir. Yine bu madde tabloda görüldüğü üzere ortalaması *($\bar{x}$=5,0)* en yüksek olan maddedir.

Programın katılımcılara ve öğretmenlere olan katkılarını değerlendirmeleri için değerlendirme formunda sunulan maddelerin ilki incelendiğinde katılımcıların % 40'ı oldukça, %60'ı ise tamamen programın kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan programın mesleki gelişime olan katkılarını değerlendirdikleri maddede ise katılımcıların %10'i oldukça, %90'ı ise tamamen programın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Programın öğretmenlere, eğitimcilere yararlı olup olmadığını değerlendirmesi beklenen diğer bir maddede ise katılımcıların % 20'si oldukça, %80'i tamamen yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim programının öğretmenlerin/eğitimcilerin mesleki motivasyonuna etkisiyle ilgili olan diğer maddede katılımcıların % 20'si oldukça, %80'i ise tamamen DUZBEP'in öğretmenlerin/eğitimcilerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Program değerlendirme formunun son maddesinde ise katılımcıların programı başka eğitimci ve öğretmenlere tavsiye edip etmeme durumlarını ifade etmeleri beklenmiş, katılımcıların %10'u oldukça, %90'ı ise tamamen tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, "Öğretmenler için Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının, Tasarlanması ve Değerlendirilmesi" konu başlığı altında çalışılan araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiş, bu sorulara yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlar sunulmuş ve tartışılmıştır. Bunun yanında araştırmanın sonucunun öğretmenler, yöneticiler ve hizmet içi eğitim planlamaları yapan birimler tarafından önemli olduğu düşünülerek araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, bireylerin duygusal zekâ gelişiminin birçok gelişim alanına göre gerçek yaşam başarısında etkisinin büyük olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle içinde bulunduğumuz, değişimlerin hızla gerçekleştiği çağda kendini her anlamda yönetebilen ve karşılaştığı durumlar karşısında kendini düzenleyebilen bireyler, kendi yaşamlarını daha etkili bir şekilde yönetebilir hale gelmişlerdir (Schilling, 2009; Goleman, 2011). Bu doğrultuda eğitim yoluyla bu becerilerin gelişmesinin büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan birçok araştırma sonuçları, duygusal zekânın bireylerin yaşamında ve eğitimde ne derece önemli olduğuyla ilgili önemli ölçüde veri sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, bireyin duygusal zekâ düzeyinin temel yaşam becerileri alanıyla ilişkili olduğu gerçeğidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, duygusal zekânın, empati, yaşam doyum düzeyi, problem çözme, stresle başa çıkma, genel ruh durumu, kişiler arası beceriler, iletişim becerileri, eleştirel düşünme, sosyal beceriler, empati, öz değerlendirme, başkalarına yardım etme gibi alanlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu gözükmektedir (Constantine ve Gainor, 2001; İşmen, 2001; Schutte ve diğ., 2001; Acar, 2002; Nelson ve Low, 2003; Chan 2004; Deniz ve Yılmaz, 2004; Dicle, 2006; Göçet 2006; Justice ve Espinoza, 2007; Küçük, 2007; Salami, 2007; Ramos ve diğ. 2007; Şirin, 2007; Chan, 2008; Dutoğlu ve Tuncel 2008; Gürşimsek ve diğ., 2008; Buğa, 2010; Arlı ve diğ. 2011; Certel ve ark., 2011; Demir ve Baltacı, 2012;

Erdem, İğlan ve Çelik 2013; Pınarcık, Altındiş ve Salı, 2016). Duygusal zekânın ilişkide olduğu beceriler incelediğinde, bu becerilerin birçok açıdan bireyin gerçek yaşamın farklı alanlarında (mesleki, sosyal vb.) başarıya ulaşması için temel yaşam becerileri olduğu açık bir şekilde gözükmektedir. Özellikle okullarda en çok önem verilen akademik başarının da duygusal zekâyla büyük ölçüde ilişkide olduğu yapılan birçok araştırmayla kanıtlanmıştır (Rozell ve diğ., 2002 ; Lam ve Kirby 2002; Drago, 2004; Titrek 2004; Mohzan ve diğ., 2013; Pınarcık, Altındiş ve Salı, 2016).

Öğretmenler okul içerisinde öğrencilerle en çok etkileşim halinde olan bireylerdir. Bu açıdan öğrencilere bu becerileri sergileme konusunda en çok model olacak ve bu becerilerin gelişimine önem vererek onlara sundukları öğrenme yaşantıları aracılığıyla bu becerilerin gelişimini sağlayacak kişilerin de öğretmeler olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenim süreci ve akademik başarı düzeyleri alanlarında olumlu etkilerinin olduğuna yönelik araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Polat ve Özten (2009)'nın gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini etkilediği ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarında da olumlu bir rol oynadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Bu temel düşünceyle yola çıkılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemine olan farkındalıklarının bir eğitim programıyla arttırılması araştırmanın ana hedefi olmuştur. Bu doğrultuda uygulanan programın farklı boyutlarda değerlendirilmesi, etkinliğinin sınanması ve bu sonuçların kendi içerisinde karşılaştırılarak yorumlanması, programın geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

İlk olarak katılımcıların farkındalıklarında meydana gelen değişimleri belirlemek için, DUZBEP süreci boyunca duygusal zekânın 5 boyutuyla (sosyal beceriler, empati, özbilinç, özdenetim, motivasyon) ilgili olarak tasarlanan, DUZBEP günlükleri ve atölye esnasında belirttilen sözel ifadeler nitel araştırmada kullanılan veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar programın hedefleriyle ilişkilendirilerek aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

DUZBEP'e katılan öğretmenlerin 2. ve 3. atölyenin konusu oluşturan sosyal beceriler ile ilgili belirlenen ana hedefler ve farkındalık durumlarına bakıldığında, %100'ünün günlüklere verdikleri ifadelerde "Etkili İletişim Becerilerinin Önemi"ne vurgu yaptıkları gözükmektedir. Duygusal zekâ farklı farklı boyut ve becerilerin kendi

içerisinde bir araya gelmesiyle oluşan bir yetkinlik alanıdır. İletişim becerileri duygusal zekânın sosyal beceriler boyutunun önemli bir parçasıdır. Yapılan birçok araştırmada bireylerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça, iletişim becerilerinin de buna bağlı olarak yükseldiği belirlenmiştir (Schutte & diğ., 2001; Dicle, 2006; Gürşimşek ve diğ., 2008; Pınarcık, Altındiş ve Salı, 2016).

Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin etkili iletişime önem vermelerinin ve bu becerileri sınıf ortamında yansıtmalarının, nitelikli öğrenci öğretmen ilişkisi açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Brackett ve Katulak (2006), öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini kullanarak sağlayacağı samimi bir öğrenme ortamının, öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşimi, aktif paylaşımı sağlamada etkili olacağına vurgu yapmışlardır. Diğer taraftan duygusal zekâsı yüksek öretmenler katı bir disiplin uygulamak yerine, kişiler arası iletişim becerilerini sağlıklı bir şekilde kullanarak öğrencileriyle ortak bir dil oluşturabilirler (Öztürk & Deniz, 2008). Kusche ve Greenberg (2006) ise, öğretmenlerin öğrencileri dinleme, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini destekleme yetenekleri gibi duygusal zekâ yeterliliklerinin öğrencilerin derse katılımında, etkili öğrenmelerinde ve beyin gelişimlerinde önemli bir etkisinin olduğuna vurgu yapmıştır.

Sınıf yaşayan, dinamik, sosyal bir organizma gibidir. İçindeki sosyal yapı, birçok açıdan kişilerin birbirleriyle olan etkileşimi ve iletişimine dayalı bir yaşam ortamından oluşur. Buna bağlı olarak sınıfta sıklıkla kişiler arası problemler ortaya çıkabilir. Bu noktada duygusal zekâsı yüksek bir öğretmen, iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanarak bu problemlere çözüm üretebilecek yetkinliklere sahiptir. Nacar & Tümkaya (2014), sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelmişler ve öğretmenlerin iletişim ve kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

İletişim becerilerinin etkili öğretmenlik açısından ne derecede önemli olduğu yukarıda verilen araştırma sonuçları ve alan uzmanlarının verdiği ifadeler doğrultusunda düşünüldüğünde, öğretmenlerin DUZBEP uygulaması sonrasında etkili iletişim becerilerinin önemi konusunda büyük ölçüde farkındalığa ulaşmaları, onların bu beceriyi sınıfta sergileme adına tetikleyici bir sonuç olacağı düşünülmektedir. Ayrıca programın "*Etkili iletişimin önemini fark etme"* hedefine ulaşılmış olduğu söylenebilir.

Duygusal zekânın sosyal beceriler alt boyutunun bir diğer yetkinlik alanı ise, takım çalışması ve iş birliği becerilerinden oluşmaktadır. DUZBEP sonrasında öğretmenlerin %78'i "Takım çalışması ve İşbirliğin Önemi"ne vurgu yapmışlardır. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin takım çalışması ve iş birliğinin önemiyle ilgili kazandıkları farkındalığın, öğrenciye sunacakları öğrenme iklimini ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini yakından etkileyeceği düşünülmektedir. Stelzer ve Coll-Reilly (2010), öğretmenlerin eğitim ortamlarında ekip çalışmasına önem vermelerinin öğrenciler için birçok yarar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, ekip çalışması sistemindeki sınıflarda öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha gelişmiş olduğu rapor edilmiştir (Martin, 1998 akt. Dugan ve Letterman, 2008). Diğer taraftan öğretmenlerin okul içerisinde sergiledikleri takım çalışması, öğrenciler için önemli bir model oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş birliğine önem vermeleri, öğrencilerin de iş birliği ve takım çalışmasının gerekliliği doğrultusunda farkındalık sağlayacaktır. Öğrencilerin bu yolla iş birliği ve takım çalışmasının kendi gelecekleri için gerekliliğini fark etmeleri, mesleki gelecekleri açsından büyük önem taşımaktadır (Strom ve Strom, 1999).

Ülkemizdeki öğretmenlerin iş birliği ve ekip çalışması becerilerinde önemli ölçüde eksikler olduğu saptanmıştır. Töremen ve Karakuş (2007)'un gerçekleştirdikleri araştırmada, Türkiye'deki eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin diğer çalışma arkadaşlarıyla iletişimlerinin eksikliği, empati kurabilme yetersizliği, beraber geçirilen zamanın azlığı, birbirine bağlılık düzeyinin düşük olması gibi unsurlar tespit edilmiştir. Bu açıdan DUZBEP'in sonucunda ulaşılan farkındalık durumunun, programın uygulandığı öğretmenlere bu eksikleri görmeleri ve iş birliği becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Duygusal zekâsı yüksek bireylerin kişiler arası becerileri yüksek olduğu için ekip çalışmasına daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Schutte ve diğ. (2001)'nin gerçekleştirdikleri araştırmada, duygusal zekâsı yüksek kişilerin; yüksek sosyal becerinin olduğu, iş birliğine daha yakın oldukları ve sevecen ilişki kurabilme becerisine sahip oldukları saptanmıştır. Bu doğrultuda bakıldığında, öğretmenlerin duygusal zekâ durumlarının, bağlı olarak ortaya çıkan takım çalışması ve iş birliğinin önemine yönelik kazandıkları farkındalık durumları programın önemli bir çıktısı olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan "*İşbirliği ve ekip çalışmasının önemini fark etme"* program hedefine de büyük ölçüde ulaşıldığı söylenebilir.

Diğer taraftan katılımcıların %100'ü "Bireysel Farklılıkları Kabul Etme Ve Önem Verme"ye vurgu yapmışlardır. Duygusal zekânın empati boyutunun önemli beceri alanlarından biri bireysel farklılıklara önem vermektir. Kişinin başka bireylerin bakış açılarından olayları anlamlandırabilmesi için bireysel farklılıkların varlığını kabul etmesi gerekmektedir (Dökmen, 2012; Goleman, 2013). Yapılan çalışmalarda, duygusal zekâ ve bireysel farklılıklara önem verme arasında ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Constantine ve Gainor (2001), okul danışmanları üzerinde yaptığı çalışmada, danışmanların empati, kültürler arası danışma bilgisi ve farkındalık düzeyleriyle duygusal zekâları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan danışmanların bireysel farklılıklara önem verdikleri ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle kurdukları iletişimde empati düzeylerinin de yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Gadner (1994)'e göre, "Eğitim ile bütün çocuklara sanki aynı bireyin farklı örnekleriymiş gibi davranılması büyük bir hatadır ve bu hata başka bir hatanın oluşmasına sebep olur, o da bütün çocuklara aynı yöntemlerle, aynı şeylerin öğretilmeye çalışılmasıdır." (Gadner, 1994'den aktaran Tomlinson, 2005, 75). Bu doğrultuda bakıldığında, öğretmenlerin her çocuğa ulaşabilmesi, onların farklılıklarına uygun öğretim yaşantılarını düzenleyebilmesi ve sunabilmesi büyük ölçüde bireysel farklılıklara verdikleri önemden geçer. Can (2002)'ın da vurguladığı gibi, öğretmenlerden beklenen, öğretim hizmetlerinin yanı sıra öğrencilerin bireysel farklılıklarına öncelik vererek, onların kendini tanıyan ve geliştirebilen bireyler olarak yetiştirmeleridir (aktaran Öztürk & Deniz, 2008). Yapılan analizler sonucunda, programa katılan öğretmenlerin tümünün bireysel farklılıkların önemine vurgu yapması, öğrencileri sundukları öğrenme ortamları, onlarla olan iletişim ve etkileşim biçimlerini kaliteli hale getirebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programın *"Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme"* hedefine ulaşıldığı ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların 6. ve 7. atölyenin konusunu oluşturan özbilinç ve bu duygusal zekâ becerilerinin önemine yönelik olarak belirlenen ana hedefler ve farkındalık durumlarına bakıldığında, katılımcıların %82'sinin günlüklere verdikleri ifadelerinde "Duygusal Farkındalığın Önemi"ne, %76'sının "Kendini Tanımanın Önemi"ne vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Fitnes (2001) duygularını etkili bir şekilde yönetebilmenin temelinde duyguların farkında olmanın gerektiğine vurgu yapmıştır. Buna paralel

olarak, Stein ve Book (2003) bilginin güç olduğunu, kendini bilmenin ise duygusal kontrolün en büyük gücü olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin duyguları ve kendilerini tanıma alanlarındaki farkındalığının, sınıfta kendi duygularını ve kendi davranışlarını yönetebilmelerine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan Başar (2008), kötü bir ruh halinin farkında olmanın, aynı zamanda ondan kurtulmayı istemek anlamına geldiğini belirtmiştir. Sınıfta pozitif ve duygusal açıdan güvenli bir öğrenme iklimi oluşturmanın ön koşullarından biri, öğretmenin olumsuz ve davranışlarını kötü etkileyen ruh hallerinden kurtulması gerekliliğidir. Her insan doğası ve yaşantısı gereği farklı ruh hallerinde bulunabilir. Öğretmenin bu durumu kabul ederek içinde bulunduğu ruh halini fark etmesi büyük ölçüde onun duygusal farkındalık becerisine bağlıdır (Sutton & Wheatley, 2003; Kocayörük, 2004; Titrek, 2007; Goleman, 2011).

Duygusal farkındalığın ve kendini tanımanın önemi yukarıda aktarılanlar doğrultusunda incelediğinde, öğretmenlerin DUZBEP sonrasında kendini ve duygularını tanımanın önemine yönelik farkındalık kazanmalarının kişisel ve mesleki yaşantılarındaki başarıları ve öğrencilerle olan ilişkileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programın *"Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma"* hedefine önemli ölçüde ulaşıldığı söylenebilir. Bu sonuçlar Nelis ve diğ. (2009) yaptıkları bir araştırmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırma kapsamında dokuz kişiden oluşan deney grubuna 2,5 saatlik 4 oturum şeklinde bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubunun duyguları tanıma ve duygu yönetimi becerileri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Duygusal zekânın, özbilinç boyutunun programda ele alınan diğer bir beceri alanı ise öz değerlendirmedir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların %78'i "Öz Değerlendirmenin Önemi"ne vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Goleman (2013, 82) öz değerlendirme yeterliliğine sahip olan insanların; güçlü ve zayıf yönlerinin fakında olduklarını, kendi gözlem ve deneyimlerinden sürekli olarak ders aldıklarını geribildirimlere açık olduklarını ve bunu kendilerini geliştirmek için kullandıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında öz değerlendirme becerisine sahip öğretmenler kendi güçlü ve zayıf yönleriyle farkına vararak mesleklerinde kendi güçlü yanlarını kullanabilir, zayıf yanlarını geliştirmek için ise çaba harcayabilirlerdir. Ayrıca öz değerlendirme MEB öğretmen yeterlilikleri alanında verilen en önemli öğretmen yeterliliklerinden birdir (MEB, 2008). Öz değerlendirme becerisi bu

yeterlilikler içerisinde temel yeterlilik alanlarından biri olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni ise nitelikli öğretmenin kendi uygulamalarını, davranış ve tutumlarını sürekli olarak değerlendirerek geliştirmesi ve iyileştirilmesi olarak görülmesidir. Bu açıdan DUZBEP katılımcılarının önemli bir çoğunluğunun öz değerlendirme becerisinin önemine karşı farkındalık kazanmasının ve programın *"Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma"* hedefine açısından istendik bir sonuç oluşturduğu söylenebilir.

8. ve 9. atölyenin konusunu oluşturan öz yönetim ve bu alt boyuttaki duygusal zekâ becerilerinin önemine yönelik olarak belirlenen katılımcı farkındalık durumlarına bakıldığında katılımcıların %88'i "Duyguları Düzenlemenin Önemi"ne vurgu yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekânın en önemli becerilerinden biri de duyguların yönetilmesi ve farklı durumlar karşısında duyguların düzenlenmesidir (Salovey ve Mayer 1997; Tirek 2007; Goleman, 2011; Baltaş, 2013). Yapılan araştırmalarda duygusal zekânın stresle başa çıkma, öfke kontrolü, saldırganlık ve sınıf yönetimi gibi duyguları düzenleme becerisine bağlı olan alanlarla pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu ortaya koyulmuştur (Şirin 2007; Tunca, 2010; Demir ve Baltacı, 2012; Kaynak 2013).

Kocayörük (2004)'e göre duyguların gelişigüzel ortaya dökülmesi, yanlış veya işe yaramayan bir şekilde ifade edilmesi, kişilerin olumsuz davranışlar göstermeleri, duygusal ve sosyal yaşantılarında olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir sonuçtur. Öğretmenlik, mesleki duygusal ve sosyal yaşantıların yoğunlukta olduğu bir yapının içerisinde gerçekleşir. Bu açıdan öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşanacak durumlar karşısında kendi duygularını düzenleyebiliyor olmaları ve bunları davranışlarına yansıtabiliyor olmaları sınıftaki öğrenme iklimini birçok açıdan etkiler. Tunca (2010)'nın gerçekleştirdiği araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Sutton & Wheatley (2003), kendi duygularını zor bir şekilde düzenleyen öğretmenlerin öğrencileriyle daha çok negatif duygusal deneyim (üzgünlük, utanma ve suçluluk gibi…) yaşamaya daha eğilimli olduklarına vurgu yapmışlardır. Bu yüzden, öğretmenlerin çocuklarla kuracakları ilişkinin kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin duygularını düzenleyebilme becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, çocuklar okul yaşantılarının ilk yıllarından itibaren, öğretmenlerinin hemen her türlü

davranışını örnek alma eğilimindedirler. Öğretmen sınıf içerisinde duygularını düzenleyerek olumlu davranışları ne kadar fazla sergilerse, çocukların da bu davranışları örnek alma olasılıklarının artacağı söylenebilir (Başar, 2008).

Duygusal zekânın öz yönetim boyutu alt becerilerinden biri olan duyguların düzenlemesi alanıyla ilgili olarak yukarıda verilen araştırma ve alıntılar incelendiğinde, DUZBEP sonucunda öğretmenlerin %88 oranında duygusal düzenlemenin önemine vurgu yapmalarının önemli bir çıktı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına paralel olarak Çeçen (2002), duyguları yönetme becerileri eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 11 haftalık bir uygulama sonucunda, grup yaşantısı yoluyla uygulanan duyguları yönetme becerileri eğitimi programının deney grubu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve ortaya çıkan bu değişimin 6. ve 13. hafta sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda DUZBEP'in *"Duygusal kontrolün öneminin farkında olma"* hedefine büyük ölçüde ulaşıldığı söylenebilir.

DUZBEP'in öz yönetim boyutunda ele alınan bir alt beceri alanı da değişime uyum sağlamaktadır. Program sonunda öğretmenlerin %100'ü "Değişime Uyum Sağlamanın Önemi"ne vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun (%70) değişime uyum sağlamayla ilgili belirttikleri farkındalık durumlarından biri de "Değişime Açık Olmanın Önemi" şeklindedir.

Öğretmenlerin değişme açık olma ve uyum sağlayabiliyor olmaları değişimin hızla yaşandığı çağda mesleki olarak kendilerini yenilemeleri açısından büyük öneme sahiptir. Özellikle onların belirli değişimlerin öğrencilerin yararına olabilmesi için bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmaları gerekmektedir (Özer, 1995). Good ve Bıophy (1997), etkili ve iyi öğretmenin değişim ve gelişim isteğinde olan, coşkulu, hevesli öğretmen olduğuna vurgu yapmaktadır.

Eğer biz yeniliklere açık, yenilikçi bireyler yetiştirmek istiyorsak, başta öğretmenlerin sınıflarda değişme açık ve uyumlu olmaya özen göstermeleri gerekmektedir. Ancak yeniliklere açık, sürekli öğrenen bir öğretmenlerle karşılaşan öğrenciler de yaşam boyu öğrenen ve sürekli gelişime açık öğrenenler olabilir (Barth, 2002, 15).

Bu doğrultuda bakıldığında öğretmenlerin DUZBEP'ın sonrasında değişime açık olma ve değişime uyum sağlama becerilerinin öğretmenler açısından önemine vurgu yapması, bu anlayışı sınıfa taşıyacak bir başlangıç yaratabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu çıktılarına paralel olarak Walker (2001) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışma sonucunda duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin öz saygılarının daha yüksek olduğunu, esnek ve yeni fikirlere ve yaklaşımlara açık oldukları belirtilmiştir. Demirsöz (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise yaratıcı drama ile eğitim alan öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının uyumluluk ve stresle başa çıkma boyutlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Sonuç olarak DUZBEP'in *"Farklı durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma"* hedefine yeterli ölçüde ulaşıldığı söylenebilir.

Son olarak 10. ve 11. atölyenin konusunu oluşturan motivasyon ve bu duygusal zekâ becerilerinin önemine yönelik olarak belirlenen ana hedefler ve katılımcı farkındalık durumlarına bakıldığında ise: katılımcıların % 88'inin "Amaçların Yaşamdaki Önemi"ne" vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, genel olarak amaçların yaşamdaki önemine vurgu yapıyor olmaları program açısından değerli bir sonuçtur. Fakat bu sonuçlara bakıldığında 10. atölyenin hedefi olan *"Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyonun önemi fark etme"* kazanımına yönelik bulgu, amaçların gerçek yaşamdaki önemi şeklinde ortaya çıkmıştır. Diğer alt temalar incelediğinde ise, amaçları gerçekleştirmede iç motivasyonun önemiyle ilgili herhangi bir tema ortaya çıkmamıştır. Bu doğrultuda katılımcı farkındalıkları açısından, atölyenin katılımcıları program hedefine ulaştırmadığı söylenebilir. Bunun en temel nedenlerinden biri olarak, bulgular kısmında verilen Tablo 13'te görülebileceği gibi programın bu hedefiyle ilgili olan 10. atölyeye katılımın dokuz kişiyle sınırlı kalmasıdır. Bu durum hem atölye için tasarlanan öğrenme yaşantısını etkilemiş hem de katılımcıların günlüklerine aktardıkları farkındalık durumları dokuz kişinin ifadeleriyle sınırlı kalmıştır.

DUZBEP'in motivasyon boyutunda ele alınan bir alt beceri alanı da pozitif düşünmedir. Yapılan analizler sonucu, katılımcıların % 85'inin "Pozitif Düşünmenin Önemine", vurgu yaptıkları gözükmektedir. Pozitif düşünme, duygusal zekânın "iyimserlik" şeklinde ifade edilen kişisel özellik alanındaki becerilerden biridir.

Duygusal zekânın iyimserlik alanıyla ilişkisi, duygusal zekâ modellerini oluşturan araştırmacıların birçoğu tarafından ortaya koyulmuştur (Goleman, 2013, 39). Ayrıca Arlı ve diğ. (2011), öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisini inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının hayata bakış açısı değişkenine göre, pozitif bakış açısına sahip öğretmen adaylarının duygusal zekânın tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarının, negatif bakış açısına sahip öğretmen adaylarınkinden daha yüksek olduğudur.

İyimserliğin yarattığı pozitif düşünce yapısı, bireylerin birçok açıdan mutluluk, yaşam doyumu ve umut düzeylerine olan katkıları araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır (Ryan ve Deci, 2001; Cummins ve Nistico, 2002; Bailey ve diğ. 2007). Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde öğretmenler, okul içerisinde en çok etkileşim halinde oldukları çocuklara pozitif düşüncenin yarattığı umudu ve mutluluğu bulaştıracak kişiler olarak düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlara pozitif bakış açısıyla ve çözüm odaklı bakmaları, yaşanan olumsuz durumlardan öğrencilerin etkilenmesini en az seviyeye indirgeyecektir. DUZBEP sonrasında öğretmenlerin, "% 85'inin "Pozitif Düşünmenin Önemine"ne vurgu yapması bu açıdan önemli gözükmektedir. Ayrıca Seligman (2007), iyimserliğin geliştirilebilir bir beceriler bütünü olduğunu savunmuştur. Bu savunuyu destekleyecek şekilde yapılan araştırmalarda, iyimserliği geliştirmeye yönelik oluşturulan eğitim programları incelendiğinde olumlu sonuçlar alındığı ve bireylerin iyimserlik düzeylerinde anlamlı artışlar meydana geldiği görülmektedir (Şimşek, 2003; Seligman, 2006; Karagöz, 2011 aktaran Sapmaz ve Doğan, 2012). Uygulanan eğitim programlarında alınan sonuçlar, araştırmada katılımcıların bu beceri alanına olan farkındalıklarının yükselmesiyle paralellik göstermektedir. Diğer taraftan 11. atölyenin hedefi olan *"Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme"* kazanımında ise katılımcıların genel olarak pozitif düşünmenin önemine önemli ölçüde (%86) vurgu yaptıkları fakat "Pozitif Düşünmenin Motivasyona Etkisi"ne, (%55) ve "Pozitif Düşünmenin Öğrenmeye Olan Etkisi"ne (%55) yeterli ölçüde vurgu yapmışlardır.

Bu sonuçlardan, katılımcıların pozitif düşünmenin motivasyon ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme kazanımı için oluşturulan öğrenme yaşantısının genel olarak pozitif düşünenin önemiyle sınırlı kaldığı, motivasyon ve öğrenmeye olan etkisi için süre ve diğer faktörler açısından yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda

programının bu kazanımının sınırlandırılmasında veya bu alana ayrılan sürenin artırılmasında yarar görülmektedir.

Genel olarak ortaya çıkan veriler içerik analizi doğrultusunda incelenmiş ve her 5 boyut için farklı temalara ulaşılmıştır. Bulgular bölümünde sunulan bütün veriler bütünleştirildiğinde ise, programın hedefleri doğrultusunda katılımcıların duygusal zekâ boyutlarından sosyal beceriler, empati, özbilinç ve özdenetim becerileri konusunda önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları fakat motivasyon düzeyinde beklenilen düzeyde hedeflere ulaşılmadığı gözükmektedir. Bunun temel nedeni olarak, atölye içeriğinin katılımcılarda farklı bir çağrışım yaratmasından (amaçların yaşamdaki önemi), bu becerilere ayrılan atölyelere koşul ve tarihle ilgili olarak katılımın az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar Güneysu ve Tekmen (2009, 49)'ın yaratıcı dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisini okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları bu çalışmada, araştırmaya benzer olarak nitel araştırmada durum araştırma deseni kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların duygusal zekânın tüm boyutlarına yönelik olumlu ifadelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgular ve yapılan yorumlar doğrultusunda DUZBEP'in duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda beklenilen düzeyde katılımcılarda farkındalık yarattığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların atölye süreçlerinde sözel ve yazılı olarak verdikleri ifadeler, bu sonuçları destekleyecek niteliktedir.

Nitel araştırmanın doğası gereği, bu araştırmaya benzer durum çalışmalarında bulunan bulgular sadece söz konusu olayı daha derinlemesine ve çeşitli kaynaklar, yollar, veri toplama araçlarıyla araştırmanın desteklenmesine yönlendirmektedir. Yani genelleme amacı güdülmemektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2012). Bu bağlamda yapılan bu çalışma öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda, atölyelerden sonra fark ettikleri durumları bulgular ve yorumlar kısmında sunulduğu şekilde derinlemesine incelemekte yarar vardır.

Araştırmanın nicel kısmında ise programın öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerine olan etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara programın öncesinde ve sonrasında "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ölçeği uygulanmış ve ön test son test sonuçları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

DUZBEP'e katılan öğretmenlerin program öncesi ve sonrasındaki "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" uygulamaları sonucu ortaya çıkan toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=3.682$, $p<.05$). Fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test puanı lehine olduğu görülmektedir. DUZBEP katılımcılarına uygulanan "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ön test ve son test uygulamaları sonucu ortaya çıkan verilerin "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" sonuçları doğrultusunda detaylı incelendiğinde ise, 17 maddede program uygulaması sonucu yapılan son test toplam madde puanları ön test puanlarına göre pozitif artış oluştur. Bu sonuçlar, yukarıda verilen ve uygulanan diğer duygusal zekâ gelişim programları sonuçlarına (Chang, 2006; Kaplan 2002; Walker 2001; Özdemir 2003; Yılmaz, 2002; Özerbaş, 2004; Karahan ve Özçelik 2006; Kurt, 2007; Potter; 2005; Boylan ve Laughery, 2007; Nelis, Quoidbach ve ark. 2009; Tuyan, 2011) benzer niteliktedir.

Chang (2006), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarını geliştirmek için bir dönem boyu süren bir duygusal zekâ gelişimi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal zekâ yeterliliklerinin de ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan (2002) ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için 20 haftalık bir eğitim programı tasarlamıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan duygusal zekâ yeterlilik ölçeği sonucunda, program öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı ve olumlu yönde bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma katılımcı grubu, DUZBEP'in uygulandığı katılımcı grubu açısından bakıldığında yakınlık göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlarda araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Walker (2001), sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini arttırmak için bir eğitim süreci tasarlamış ve uygulamıştır. Öğretmenlerle yapılan çalışmadan sonra son test olarak uygulanan duygusal yeterlik envanterinin boyutları olan kendinin farkında olmak, kendine güven, uyumluluk, özdenetim, doğruluk, başarı dürtüsü yeterliklerinde, ön testte verilen değerlere göre ortalamanın üstünde bir artış elde edilmiştir.

Özdemir (2003) sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada ise; yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisini incelemiştir. Yapılan ön test ve son test sonucunda; yaratıcı drama dersinin duygusal zekânın alt boyutlarından; empati, özbilinç, ve sosyal beceri düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. DUZBEP'in öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlanılan temel yöntemlerden biri yaratıcı drama olduğuna göre, bu sonuçlar öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerindeki artışı destekleyecek niteliktedir.

Birçok araştırmacı duygusal zekânın, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmekte olduğun ifade etmişlerdir (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001; Mayer & Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer & Cobb, 2000; Goleman, 2011; Schilling, 2009). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterliliklerini arttırmak için uygulanan eğitim programlarında artış gözlemlenmesi aynı zamanda duygusal zekânın her yaşta eğitim yoluyla geliştirilebilir becerilerden oluştuğunu desteklemektedir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların yanı sıra bazı araştırmalarda katılımcılar üzerinde uygulanan duygusal zekâ eğitim programlarının, katılımcıların duygusal zekâ düzeylerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarında ulaşılmıştır (Vincent, 2003; Stenberg, 2004; Castro, 2005). Bu sonuçlar ise; DUZBEP katılımcıları üzerinde uygulanan 20 maddelik ölçekte bulunan 2 maddenin toplam ön test ve son test puanların eşit kaldığı ve 1 madde ise son test toplam puanlarında beklenmeyen bir şekilde düşüş yaşandığı sonuçlarıyla paraleldir.

Eşit kalan maddelerden biri "İnsanlarla etkin bir biçimde bahşedebilirim."dir. Bu sonuçla aynı doğrultuda olarak; yukarıda bahsedilen Özdemir (2003)'in sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada da katılımcıların; empati, özbilinç, ve sosyal beceri düzeylerinde olumlu yönde etkisi olmasına karşın motivasyon ve duygu yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Yukarıda bahsedilen ve herhangi bir artış ortaya çıkmayan maddenin içeriğine bakıldığında, duygusal zekânın özdenetim boyutuyla ilgili olduğu gözükmektedir. Bu ise Özdemir (2003)'in gerçekleştirdiği araştırmada herhangi bir artış göstermeyen boyutlardan biri olan "duygu yönetimi" alanıyla yakınlık göstermektedir. Bunun yanında eşit kalan maddelerden bir diğer ise "Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum "dur. Bu maddenin

içeriğine bakıldığında, programın temel hedefleri içerisinde de bu durumu destekleyecek herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu maddenin eğitim programı öncesinde ve sonrasında toplam puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir. Bu sonuç ise, Stenberg (2004)'in yaptığı araştırmada kullandığı Mayer- Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testinin (MSCEIT), uygulanan Duygusal Zekâ Eğitimi ve Koçluk Programı'a uygun olmamasından dolayı ortaya çıkan ön test ve son test sonuçlarında herhangi bir anlamlı farkın oluşmamış olabileceği yorumuyla yakınlık göstermektedir.

Diğer taratan bakıldığında ise; "Genel olarak hayatımdan memnunum" maddesinde program sonrasında bir düşüş yaşanmıştır. Bu durumun temel kaynağı olarak nitel verilerden ortaya çıkan bazı alt temalarda da görülebileceği gibi, katılımcılar eğitim programında duygusal zekâ becerilerine karşı olarak edindikleri farkındalık durumları doğrultusunda kendi kişisel ve mesleki yaşantılarını birçok açıdan değerlendirdiklerini ve bazı olumsuzluklar bulduklarını ifade etmişlerdir. Küresel eğitim uzmanı Dr. Young Zhao, eğitimin bireyde yaratıcı rahatsızlık oluşturma süreci olduğunu vurgular (Zhao, 2014). Bu açıdan bakıldığında katılımcıların DUZBEP yoluyla yaşamlarını ve mesleki uygulamalarını kazandıkları farkındalık doğrultusunda tekrar değerlendirdikleri düşünüldüğünde yaşam memnuniyetlerin de düşüşüne sebep olmuş olabileceği söylenebilir. Uygulanan programın temelde farkındalık kazanımı üzerine oluştuğunu düşündüğümüzde, bu sonucunun olumlu çıktılardan biri olabileceği söylenebilir.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarıyla, yurt içinde ve yurt dışında benzer duygusal zekâ eğitim programlarının uygulanması ve katılımcılar üzerindeki etkilerinin deneysel olarak ön test son test yoluyla değerlendirilmesi anlamında benzer araştırma sonuçlarının karşılaştırılması, araştırmanın katılımcıların duygusal zekâ yeterliliklere olan etkisi anlamında ortaya çıkan sonuçların objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Ayrıca uygulanan DUZBEP'in güçlü ve zayıf yönlerinin daha etkili bir şekilde ortaya koyulmasını sağlamıştır.

Bu bulgulara göre; DUZBEP'e katılan öğretmenlerin duygusal zekâ özelliklerinin ön test ve son test puanlarında son test lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu, programın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini de olumlu ölçüde etkilediği ortaya düşülmektedir. Bu sonucu sağlayan en temel etkenin oluşturulan programın içerik

bölümünde katılımcıların yaşantılarına uygun içeriklerin sunulması ve öğrenme-öğretme süreçleri bölümünde ise uygulamaya, katılımcıların etkileşimli bir şekilde yaşantılara dayalı öğrenme süreci geçirecek şekilde öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiş olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan puan ortalamaları açısından ön test son test sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların duygusal zekâ özelliklerinde önemli düzeyde bir artış olduğu söylenemez. Bunun temel nedeni ise tutum ve duyuşsal becerilerin uzun süreçlerde gelişiyor olmasıdır (Yeşilyaprak, 2006; Fer, 2009; Schilling, 2009: Goleman, 2011). Uygulanan eğitim programı 36 saatlik bir süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında DUZBEP'in kısa bir süreci kapsaması ve farkındalık temelli olarak yapılandırılmasından dolayı katılımcıların program sonrasında duygusal zekâ yeterliliklerinde toplam ön test son test puan artışı anlamında önemli ölçüde artış yaşanmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların duygusal zekâ yeterliliklerini ölçmede "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu" ölçeğiyle sınırlı kalınmıştır. Eğitim programlarının tasarlanmasında, programın hedef kazanımlarına yönelik yapılan literatür taraması ve Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli'ndeki temel duygusal zekâ becerileri dikkate alınmıştır. Bu anlamda kullanılan ölçekle programın kazanımlarının tamamının örtüştüğü söylenemez. Yukarıda belirtildiği gibi, bazı maddelerde herhangi bir değişim olmaması sonucu bu şekilde yorumlanabilir. Diğer taraftan kullanılan ölçek toplam puanlar üzerinden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken ölçeğin farklı boyutları ele alınmamıştır. Ölçeğin farklı boyutlarının ele alınmış olmasının program kapsamında ele alınan duygusal zekâ boyutları anlamında gerçekleşen değişimin daha derinlemesine ortaya koyulmasını sağlayacak bir etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarında uygulanan programın amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak katılanların görüşlerinin alınması program değerlendirmesini sağlamaktadır (Özyürek 1981; Taymaz, 1992; Yalın, 2001). Bu açıdan özellikle yetişkin eğitimlerinde uygulanan programlardan sonra programın tüm bileşenleri bire bir yaşayan katılımcıların görüşlerini almak, programın etkililiği ve geliştirilmesi anlamında önemli katkılar sağlar. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin programın amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak

değerlendirmelerine başvurmak için bir program değerlendirme formu oluşturulmuştur ve program sonunda uygulanmıştır.

Program değerlendirme formundan ortaya çıkan verilerin genel genel aritmetik ortalamasına bakıldığında ise $\overline{x}$= 4,7 şeklinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ayrıca katılımcıların her maddeye ilişkin görüşlerinin standart sapa değerlerinin (ss) düşük olması, tüm katılımcıların programın etkinliği konusunda yakın görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak ortaya çıkan bu sonuçlar incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin DUZBEP'in güçlü bir hizmet için eğitim programı olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Sonuç olarak, hem nitel hem de nicel verilerden ortaya çıkan bulgular, öğretmenler için geliştirilen Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı'nın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemine yönelik hedeflenen düzeyde farkındalık yarattığı, duygusal zekâ özellikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir atış oluşturduğu söylenebilir. Bunun dışında katılmıcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program değerlendirildiğinde, öğretmenlerin programı hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından etkili bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada öğretmenler için tasarlanan Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı'nın öğretmenlerin bu becerilerin önemi doğrultusunda ki farkındalıkları üzerinde olumlu etki yarattığı ve öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri düzeyinde anlamı bir artış oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ gelişiminin eğitimdeki yeri ve önemi düşündüğünde, bilimsel yollar izlenerek bu şekilde tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının artması, daha sonra yapılacak uygulamaların niteliğinin bu uygulamadan çıkan sonuçlar doğrultusunda geliştirilmesi adına öneriler sunulmuştur. Ayrıca hizmet içi eğitim uygulayıcıları, öğretmenler ve diğer eğitimciler için de yapılacak olan duygusal zekâ gelişimi eğitim çalışmalarında, çalışmadan çıkan bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulması uygun görülmüştür.

5.2.1. Araştırmacılar ve Hizmet İçi Eğitim Planlayıcıları İçin Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanılarak araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Programın ihtiyaç analizi, literatür taraması ve doküman incelemeyle sınırlıdır. İhtiyaç analizi katılımcı görüşlerinin de içeren farklı yaklaşım ve yöntemlerle daha kapsamlı bir şekilde yapılabilir.

- Program uygulaması, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olarak Üsküdar İlçesi'nde görev yapan 20 kişilik bir öğretmen grubuyla sınırlıdır. Grup farklı bölgelerden katılımcı ve uygulama örnekleriyle genişletilebilir.

- Araştırma ön test ve son test uygulamasında yarı deneysel desen çalışmasıyla sınırlı olarak incelenmiştir. Yapılacak diğer uygulamalarda placebo ve deney-kontrol grubu uygulaması yapılabilir.

- Hizmet içi eğitim programlarının kazanımları ele alınan literatür ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu açıdan bu çalışmada programın kendine özgü kazanımlarını tam olarak kapsayacak bir ölçeğe ulaşmak mümkün değildir. Bu açıdan tasarlanan programların kendine özgü kazanımlarını değerlendirebilmek için ölçek ve değerlendirme araçları, geçerlilik ve güvenirlikleri yapılarak geliştirilebilir.

- Kullanılan ölçekte toplam ön test ve son test puanları karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Bu açıdan kullanılan ölçeklerin boyutları dikkate alınarak, duygusal zekâ gelişiminin hangi boyutları daha çok etkilediğini, hangi boyutlarda ise etkisinin az olduğu sonuçlarına ulaşılması programın geliştirilmesi gereken alanlar anlamında daha detaylı bilgi sağlayabilir.

- Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı 36 saatlik bir süreçle sınırlı kalmıştır. Bu becerilerin kişide geliştirilmesi için uzun süreçli eğitim yaşantılarına ihtiyaç vardır. Bundan dolayı program daha geniş kapsam ve süreçli hale getirilebilir.

- Hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin gelişimini daha çok destekleyecek programlara yer verilmesi

gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı gibi bu becerilerin sınıfları taşımasında öğretmenlerin bu konularda hizmet içi eğitim olanakları çok sınırlı kalmıştır.

- Öğretmenler için Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı, öğretmenlerin bu becerilere yönelik olarak farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla sınırlı kalmıştır. Özellikle öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerde gelişmesini sağlamak için nasıl dersler tasarlayabilecekleri, hangi uygulamaları planlayarak gerçekleştirebilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazanmaları gerekmektedir. Daha sonra tasarlanan hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmenlerin bu yetilerini geliştirmek amaçlanmalıdır.

5.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler

Öğretmenlere yönelik olarak DUZBEP tasarımının yapılması, uygulanması ve değerlendirmesi sürecinden ortaya çıkan veriler ve bu süreçte edinilen yaşantılar sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde duygusal zekâ becerilerine yönelik çalışmalar yapması ve bu çalışmalar yoluyla çocuklar duygusal zekâ becerilerinin gelişimi konusunda desteklemeleri önerilmektedir.
- Diğer taraftan kendilerini duygusal zekâ anlamında geliştirmek için buna yönelik hizmet içi eğitim programları talep etmeleri veya kendi bireysel inisiyatifleriyle bu tarz programlara katılmaları gerekmektedir.
- Sınıfta gerçekleştirdikleri davranışları duygusal zekâ anlamında değerlendirmeleri ve bu becerileri öğrencilerin karşısında kullanmaya özen göstermeleri gerekmektedir. Özellikle duyuşsal alandaki davranışları öğrencilerin en çok model alma yoluyla öğrendiği düşünüldüğünde, öğretmenler çocukların duygusal zekâ becerilerinin gelişmesinde en etkin bireylerdir.
- Sınıf içerisinde öğrencilerin daha çok özerk öğrenen olmalarını sağlayacak çalışmalara önem verilmelidir. Öğrenciler bu yolla özdenetim, özbilinç gibi duygusal zekâ becerilerini geliştirilebilir. Bunun yanında iş birlikçi öğrenme çalışmalar arttırılarak öğrencilerin sosyal becerileri ve empati becerilerinin gelişimini destekleyecek çalışmalara daha çok yer verilebilir. Tüm bu

uygulamalar öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini destekleyecek örtük kazanımlar içerirler.

- Öğretmenlerin velilere duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapmaları gerekir. Özellikle evde bu becerilere önem verilmesi, sınıfta geliştirilen duygusal zekâ becerilerini destekleyecek bir ortam sağlar.

KAYNAKÇA

Acar, Fisun. 2002. Duygusal Zekâ ve Liderlik. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13, 53-68.

Açıkgöz, Kamile Ü. 1996. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.

Adıgüzel, Ömer. 2006. Yaşantılara Dayalı Öğrenme Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri. **Yaratıcı Drama Dergisi.** Sayı 1.

_____. 2006. Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. **Yaratıcı Drama Dergisi.** Sayı 1.

_____. 2012. **Eğitimde Yaratıcı Drama.** 2. bs. Ankara. Naturel Yayıncılık

Akın, Zeynep ve Meral Güven. 2014. "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretim Programlarında Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", **İlköğretim Online.** 13(1), s. 18-32

Arlı, Didem; Esen U. Altunay; Münevver Yalçınkaya. 2011. Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. **Akademik Bakış Dergisi,** 2011, 25: 1-23.

Aslan, Şebnem. 2013. **Duygusal Zekâ Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik.** Eğitim Yayınevi, Konya.

Aşan, Ö.; Kubilay Özyer .2003 Ampirical Study of Demografic Faktors Affecting Emotional Intelligence, Journal of Economic and Administrative Science of H.U., 21 (1), 2003

Bacanlı, Hasan. 1999. **Sosyal beceri eğitimi.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara (1999).

Bailey, C. Thomas; Snyder C. R. 2007. Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status." The Psychological Record 57.2-233.

Balcı, Ali. 2011. **Sosyal Bilimlerde Araştırma.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baltacı Ş. Hülya; Kamile Demir. 2012. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları ve Öfke İfade Tarzları." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.**

Baltaş, Zuhal. 2012. **İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ.** 6. b.s. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, Reuven. 1997. Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto. Multi-Health Systems, Inc.

_____. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema** 18, spl., 13-25.

Bar-On, Reuven Ed,; James DA Parker. 2000. **The handbook of emotional intelligence**: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass,

Barth, Ronald S. 2001. **Learning by Heart.** San Francisco. CA: Jossey-Bass

Barutçugil, İsmet. 2004. **Stratejik insan kaynakları yönetimi**. Kariyer Yayınları. İstanbul.

Başar, M. 2008. **Çocuğun Başarısında Gözardı Edilen Duyuşsal Özelliklerin Getirisi.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2008.

Beceren, Eray. 2004. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi. (http://duygusalzekâ.net/icsayf a.aspx?Sid=7&Tid=3 Erişim tarihi: 09.05.2015).

Boylan, Oliver; Claire Loughrey. 2007. "Developing emotional intelligence in GP trainers and registrars." **Education for Primary Care** 18.6: 745-748.

Brackett, A. Marc; Nicole A. Katulak, 2006. Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. **Applying emotional intelligence: A practitioner's guide**, 2006, 1-27.

Bradberry, Travis; Jean Greaves. 2006. **The emotional intelligence quick book:** Everything you need to know to put your EQ to work. Simon and Schuster.

Brockert, Siegfried; Gabriele Braun. 2000. **Duygusal Zekânızı Değerlendirin.** çev: Nurettin Süleymangil İstanbul. MNS Yayıncılık. 7-33.

Buchanan, Rohanna, et al. 2009. "Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices." ***Journal of Applied School Psychology*** 25.2. 187-203.

Buğa, Ahmet. 2010. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Universitesi, Gaziantep, Türkiye, 2010.

Büyüköztürk, Şener ve diğ. 2008. **Bilimsel araştırma yöntemleri.** Ankara. Pegem Yayınları.

Can, Abdullah. 2013. **SPSS ile Nicel Veri Analizi.** Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Carruso, R. David; John D. Mayer; Peter Salovey. 2002. "Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality". **Journal of Personality Assessment.** 79, 2, 306–320.

Caudron, Shari.1999. What Emotional Intelligence Is…and Isn't. Workforce, 78, p 62

Caulfield, Joan; Jennings, Wayne, and.2002. **Inciting learning: A guide to brain-compatible instruction.** Reston, VA: NASSP

Certel, Zehra; Fatih Çatıkkaş; Münevver Yalçınkaya. 2011. Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. **Selçuk Ünviversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,** 2011, 13.1: 74-81.

Ceylan, Şehnaz. 2009. Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

Chan, David W. 2004. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. **Personality and Individual Differences.** 36.8: 1781-1795.

_____. 2008. Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. **Educational Psychology,** 2008, 28.4: 397-408.

Chang, Kelly BT. 2006. Can we teach emotional intelligence?. PhD Thesis. George Fox University.

Ciarrochi, Joseph; Frank P. Deane; Stephen Anderson. 2002. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health." **Personality and individual differences** 32. 2.197-209.

Constantine, Madonna G; Kathy A. Gainor. 2001. Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness." **Professional School Counseling** 5.2:131-138.

Cooper, Robert K.; Ayman Sawaf. 1997. **Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations.** NewYork: Grosset/Putnam Inc.

Cumming, Elaine. 2005. An Investigation into the Relationship between Emotional Intelligence and Workplace Performance: An Exploratory Study. Master's thesis, Lincoln University, New Zealand.

Cummins, Robert A.; Helen Nistico. 2002. Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias." **Journal of Happiness studies** 3.1. 37-69.

Çakar, Ulaş; Yasemin Arbak. 2003. "Is it Necessary Emotional Intelligence for Transformational Leadership? An Empirical Study on Managers" **Journal of Economic & Administration Sciences** D.E.U. Publish , 18-2, p.84

Çakmak, Melek; Leyla Ercan. 2006. "Views Of Experienced And Student Teachers About Motivation İn Effective Teaching Process". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 26;3:133-143

Çeçen, Ayşe Rezan. 2002. Duyguları yönetme becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi." Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çetinkaya, Özlem; Ali M. Alparslan. 2011. Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.** 16(1):363-377.

Demirel, Özcan. 2012. **Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme,** 18. b.s. Ankara. Pegem A. Yayıncılık.

Deniz, M. Engin, Ercan Yılmaz. 2004. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,** 6-9.

Deniz, M. Engin; Esin Özer; Erkan Işık. 2013. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği -Kısa Formu (TEIQue-SF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim ve Bilim,** Cilt 38, Sayı 169

Denzin Norman, Lincoln Yolanda. 1994. **Handbook of Qualitative Research. Sage;** Thousand Oaks, CA

Dicle, Abdullah Nuri. 2006. Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Doğan, Selen; Faruk Şahin. 2007. Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16(1), 231- 252.

Dökmen, Üstün. 2012. **Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.** 47. bs. İstanbul. Remzi Yayıncılık.

Drago, Judy M. 2004. The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. Unpublished Ph. D. Thesis, Walden University, 2004.

Dugan, Kimberly; Margaret Letterman. 2008. Student appraisals of collaborative teaching. **College Teaching,** 2008, 56.1: 11-15.

Durlak, Joseph A.; Roger P. Weissberg. 2005. A major meta-analysis of positive youth development programs. **Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association,** Washington, DC

Dutoğlu, Gülseren; Tuncel, Meriç. 2008. Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11.

Erdem, Mustafa; Abdurrahman İğlan ve Fetullah Çelik. 2013. Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 2013, 8.12: 509-532.

Erden, Münire. 1998. **Eğitimde program değerlendirme.** 3. b.s. Ankara. Anı Yayıncılık.

Erkurt, Erhan. 2015. **21.Yüzyıl Yetikinlikleri İlk Adım.** (http://erhanerkut.com/21-yy-yetkinlikleri/21-yuzyil-yetkinlikleri-ilk-adim/ erişim: 09.05.2016)

Fitness, Julie. 2001. "Emotional intelligence and intimate relationships." **Emotional intelligence in everyday life** 98-112.

Glensne, Corrine. 2013. Nitel Araştırmaya Giriş. Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Ankara. Anı Yayıncılık.

Goleman, Daniel. 2007. **Social intelligence.** Random house,

_____. 2011. **Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?** çev. Banu S. Yüksel**.** 34. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.

_____. 2013. **İşbaşında duygusal zekâ.** çev. Handan Balkara. 11. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.

Good, Thomas L.; Jere E. Brophy. 1987. **Looking in classrooms.** Harper & Row. New York.

Göçet, Emine. 2006. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Gülay, Akgün .2011. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi

Gün, Pınar. 2012. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Gaziantep: T.C Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneysu, Sibel, and Belkıs Tekmen. 2009. Dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisi. **Yaratıcı Drama Dergisi** 4.7: 35-50.

Güngör, S. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Psikolojik Sıkıntı Belirtileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye

Gürşimşek, Işık; Deniz E. Vural; Ebru S. Demirsöz. 2008. The relation between emotional intelligence and communication skills of teacher candidates. **Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education,** December, 2008, 01-11.

Güveç, Zuhal. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Heim, Pat; Elwood Chapman .1997. **Liderliği Öğrenmek.** çev. Savaşer, T. Rota Yayıncılık, İstanbul, s.21.

Hein, Stephen. 2005. **Introduction to emotional intelligence.** The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.

İşmen, A. Esra. 2001. Duygusal zekâ ve problem çözme. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı (13), 111-124

Jacobus G. Maree; Rıette J. Eiselen, "The Emotional Intelligence Profile of Academics in a Merger Setting", **Education and Urban Society, 36, (**2004), ss.482-501.

Jennings, Patricia A., and Mark T. Greenberg. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research,** 79, 491–525

Justıce, Madeline; Espınoza. 2007. Sue. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. **Education,** 2007, 127.4: 456.

Kansu, Nuran; Eray Beceren. 2004. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler. **Çoluk Çocuk Dergisi**. 40: 10-11.

Kaplan, Fran Beth. 2002. Educating the emotions emotional intelligence training for early childhood teachers and caregivers. Yayınlanmamış doktora tezi, Cardinal Stritch University, Milwaukee.

Karabulut, Ayşenur. 2012. Duygusal Zekâ:Baron Ölçeği Uyarlaması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karagöz, Yasemin. 2011. Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğine yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karahan, T. Fikret, and Muhittin Özçelik .2006. Bir duygusal zekâ beceri eğitimi programının diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt 19 (2) , 301-320.

Karlı, Kayhan. 2013. **Dijital Bilgelik Yolculuğu İçin Öğrenme Yoldaşlığı.** İstanbul: Lead Türkiye Yayınları

Kaynak, Ahmet. 2013. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından

incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep

Kazancı, Osman. 1989. **Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi**. Ankara. Kazancı Hukuk Yayınları.

Kılıç, Elife Doğan; Özgür Önen. 2009. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Kılıçaslan, Fatih. 2009. **10 Adımda Duygusal Zekâ.** İstanbul, İkarus Yayın

Kocayörük, Ayşe. 2004. **Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri.** Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, Burcu. 2008. İlköğretim 4. Ve 5 sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelemesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Köksal, Ayça. 2003. Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurt, Güncem. 2007. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kusché, Carol A.,; Mark T. Greenberg. 2006. **Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators.** In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.) Emotional intelligence and academic achievement (pp. 35-42). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Küçük, Gülseren. 2007. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Lam, Laura Thi; Susan L Kirby. 2002. Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. **The journal of social Psychology,** 2002, 142.1: 133-143.

Marzano, Robert J., Jana S. Marzano, and Debra Pickering. 2003. **Classroom management that works.** Alexandra, VA: ASCD.

Mayer, John D. ve diğ. 1990. Perceiving Affective Content in Ambigous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence, Journal of Personality Assesment, 54(3&4), 772-781.

Mayer, John D.; Geher, Glenn. 1996. Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. **Intelligence,** v22 n2 p89-113.

Mayer, John D; Peter Salovey. 1997. The inteligence of emotional inteligence. **Inteligence.** vol.17 s. 433.

_____. 1997. What is emotional intelligence? In P. Salovey and D.Sluyter (eds.): **Emotional development and emotional intelligence: educational implications (**pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, John D.; Salovey, Peter; Caruso, David. 2000. Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability. In Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.) **The Handbook of Emotional Intelligence** (pp. 92-117) USA: Jossey- Bass.

_____.2000. **Models of Emotional Intelligence, Handbook of İntelligence. Camridge:** Camridge Universty Pres

Mayer, John D.; Casey D. Cobb. 2000. Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? **Educational Psychology Review,** 12, 163-183

Mayer, John, D; Peter Salovey, David Caruso; Gill, Sitarenios. 2001. Emotional intelligence as a standard intelligence. **Emotion,** 1, 232-242.

Mayer, John D., et al. 2001. Emotional intelligence and giftedness." ***Roeper Review*** 23.3,131-137.

Mayer, John, D; Peter Salovey, David Caruso. 2004. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications**. Psychological Inguiry,** 15(3), 197-211.

MEB. 2002. Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. 2008. Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merrell, Kenneth W. 2010. Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. **Psychology in the Schools,** 47(1), 55-70.

Mohzan, Maizatul Akmal Mohd; Hassan Norhaslinda, Halil Norhafizah. 2013. The influence of emotional intelligence on academic achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2013, 90: 303-312.

Nacar, Fatma; Songül Tümkaya. 2011. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online,** 2011, 10.2.

Nelis, Delphine, ve diğ. 2009. Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?." **Personality and Individual Differences 47**.1: 36-41.

Nelson, Darwin B.; Gary R. Low. 2003. Emotional intelligence: **Achieving academic and career excellence**. 2003.

OECD. 2013.: **Education at a Glance,** Paris.

Önal, Murat. 2010. Eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Önen, Ayşem S. 2012. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 42, 310-320.

Özdemir, Lütfü. 2003. "Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**.** Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Özer, A. Kadir. 1995. **İletişimsizlik becerisi.** Varlık Yayınları. İstanbul.

Özmen, Zeynep K. 2013. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. **İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Dergisi**, 2/1.

Öztürk, Ayşe; Mehmet E. Deniz. 2008. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online,** 2008, 7.3.

Özyürek, Leyla. 1981. **Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği,** Ank. Üni. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.

Pala, Aynur. 2008. Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,(1) 23. 2008.

Pınarcık, Özge; Güneş Salı.; Melike Nur Altındiş. 2016 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Asian Journal Of Instruction,** 2016, 4.1.

Polat, Soner; Öztan Y. Ulusoy. 2009. Relationship Between Emotional Intelligence of Primary School 4th and 5th Grade Students and their Teachers. **Online Submission,** 2009.

Potter, George R. 2005. The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a South Texas higher education institution. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Ramos, Natalia S.; Fernandez Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio. 2007. Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. **Cognition and Emotion,** 2007, 21.4: 758-772.

Reece, Ian, and Stephen Walker. 1997. Teaching, Training and Learning. A Practical Guide. (Third Ed.). Great Britain: Business Education Publishers Limited.

Rhoades, Brittany L.; Mark T. Greenberg; Celene E. Domıtrovıch. 2009. The contribution of inhibitory control to preschoolers' social–emotional competence. **Journal of Applied Developmental Psychology,** 2009, 30.3: 310-320.

Rozell, Elizabeth J.; Charles E. Pettıjohn; Stephen Parker, R. 2002 An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development**. Journal of Management Development,** 2002, 21.4: 272-289.

Ryan, Richard M.; Edward L. Deci. 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being." **Annual review of psychology** 52.1. 141-166.

Sağlam, Aycan Ç.; Fatma Yancı. 2014. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 7(1), ss. 298- 313.

Sala, Fabio. 2002. "Do Programs Designed to Increase Emotional Intelligence at Work–Work?", **Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.** Mayıs, 26, 2006.

Salami, O., Samuel. 2007 Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between emotional labour and organizational citizenship behaviour. **European Journal of Social Sciences**, 2007, 5.2: 142-150.

Salovey, Peter; John. D. Mayer. 1990. "Emotional Intelligence"**. Imagination, Cognition and Personality**. 9, 3, 185–211.

Sapmaz, Fatma; Tayfun Doğan. 2012. Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik." **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 8.3 (2012): 63-69.

Schiling, Dianne. (2009) **Duygusal Zekâ Becerileri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik bir Model ve "50 Aktivite"**. çev. T. Fikret Karahan ve diğ. Ankara. Maya Akademi

Schutte, Nicola S., ve diğ. 2011. Emotional intelligence and interpersonal relations. **The Journal of Social Psychology, 2001**, 141.4: 523-536.

Selçioğlu D. Ebru. 2010. Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi. Diss. Dokuz Eylül Üniverstitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Seligman, Martin. 2007. **Öğrenilmiş iyimserlik** (çev. S. Kunt Akbaş). Ankara. Hekimler Yayın Birliği.

Shechtman, Zipora; Judy Leichtentritt. 2004. Affective teaching: A method to enhance classroom management. **European Journal of Teacher Education**, 27(3):323-333.

Slavin, Robert E. 2014. **Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama.** çev. Galip Yüksel. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım

Somuncuoglu, Demet. 2005. Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Cercevesi ve Egitimdeki Rolu", **Kazim Karabekir Egitim Fakultesi Dergisi,** 11, pp. 269 – 293.

Stein, Steven J.; Howard E. Book. 2003. **EQ: duygusal zekâ ve başarının sırrı.** çev. Müjde Işık. Özgür Yayın Dağıtım. İstanbul.

Stelzer, Leigh; Coll-Reılly, Joan. 2010. Collaborative team testing to support individual learning: Can teamwork motivate learning?. **Contemporary Issues in Education Research,** 2010, 3.12: 7.

Sternberg, Robert J. 1996. **Successful intelligence**: How practical and creative intelligence determine success in life.

Strom, Paris S.; Robert D. Strom, 1999. Making students accountable for teamwork. Community **College Journal of Research & Practice,** 1999, 23.2: 171-182

Sutton, Rosemary E.,; Karl F. Wheatley. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educational psychology review** 15. 4: 327-358.

Şen, H. Şenay; Yavuz Erişen. 2002. Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 22, Sayı 1, 99-116

Şirin, Gülcan. 2007. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başaçıkma tarzları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Şirin, Selçuk. 2007. **Bir Türkiye Hayali.** Doğan Kitap. İstanbul

Taneri, Pervin Oya, and Cennet Engin-Demir. 2013. Öğrenci Gözüyle Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi: Bir Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama. **İlköğretim Online** 12(1), 267-282, 2013.

Taymaz, Haydar .1992.. **Hizmet İçi Eğitim.** Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi. Yayın No:3. Ankara. PEGEM Ltd

Thompson, Michael; Dan Kindlon. 1999. **Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys**, London, Michael Joseph.

Thorndike, Edward L. 1920. Intelligence and Its Uses. **Harper's Magazine.** Vol: 140, ss.228-235.

Titrek, Osman. 2004. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırma. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004.

_____. 2012. **IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme.** 4. bs. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Toktamışoğlu, Murat. 2003. **Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekâyla Başarı,** Kapital Yayınları, İstanbul.

Tom, Karalyn M. 2012. Measurement of teacher's social-emotional competence: development of the social-emotional competence teacher rating scale. Doctoral dissertation, University of Oregon: Department of Special Education and Clinical Sciences.

Tomlinson, Carol Ann. 2005. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.

Toremen, Fatih; Mehmet Karakuş. 2007. The obstacles of synergy in schools: A qualitative study on teamwork. **Educational Sciences: Theory & Practice,** 2007, 7.1: 639-645.

Toytok, E. Hakan. 2013. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği **Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction,** 2013, 1.1.

Trilling, Bernie; Charles Fadel. 2009. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. San Francisco: Jossey-Bass.

Tufan, Şehnaz. 2012. Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tunca, Özlem. 2010. Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Türk Dil Kurumu. 2015. http://www.tdk.org.tr/TR/sozbul. adresinden 10.08.2015 tarihinde edinilmiştir.

Ulutaş, İlkay. 2005. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyanık Balat, Gülden, ve diğ. 2014. Duygusal Zekâ Ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. **Electronic Turkish Studies,** 2014, 9.8.

Van der Zee, Karen, Melanie Thijs, and Lolle Schakel. 2002. The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. **European Journalof Personality,** 16, 103–125.

Vural, Mehmet S. 2005. **İlköğretim okulu ders programları ve öğretim klavuzları**. Yakutiye Yayıncılık. Erzurum.

Wagner, Tony. 2008. **The global achievement gap:** Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it. New York: Basic Books. (p. 39)

Walker, Alice Elizabeth. 2001. Emotional Intelligence of the Classroom Teacher. Doktora Tezi, The Faculty of The School of Education Spalding University, Luisville Kentucky.

Wang, Margaret C; Geneva D. Haertel; Herbert J. Walberg. 1997. Toward a knowledge base for school learning. **The Review of Educational Research,** 63(3), 365-376.

Webb, Kerry. 2007. Motivating peak performance: Leadership behaviors that stimulate employee motivation and performance**. Christian Higher Education,** 6 (1), 53-71.

Weisinger, Hendrie.1998. **Emotional intelligence at work.** Jossey-Bass: San Francisco

World Economic Forum. 2014. **The Global Competitiveness Report** 2014–2015. Geneva: World Economic Forum

Yalın, H. İbrahim. 2001. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı: 150, Ankara

Yavuz, Kudret E. 2002. **7–12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi-Anne Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi.** Ankara. Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Yaylacı, Özdemir G. 2006. **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ,** İstanbul, Hayat Yayınları.

Yeşilyaprak, Binnur. 2001. Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Yıl:7, Sayı:25, 139-146.

Yıldırım, Ali; Hasan Şimşek. 2011. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, Müge. 2002. "Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi", Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yüksel, İsmail; Mustafa Sağlam. 2012. **Eğitimde program değerlendirme.** Ankara. Pegem Yayınları.

Yüksel, Murat. 2006. Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Zhao, Yong. 2014. **Who's Afraid of the Big Bad Dragon?:** Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. John Wiley & Sons.

EKLER

Ekler Listesi

Ek1. Uzman Değerlendirme Formu

Ek2. DUZBEP Hedef Davranış ve Kazanımlar Tablosu

Ek3. DUZBEP Atölye Planları

Ek4. DUZBEP Atölyelerde Kullanılan Süreç Değerlendirme Araçları

- Ek4.1. Öz Değerlendirme Formu
- Ek4.2.Tanımla-Örnek Ver Formu
- Ek4.3. Frayer Diyagramı
- Ek4.4. Uyum Sağlama Becerisini Geliştirici Öneriler
- Ek4.5. Saat Buluşmları Formu

Ek5. DUZBEP Atölye Günlüğü

Ek6. DUZBEP Program Değerlendirme Formu

Ek7. DUZBEP Katılımcı Başvuru Formu

Ek8. Katılımcılara Verilen Program Uygulama Takvimi

Ek9. Katılımcı Sertifika Örneği

Ek10. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Programla İlgili Yazı

Ek11. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Tarafından Takdim Edilen Plaket

Ek12. DUZBEP Uygulama Sürecinden Fotoğraflar

Ek13. Öz Geçmiş

Ek1. Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Değerlendiriciler,

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere yönelik olarak Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı oluşturmaktır. Bu kapsamda, sizlerin alan uzmanı olarak aşağıda verilen DUZBEP atölyeleri kazanımların her birini okuyup, anlam, içerik ve kuramsal açıdan programa ne derecede uygun olduğunu değerlendirmeniz oldukça önemlidir. Lütfen, ilgili maddeye ilişkin değerlendirmelerinizi 1 ile 3 arasında bir puanlama yaparak belirtiniz (1=Bu madde kesinlikle uygun değil, 2=Madde uygun ancak değiştirilmeye ihtiyacı var, 3 = Tam olarak uygun).Yorum veya öneriniz için her maddenin yanında bırakılan boşluğu kullanabilirsiniz.
Zaman ayırdığınız ve değerli yorumlarınız için çok teşekkür ederiz.

Kazanımlar	1	2	3	Yorum ve Öneriler
Sosyal Yeterlilikler				
Sosyal Beceriler				
1. İletişim becerilerinin önemin farkında olur.				
2. Grup arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurar.				
3. Takım çalışması etkinlikleri yoluyla grup arkadaşlarıyla etkileşime geçer.				
4. İşbirliği yapmanın önemini ifade eder.				
5. Takım içerisinde bireysel özelliklerini, yeteneklerini kullanır.				
6. Öğretim liderliği becerilerinin önemini fark eder.				
7. Grup içerisinde yaşanan çatışmalara çözüm önerisi getirir.				
8. Çözüm odaklı olmanın önemini ifade eder.				
9. Öğretmenlerin değişim öncülüğü yapma konusundaki sorumluluğunun neler olduğunu ifade eder.				
Bu bölüme eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz kazanım veya kazanımlar:				

Empati				
10. Başkalarını anlamanın (duygu ve düşüncelerini) öneminin farkında olur.				
11. Başkalarının yerine kendini koyabilme becerisinin (empati) önemini söyler.				
12. Bireysel farklılıklara önem vermenin gerekliliği ifade eder.				
13. Sınıftaki farklılıkların öğrenmeyi nasıl zenginleştirdiğini fark eder.				
14. Öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan geliştirmek için istekli olur.				
15. Öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan geliştirmek için eylem planı hazırlar.				
Bu bölüme eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz kazanım veya kazanımlar:				
Kişisel Yeterlilikler				
Özbilinç				
16. Bireysel gücünü ve yetkinliklerini tanımanın önemini fark eder.				
17. Kendi duygularının farkına varır.				
18. Duygusal farkındalığın önemini sıralar.				
19. Sınıf içi ve sınıf dışındaki kendi davranışlarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.				
20. Kendi öz değerlendirmesi sonucunda eksiklerini saptayarak mesleki gelişim planı hazırlar ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli çaba göstermenin önemini belirtir.				
21. Öz güvenin insan yaşamındaki etkisini fark eder.				
22. Bireysel öz güveninin nasıl gelişeceği ile ilgili yol ve yöntemleri bilir.				

23. Öğretmenlik mesleği için öz güvenin önemini fark eder.				
Bu bölüme eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz kazanım veya kazanımlar:				
Özdenetim				
24. Duygusal kontrolün önemini fark eder.				
25. Duygularını kontrol etmenin yol ve yöntemlerini bilir.				
26. Öğretmenlerin bazı durumlarda duygularını nasıl kontrol edebileceğiyle ilgili öneriler sunar.				
27. Değişen durumlara, yeniliklere karşı uyum becerisi geliştirir.				
28. Sınıfta, öğretmenin yaratacağı uyum ve biz bilinci ikliminin önemini fark eder.				
29. Öğrenci davranışlarına karşı vicdanlı bir tutum sergilemenin gerekliğini açıklar.				
Bu bölüme eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz kazanım veya kazanımlar:				
Motivasyon				
30. Kendi motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemini fark eder.				
31. Öğretmen motivasyonunun, öğrenci üzerindeki etkisini fark eder.				
32. Sınıfta olumlu motivasyon iklimi yaratmaya istekli olur.				
33. Kendisinde başarma dürtüsü oluşturmanın önemini fark eder.				
34. Belirlediği amaçlara ulaşmak için iç motivasyonun öneminin farkında olur.				

35. Amaçlarına ulaşma yolunda karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilir.				
36. Olaylar karşında iyimser bir bakış açısı geliştirmenin önemini fark eder.				
37. Öğrencilerinde geleceğe karşı iyimser bir bakış açısını geliştirmek için planlar oluşturur.				
Bu bölüme eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz kazanım veya kazanımlar:				

Genel Değerlendirmeniz ve Eklemek İstedikleriniz:

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Ek2. DUZBEP Hedef Davranış-Kazanım Tablosu

1. Atölye *(Tanışma-Program Tanıtımı)*

Hedefler:

- *Grup arkadaşlarını tanıma*
- *DUZBEP Program süreciyle ilgili bilgi sahibi olma*

Kazanımlar:

- Grup arkadaşlarının isimlerini bilir.
- Grup arkadaşlarının bazı kişisel ve fiziksel özelliklerini ifade eder.
- Grup arkadaşlarının bazı kişisel özelliklerini bilmenin önemini açıklar.
- Duygusal Zekâ becerilerinin neler olduğunu bilir.
- DUZBEP program sürecinin nasıl ilerleyeceğini bilir.
- DUZBEP programı sürecinde kendi sorumluluklarını ifade eder.
- DUZBEP programı sürecinde ortak belirlenen kurallara uymaya istekli olur.

2. Atölye *(Sosyal Beceriler)*

Hedef:

- *Etkili iletişimin önemini fark etme*

Kazanımlar:

- Temel iletişim becerilerinin neler olduğunu sıralar.
- Temel iletişim becerilerini doğru kullanmanın etkili iletişime katkısını söyler.
- İletişim çatışmalarının nedenlerini söyler.
- Grup içerisindeki iletişim çatışmalarının nasıl çözülebileceğini ifade eder.
- İletişimde çözüm odaklı olmanın önemini söyler.
- Grup arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmaya istekli olur.

3. Atölye *(Sosyal Beceriler)*

Hedef:

- *İşbirliği ve ekip çalışmasının önemini fark etme*

Kazanımlar:

- Grup-Takıp-Ekip kavramları arasındaki farkları tanımlar.
- Ekip olma sürecinin aşamalarının neler olduğunu ifade eder.
- İşbirliği yapmanın önemini ifade eder.
- Bireysel özelliklerini, yeteneklerini dikkate alarak ekip çalışmalarına katılmaya istekli olur.
- Ekip çalışmalarında ortaya çıkacak sorunların nasıl çözülebileceğini ifade eder.

4. Atölye *(Empati)*

Hedef Davranış:

- *Kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemini fark etme*

Kazanımlar:

- Empati kavramını tanımlar.
- Empatik davranışların neler olduğuna örnek verir.
- Başkalarının yerine kendini koyabilme becerisinin önemini söyler.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik geribildirimler verir.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya istekli olur.
- Gerekli durumlarda problemlere başkasının pençesinden bakabilmenin gerekliliğini ifade eder.

5. Atölye *(Empati)*

Hedef Davranış:

- *Bireysel farklılıkların yarattığı zenginliğin önemini fark etme*

Kazanımlar:

- Bireysel farklılıklara önem vermenin gerekliliği ifade eder.
- Bireysel farklılıkların öğrenme sürecine katkılarının neler olduğunu sıralar.
- Öğrenme ortamlarında yaratılacak biz bilincinin önemini ifade eder.
- Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan yararlanmaya istekli olur.

6. Atölye *(Özbilinç)*

Hedef Davranış:

- *Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma*

Kazanımlar:

- Özbilinç kavramını tanımlar.
- Bireysel gücünü ve yetkinliklerini neler olduğunu keşfetmenin önemini ifade eder.
- Farklı durumlar karşısındaki duygusal farkındalığın önemini açıklar.
- Verilen durumlar karşında kendi duygularını ifade eder.
- Verilen durumlarda ortaya çıkan duyguların nedenlerini söyler.

7. Atölye *(Özbilinç)*

Hedef Davranış:

- *Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma*

Kazanımlar:

- Öz değerlendirme kavramın ne anlama geldiğini söyler.
- Öz değerlendirme yapmanın insanın kendi gelişimine katkısını ifade eder.
- Kendi öz değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan eksikleri gidermek için kişisel ve mesleki gelişim planları hazırlamanın gerekliliği ifade eder.

8. Atölye *(Özdenetim)*

Hedef Davranış:

- *Duygusal kontrolün öneminin farkında olma*

Kazanımlar:

- Özdenetim kavramını tanımlar.
- Özdenetim becerilerinin nelerden oluştuğunu ifade eder.
- Duygusal kontrolün önemini örnek olaylar üzerinden ifade eder.
- Duygularını kontrol etmenin yol ve yöntemlerini sıralar.
- Verilen farklı durumlarda duyguların nasıl kontrol edebileceğiyle ilgili fikirlerini söyler.

9. Atölye *(Özdenetim)*

Hedef Davranış:

- *Farklı durumlarda kendi davranışlarını yönetebilmenin gerekliliğinin farkında olma*

Kazanımlar:

- Değişen durumlara, oluşan yeniliklere karşı uyum becerisi geliştirmenin gerekliliğini ifade eder.
- Öğretmenlerin değişen farklı durumlara uyum gösterebilmesi için öneriler sunar.

10. Atölye *(Motivasyon)*

Hedef Davranış:

- *Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyonun önemi fark etme*

Kazanımlar:

- İç ve dış motivasyon arasındaki farkları bilir.
- İç motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemini söyler.
- Belirlediği amaçlara ulaşmak için iç motivasyonun önemini anlatan örnekler verir.
- Amaçların insan yaşamı için nasıl bir öneme sahip olduğunu ifade eder.
- Amaçlarına ulaşma yolunda karşılaştığı zorluklarla mücadele etmenin gerekliliği tartışır

11. Atölye *(Motivasyon)*

Hedef Davranış:

- *Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme*

Kazanımlar:

- Pozitif düşünmenin olumlu motivasyona katkısını söyler.
- Öğrenme sürecinde olumlu motivasyon yaratmanın önemini ifade eder.
- Olumlu motivasyon iklimi yaratmaya istekli olur.

12. Atölye *(Değerlendirme-Sontest Araçlarının Uygulanması)*

Hedef Davranış:

- DUZBEP Program sürecini değerlendirme

Kazanımlar:

- DUZBEP programını süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- DUZBEP programının kendinde yarattığı farkındalıkları açıklar.
- DUZBEP programını değerlendirir.
- DUZBEP programının öğretmenlik mesleğine yaptığı katkıları ifade eder.

Ek3. DUZBEP Örnek Atölye Planları

7.Atölye

Konu: Özbilinç / Öz Değerlendirme

Grup: 20 Öğretmen

Süre: 3 saat

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama, rol oynama, doğaçlama, eğitsel oyun, soru-cevap, anlatım, SWOT analizi

Araç / Gereç: 20 adet kurşun kalem, 20 adet a4 kağıdı, 4 adet a3 kağıdı, projeksiyon, dizüstü bilgisayar

Hedef Kazanım: *Öz değerlendirme yapmanın öneminin farkında olma*

Alt kazanım/Göstergeler:

- Öz değerlendirme kavramın ne anlama geldiğini söyler.
- Öz değerlendirme yapmanın insanın kendi gelişimine katkısını ifade eder.
- Kendi öz değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan eksikleri gidermek için kişisel ve mesleki gelişim planları hazırlamanın gerekliliği ifade eder.

Öğrenme - Öğretme Süreci:

A. Giriş etkinlikleri:

1.Etkinlik:

Katılımcılar alanda dağınık bir şekilde eğitmenin yönergelerine (hızlı, yavaş, adım-adım, ağır çekim vb.) göre yürürler. Eğitmen dur yönergesi verdiğinde durular ve en yakınlarındaki kişiyle ikişerli olurlar. Gruplar karşı karşıya geçer ve karşılarındaki grup arkadaşının, aynada kendisinin görüntüsü olduğunu düşünmelerini söyler. Eşler karşılıklı olarak ellerinin avuç içleri birbirlerine dayayarak itebildikleri kadar iteler.

2.Etkinlik:

Katılımcılar 2'şerli gruplara ayrılır. Gruplar kendi içlerinde A ve B olarak ayrılırlar. A kişi heykeltıraş B ise kil olur. A kişisi gündelik yaşamında içinde bulunduğu herhangi bir durumu düşünür. O durumdaki vücut şeklinin nasıl bir formda olduğunu düşünür. Örneğin sınıfta ders anlatırken ben, arkadaşlarımla sohbet ederken ben, kitap okurken ben vb. Daha sonra birini seçerek B'ye bu durumdaki kendi vücut şeklini kendisini bir heykeltıraş karşısındakini de bir kil olarak düşünerek vermeye başlar. Eğitmen

çalışmalar tamamlandığında bütün A'ları yanına toplar ve herkesin bir sanat galerisi geziyormuş gibi gezmesini ve heykelleri incelemesini söyler. Daha sonra A'lar kendi heykellerinin başına giderek kendilerini incelemeler. Değiştirmek istedikleri bir yer olup olmadığına, nasıl bir vücut formunda olsa daha iyi olacağına veya bize daha iyi nasıl anlatabileceğine karar verirler ve kendilerinin o hallerini değerlendirerek değiştirmek istedikleri yerleri değiştirirler. Değiştirdikten sonra son bir kez daha heykeller incelenir. Daha sonra aynı çalışma A ve B'lerin rol değiştirmesiyle tekrarlanır. Eğitmen kendilerini farklı durumlarda gözlemleyip daha sonra istedikleri yönde değiştirip tekrar gözlemlemelerinin onlara neler hissettirdiğini sorar.

3.Etkinlik:

Katılımcılar iki gruba ayrılır ve 1. grup ve 2. grup şeklinde isimlendirilir. Her grup için karşılıklı olarak sıralanır. Her gruba 5 post-it verilir. Katılımcılar grup olarak bir araya gelerek "öz-değerlendirme" ile ilgili akıllarına gelen 5 cümle yazarlar. Her cümle 5 kelimeyi geçmemelidir. Gruplar bu cümleleri ellerine verilen 5 post-ite ayrı ayrı yazarlar ve post-itler numaralandırılır. Bu numaralar post-itlerin arkasına yazılır. Daha sonra 1. grubun 2 metre uzaklığındaki bir yere bir sandalye koyulur ve üstüne ikinci grubun yazdığı post-itler koyulur. Aynı şekilde birinci grubun yazdığı post-itler de 2. grubun önündeki sandalyeye koyulur. Eğitmen yönerge verdiğinde öndeki kişi kâğıtların olduğu yerden ilk kâğıdı alır, okur ve yerine bırakır. Daha sonra grubuna dönerek kulaktan kulağa şekilde son kişiye kadar aktarılır. Son kişi duyduğunu kâğıda yazar. En hızlı ve doğru yazan grup 5 puan alır. Bütün kâğıtlar tamamlandığında puanlar karşılaştırılır. En çok puan alan grup kazanır.

Ara Değerlendirme:

Eğitmen etkinlikte "öz - değerlendirmeyle" ilgili olarak yazılanlardan yola çıkarak katılımcılara bu kavramın yaşamımızda nasıl bir yeri ve önemi olduğunu sorgulatır. Yanıt vermek isteyen katılımcıların yanıtları dinlenir. Eğitmen daha sonra öz değerlendirmenin en sık kullanılan tanımlardan birkaç tanesini paylaşır. Katılımcılarla bu tanımların üzerine konuşulur. Tanımlarda öz değerlendirmenin hangi yönüne vurgu yapıldığı tartışılır.

B. Geliştirme Etkinlikleri:

4.Etkinlik:

Lider katılımcıları 5 gruba ayırır. 4 grubu alanın farklı bir köşesine gönderir. Bir grup ortada kalır. Gruplar kendi içlerinde yan yana omuzlarını birleştirerek bir araya gelirler. Lider her bir gruba a4 kâğıtları dağıtır. Katılımcılar bu a4 kâğıtlarını omuzlarının arasına koyarlar. Eğitmen her köşenin olduğu duvara A3 kâğıdına yazılı bir şekilde köşenin ismini yapıştırır. Bunlar "Güçlü Yönler", "Zayıf Yönler", "Fırsatlar", "Tehditler" şeklindedir. Eğitmen yönerge verdiğinde etkinlik başlar ve köşelerde bulunan grupların yer değiştirmesi gerekir. Köşelerdeki gruplar yer değiştirdiğinde ortadaki grup bir köşe kapmaya çalışır. Bu sırada omuzların arasındaki kâğıtların düşmemesi gerekir. Etkinlik bu şekilde bir süre devam ettirilir. Daha sonra gruplara eşit sayıda soru cümleleri verilir. Gruplar bu soru cümlelerinin köşelerdeki başlıkların hangisine ait olduğunu belirlemeye çalışırlar. Daha sonra gidip o başlıkların olduğu bölüme o başlık için belirledikleri soruları yapıştırırlar. Tüm sorular tamamlandığında herkes başlıkları ve altında yapıştırılan soruları inceler.

5. Etkinlik:

Eğitmen bilgisayar ve projeksiyon cihazı aracılığıyla bireysel SWOT analizini PowerPoint sunumuyla anlatır. SWOT analizinin kişinin kendi öz değerlendirmesini yapması ve bu doğrultuda kendini geliştirmesi için neden önemli bir araç olduğunu üzerinde durulur. Daha sonra her bir alanda hangi soruların olduğu sunumdan gösterilir. Bir önceki etkinlikte köşelere yapıştırılan soruların doğru yerde olup olmadıkları incelenir. Eğer yanlış yerde olan sorular varsa onlar sunumdaki paylaşılanlara göre düzenlenir. Katılımcıların SWOT analiziyle ilgili soruları varsa eğitmen bu sorulara cevap verir.

6. Etkinlik:

Lider katılımcıları ikişerli gruplara ayırır. Gruplar kendi içlerinde A ve B kişisi olarak ayrılırlar. Daha sonra eğitmen katılımcılara bir durum verir bu durumla ilgili doğaçlama yapacaklarını belirtir. Durum şu şekildedir:

"A ve B kişi aynı okulda çalışan iki öğretmen. B kişisi kendini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmek isteyen bir öğretmen. Fakat bununla ilgili nasıl bir adım

atacağını bilmiyor. A kişisi ise kişisel SWOT analizi eğitimini yeni almış bir öğretmen ve bu yöntemin kişinin kendi eksiklerini fark edip buna göre kendi mesleki ve kişisel gelişimini planlayabileceğini düşünüyor. A, B'yi ilk olarak SWOT analizi yaparak adım atması için ikna etmeye çalışıyor. B ise bu konuda çekimser."

Gruplar durumu okuduktan sonra eş zamanlı olarak doğaçlamaya başlarlar. Daha sonra lider el çırptığında tüm katılımcılar durur. Hangi grubun yanına gidip el çırparsa o grup doğaçlamalarını sergiler. Diğer gruplar onları izler. Tüm gruplar izlendikten sonra çalışma tamamlanır. Eğitmen ikna etmeye çalışan A'nın kişisel SWOT analizini anlatırken hangi özelliklerinden bahsettiği üzerine konuşur. Bu yöntemin kişinin kendi öz-değerlendirme sürecindeki etkilerinden bahsedilir.

C. Değerlendirme Etkinlikleri:

7. Etkinlik: (Mektup)

Katılımcılara bir örnek olay verilir ve örnek olaydaki karaktere katılımcıların bireysel olarak öneri mektubu yazmaları istenir. Katılımcılara öneri mektubunu yazarken karşıdaki kişiye şunları anlatmaları istenir?

- *Öz-değerlendirme kavramının anlamı ne ve nasıl bir önemi var?*
- *Öz-değerlendirme yapmanın insan gelişimine nasıl bir katkısı var?*
- *Öz değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan zayıf yanlar, kişisel ve mesleki gelişim faaliyetleriyle nasıl geliştirebilir?*

Tüm katılımcılar mektuplarını örnek olaydaki karakterlere yazdıklarında isteyen katılımcılar mektuplarını paylaşırlar. Daha sonra etkinlik sona erer.

8. Etkinlik:

Katılımcılara DUZBEP Katılımcı günlüğü dağıtılır ve tüm 3 saatlik atölye sürecini düşünerek, günlüğün 7. atölye kısmını doldurmaları istenir. Katılımcılar günlüklerini doldurduklarında atölye tamamlanır.

Ek4. Atölyelerde Kullanılan Süreç Değerlendirme Araçları

Ek4.1. Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bugün aynı süreci paylaştığım…..	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
Gruptaki bireylerin isimlerini bilirim.			
Gruptaki bireylerin bazı fiziksel özelliklerini bilirim.			
Gruptaki bireylerin bazı kişisel özelliklerini bilirim.			
Gruptaki diğer bireyleri önemli ölçüde tanıdığımı düşünüyorum.			
Gruptaki diğer bireyleri, bazı kişisel özellikleri bakımından tanımak bana iyi hissetirdi.			

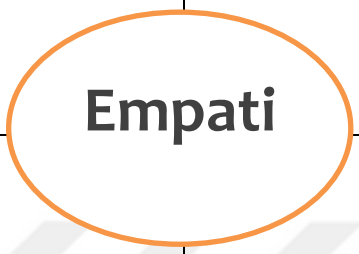
1. Uzun süreçlerde birlikte çalışma yapılan gruplarda bireylerin birbirlerinin isimlerini ve bazı kişisel özelliklerini bilmesi önemsiz / önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü …….....
.....
……..
……..

2. Eklemek istediklerim:
.....
……..
……..
……..…

Ek4.2. Tanımla-Örnek Ver Formu

Ekip Olmak	
Tanımla	**Örnek Ver**

Ek4.3. Frayer Diyagramı

“Empati” kavramını tanımlayın.	Empatik davranış özelliklerini sıralayın.
	
Empatik davranışa bir örnek verin	Empatik davranışına örnek olmayan bir durum yazın.

Ek4.4. Uyum Sağlama Becerisini Geliştirici Öneriler

Duygusal Zekâ araştırmacısı Claus Moller'in (2000) uyum sağlama kabiliyetini geliştirebilmek konusunda bazı öneriler

* Değişimi, yeni fikir ve yaklaşımları memnuniyetle karşılamayı öğrenin.

* Veriler yanıldığınızı gösteriyorsa görüş açınızı değiştirmeye hazır olun.

* Alışılmış iş yapma tarzınız işe yaramıyorsa, stratejinizi değiştirin ve daha iyi bir yol bulun.

* Koşullar sizi zorlamadan önce değişmeyi öğrenin. Değişime zorlandığınız zaman genelde çok geç olur.

* Aynı olay veya problemi farklı şekillerde ele almaya çalışın.

* Değişimi yeni şeyler öğrenmek ve gelişmek için bir fırsat olarak görün.

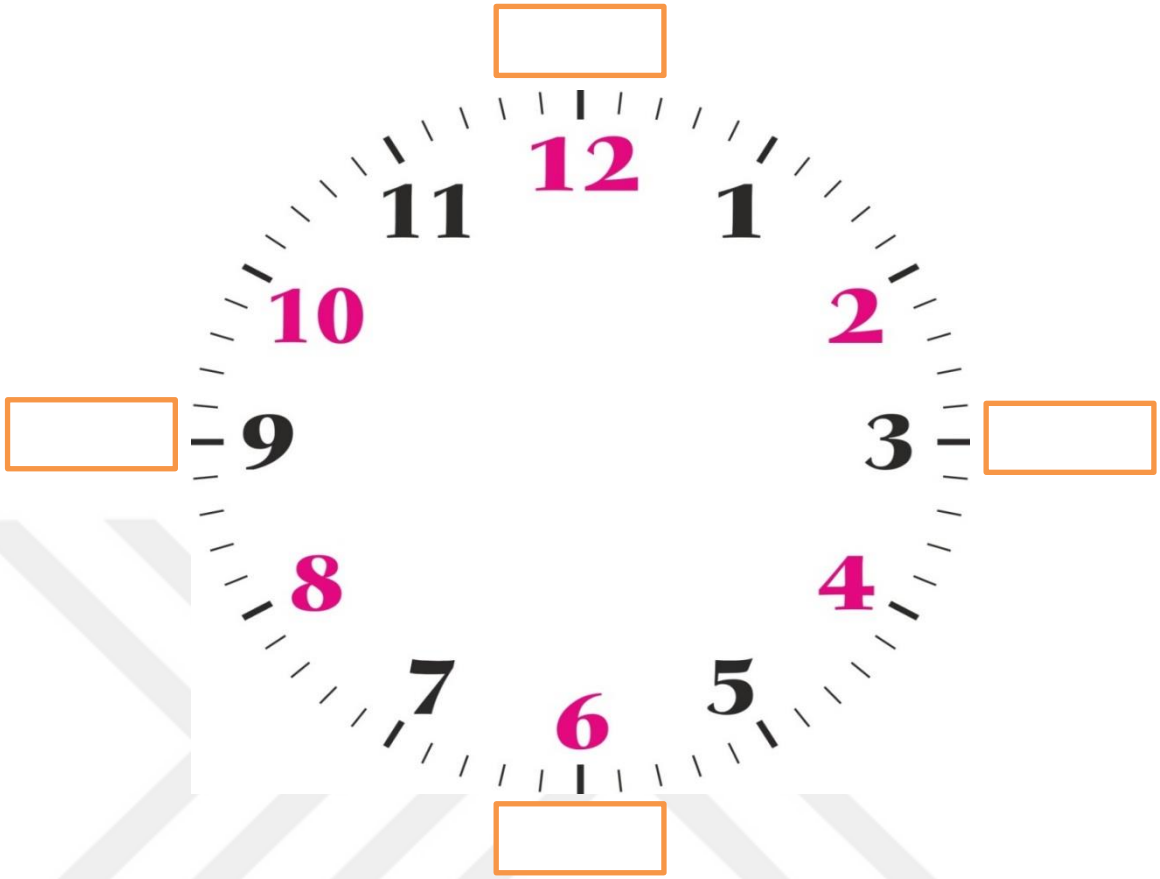
* Sizden farklı olan insanları (değişik kültürlerden gelen, farklı geçmişlere, deneyimlere ve tutumlara sahip insanlar, vs.) anlamayı ve hoş görmeyi öğrenin.

* Günlük yaşantınızda daha fazla çeşitlilik yaratın. Örneğin, işe gidip gelirken farklı bir yol seçin. Yeni yerler ziyaret edin.

* Yeni insanlarla tanışın. Yeni beceriler edinin. Farklı tarz-da tatiller yapın, vs.

* Çok işlevli bir çalışan olun. Farklı işlev ve görevler üstlenin. Eğer mümkünse kurumunuzun farklı departman ve takımlarında görev almaya çalışın. Başkalarının nasıl çalıştıklarını, öncelikler belirlediklerini ve işlev gösterdiklerini araştırın.

Ek4.5. Saat Buluşmaları Formu



Ek5. DUZBEP Atölye Günlüğü

DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI
ATÖLYE GÜNLÜĞÜM



AD : .....
SOYAD : .....
TARİH : .....

Duygusal zekâ Becerileri Eğitim Programı sürecinden beklentilerim;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

1. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

8. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

9. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

10.OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

11. OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12.OTURUM:

Bu gün gerçekleştirilen atölye sürecinde:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... fark ettim.

Eklemek istediklerim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı'ndan sonra şunlara daha fazla dikkat etmeye karar verdim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

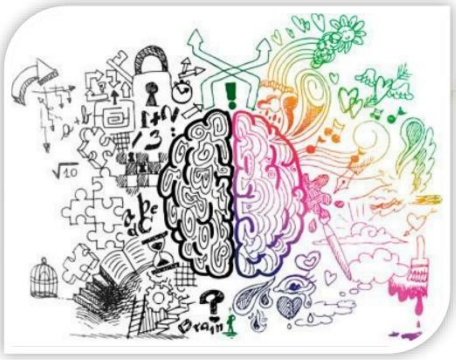
.....

.....

.....

.....

.....



Ek6. Program Değerlendirme Formu

Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı Değerlendirme Formu

Bu form DUZEB eğitim programının katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için oluşturulmuştur. Aşağıda programın niteliğinin sizler tarafından değerlendirilebilmesine yönelik maddeler ve her bir maddeye katılma derecenizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeye katılma derecenizi, ifadenin karşısında yer alan size uygun seçeneğe "X" işareti koyarak belirtiniz. Ayrıca açık uçlu sorulara vereceğiniz cevaplar da uygulanan programın geliştirilmesi çabalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Değerlendirme Maddeleri	**Hiç**	**Çok az**	**Kısmen**	**Oldukça**	**Tamamen**
1- DUZEB Eğitim Programı beklentilerimi karşıladı.					
2- Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.					
3- Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim sürecine aktif katılımı sağladı.					
4- Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleri yeterliydi.					
5- Programın uygulandığı fiziki ortam (bina, sınıf…) yeterliydi					
6- Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.					
7- Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hakimdi.					
8- Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.					
9- Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.					
10- Eğitimcinin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemledim.					
11- Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.					
12- Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.					
13- Eğitim programı eğitimciler/öğretmenler için yararlıdır.					
14- Program eğitimcilerin/öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.					
15- Bu programı eğitimci/öğretmen olan herkese tavsiye ederim.					

Ek7. DUZBEP Katılımcı Başvuru Formu (googleform dökümanı)

Öğretmenler İçin Duygusal Zeka Becerileri Eğitimi Başvuru Formu

- Programa gönüllü katılım şarttır.
- Programa katılım ücretsizdir.
- Programa yalnızca sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri başvuru yapabilir.
- Program sonunda Yenilikçi Öğrenme Merkezi onaylı DUZEP (Duygusal Zeka Becerileri Eğitim Programı) Sertifikası verilecektir.
- Program 12 atölyeden oluşmaktadır. Programı tamamlayabilmek için 12 atölyenin en az 10'nuna katılım zorunludur.
- Programın tamamlanabilmesi için verilen sorumlulukların yerine getirilmesi gerekmektedir.
- Programda temel öğretim yöntemlerinden biri de yaratıcı dramadır. Bundan dolayı katılımcıların eğitime uygun, rahat kıyafetlerle katılım gerçekleştirmesi gerekir.
- DUZEP aynı zamanda uluslararası bir akademik çalışma niteliği taşımaktadır. Süreç içerisindeki katılımcı ürünleri, dokümantasyon ve görsel kayıtlar programın değerlendirilmesi için kullanılacaktır.

*Programın içeriği ve diğer detaylarıyla ilgili açıklamalarına sizlere gönderilen bilgilendirme dosyalarından erişebilirsiniz.

1. **Ad Soyad**

.....

2. **Çalıştığınız Okul**

.....

3. **Branş**
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Okul Öncesi Öğretmeni
- ◯ Sınıf Öğretmeni

4. **Cinsiyet**
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Kadın
- ◯ Erkek

5. **Eğitim Düzeyi**
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Lisans
- ◯ Lisansüstü

6. **Mesleki kıdem (yıl):**
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ 1-5
- ◯ 6-10
- ◯ 11-15
- ◯ 15-20
- ◯ 20 ve üzeri

Ek8. Katılımcılara Verilen Program Uygulama Takvimi

EĞTİMİN ADI	ATÖLYELER	TARİH	SAAT ARALIĞI	YER	KATILIMCI SAYISI
DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİ EĞTİM PROGRAMI	*1. Atölye*	*28 Nisan 2016*	**15.30-18.30**	ŞEVKET AKTALAY İZCİ EVİ SÜREKLİ EĞİTİMMERKEZİ	21 Öğretmen
	2. Atölye	*30 Nisan 2016*	**10.00-17.00 (Tam Gün)**		
	3. Atölye	*30 Nisan 2016*			
	4. Atölye	*4 Mayıs 2016*	**15.30-18.30**		
	5. Atölye	*12 Mayıs 2016*	**15.30-18.30**		
	6. Atölye	*14 Mayıs 2016*	**10.00-17.00 (Tam Gün)**		
	7. Atölye	*14 Mayıs 2016*			
	8. Atölye	*25 Mayıs 2016*	**15.30-18.30**		
	9. Atölye	*2 Haziran 2016*	**15.30-18.30**		
	10. Atölye	*9 Haziran 2016*	**15.30-18.30**		
	11. Atölye	*16 Haziran 2016*	**10.00-17.00 (Tam Gün)**		
	12. Atölye	*16 Haziran 2016*			

Ek9. Katılımcı Sertifika Örneği

Ek10. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Programla İlgili Yazı

T.C.
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36575986/51/6695334 17.06.2016
Konu: Öğretmenler için Duygusal Zeka Becerileri Eğitim Programı (DUZEP)

İLGİLİ MAKAMA

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Lisansüstü çalışması gereği, Yenilikçi Öğrenme Merkezi Akademik Koordinatörü Barış SARISOY tarafından, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik olarak; öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini bütünsel anlamda neler olduğunu bilmesi, öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin bu becerilere sahip olması gerekliliğini kavraması ve bu becerilerin çocuklarda gelişmesinin önemini fark etmesini sağlayan Öğretmenler İçin Duygusal Zeka Becerileri Eğitim Programı, 28 Nisan-16 Haziran 2016 tarihleri arasında eğitime gönüllü olarak başvuru yapan öğretmenlerle birlikte Validebağ Şevket Atalay İzci evinde gerçekleştirilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Sinan AYDIN
Müdür

Ek:
1- Sertifika
2- Eğitim Programı
3- Duyuru Metni

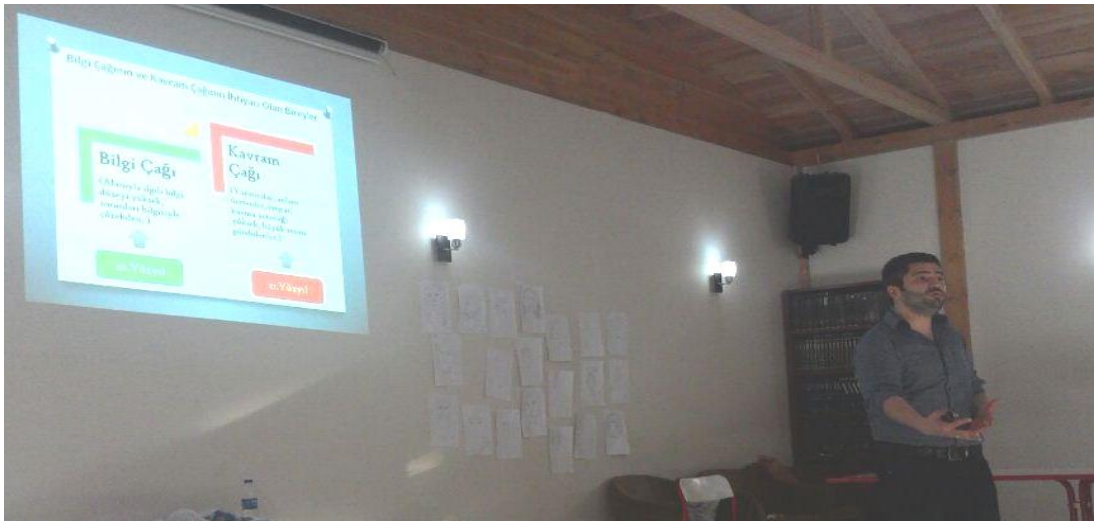
Mimar Sinan Mh.Dr.Fahri Atabey Cd. No: 21 Üsküdar/İSTANBUL Tel : (0216) 20120 70
Elektronik Ağ: uskudar.meb.gov.tr Faks : (0216) 20120 88
E-posta: uskudar34@meb.gov.tr Bilgi için: Strateji Geliştirme Bölümü Ahmet DURU(Memur) Dahili: 1173

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 000e-d348-3c97-b7ec-30ac kodu ile teyit edilebilir.

Ek11. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Tarafından Takdim Edilen Plaket



Ek12. DUZBEP Uygulamasından Fotoğraflar

























ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Tarihi	**:** 03.09.1988	
Doğum Yeri	**:** SİNOP / Ayancık	
E-posta	**:** barissrsy@gmail.com	
Yüksek Lisans	**:** 2014 - 2017	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisan Programı
Lisans	**:** 2007-2011	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise	**:** 2002-2006	Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi
Ortaokul	**:** 2003-2006	İnönü Ortaokulu
İlkokul	**:** 1998-2003	İnönü İlköğretim Okulu
Çalıştığı Kurumlar	**:** 2014- …..	Yenilikçi Öğrenme Merkezi Akademik Koordinatör / Eğitmen
	: 2014- …..	Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Lideri
	: 2012-2014	Yönder Koleji Program Gelişitirme Sorumlusu Drama ve Sınıf Öğretmeni
	: 2010-2012	Mecidiyeköy İlköğretim Okulu Drama Öğretmeni