

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI'NIN ERGENLERİN
DUYGUSAL ZEKA VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNE ETKİSİ:
DENEYSEL BİR ÇALIŞMA**

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI'NIN ERGENLERİN
DUYGUSAL ZEKA VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNE ETKİSİ:
DENEYSEL BİR ÇALIŞMA**

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Yalçın ORTAKALE

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Alim KAYA

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Meral ATICI

(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yalçın ORTAKALE

Üye: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ

Üye: Prof. Dr. Alim KAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2018

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

*Yüreğinde ve aklında bir yetişkinin asla anlayamayacağı gökkuşuğı, uçurtmalar
ve sonsuz gökyüzü taşıyan ergenlere...*

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2018

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

ÖZET

DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMININ ERGENLERİN DUYGUSAL ZEKA VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNE ETKİSİ: DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI

Temmuz 2018, 155 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Duygusal Zeka Geliştirme Programı'nın, ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine olan etkisini incelemektir. Yapılan bu araştırma duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerinin yarı-deneysel (quasi-experimental) desenle incelendiği ve eş zamanlı olarak nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı karma desenlerden yakınsayan paralel desene sahip bir araştırmadır. Araştırma onuncu ve on birinci sınıfa devam eden lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV), yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ), demografik veriler için Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelik nitel verilere ulaşmak için de yarı yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Ölçekler 346 öğrenciye uygulanmıştır ve deneysel kısımda 48 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada 10 oturumluk Duygusal Zekayı Geliştirme Programı hazırlanmış ve öncelikle pilot uygulama yapılmış ardından asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler SPSS 22 programı ile, nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, geliştirilen duygusal zeka programının ergenlerin duygusal zeka düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı kaydedilmiştir. Ergenlerin duygusal zeka seviyelerinde meydana gelen bu artışın kalıcı olduğu izleme testi ile de ortaya konmuştur. Bunun yanında uygulanan programın ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularından ulaşılan sonuçlar ise, duygusal zeka seviyesi yüksek ergenlerin çoğunlukla mutlu ve hoş duygular hissettiklerini, en çok arkadaş

ortamlarında ve aile bireyleri ile birlikteyken yaşamlarından doyum aldıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları ayrıca ergenlerin en çok derslerle ilgili bir problem yaşadıklarında ve başarısız olduklarında kendilerini mutsuz hissettiklerini göstermiştir. Bu sonuçlara ek olarak Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan öğrenciler programın olumlu ve geliştirici etkisi olduğu görüşündedirler.

Anahtar kelimeler: Duygusal zeka, yaşam doyumu, ergen, lise öğrencileri, deneysel araştırma.



ABSTRACT**THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENT DEVELOPMENT PROGRAM
ON THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENT AND LIFE
SATISFACTION OF ADOLESCENT: AN EXPERIMENTAL STUDY****Seyda MAVRUK ÖZBİÇER****PhD Thesis, Education Sciences Department****Academic Adviser: Prof. Dr. Meral ATICI****July 2018, 155 pages**

The purpose of this study was to examine/investigate the effect of Emotional Intelligent Development Program on the level of adolescents' emotional intelligent and life satisfaction level. This study was designed a mixed method study in which a quasi-experimental study and qualitative research methods were used. The participants of the study were 10th and 11th high school students. Children and Adolescent Form of Bar-on Emotional Intelligent Scale, Multiple Dimensions Life Satisfaction Scale for Students, Personal Information Form and a Semi-structured interview form were used to collect quantitative and qualitative data. The scales were applied to 346 students and experimental study was conducted with 48 students. A 10 session emotional intelligent development program was prepared and after completing a pilot study actual study was carried out. SPSS 22 program was used to analyze quantitative data while qualitative data were analyzed by content analysis method. Result show that emotional intelligent development program enhanced significantly the level of adolescents' emotional intelligent level and this effect was also permanent upon completing the follow up examination. However, the program had no significant effect on the level of students' life satisfaction. The findings of qualitative study showed that adolescents who have high level of emotional intelligence mostly feel happy and pleasant with especially close friends and family members while they feel unhappy when they have problems with school courses and when they failed. Additionally, students participating the program reported that the program was positive and had an enhancing effect.

Key words: Emotional intelligent, life satisfaction, adolescent, high school students, experimental study.

ÖN SÖZ

Duygular, düşünce ve davranışlarımızla el ele yürür. Yaşamımızın dönüm noktalarında başrolde çıkarlar sahneye. Ve bizler kendi oyunumuzu oynarken duygusal zekamızı kullandığımız ölçüde mutlu oluruz. İşte duygusal zeka ile ilgili bir araştırma yapmak ve bunu yaşam doyumu ile süslemek belki de bu nedenle önemliydi benim için. Söz konusu bu değişkenler olunca, deneysel bir araştırmanın en çok ergenlere yakışacağı düşüncesindeydim. Şimdi tüm sürecin sonundan geçmişe bakınca, bu araştırmanın içime sinen, toplumsal anlamda işe yarayan ve ergenlerin hayatlarına iyi bir dokunuş yaptığım bir araştırma olduğunu düşünüyorum.

Doktora süreci boyunca yolumu aydınlatan sevgili danışmanın Prof. Dr. Meral ATICI'ya sonsuz teşekkür ve sevgilerimi iletmek isterim. Hiç şüphesiz bu süreçteki en büyük kazanımlarımdan biri kendisiyle bir araştırma yapmış ve desteğini alabilmiş olmamdır.

Tez izleme komitesinde bulunan, lisans eğitimimden bu yana her zaman kendi kişiliğini sürece dahil ederek yol gösteren, meslekte ilerlememde büyük emekleri olan Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e çok teşekkür ederim.

Yine tez izleme komitesindeki Dr. Öğretim Üyesi Münir Yalçın ORTAKALE'ye farklı bakış açılarını sunduğu için; tez jürisinde bulunarak yapıcı geribildirimleriyle tezimin çok daha nitelikli bir hal almasını sağlayan Prof. Dr. Alim KAYA ve Prof. Dr. Şükrü UĞUZ'a;

Tezimin en önemli süreçlerinden birinde gerekli destekleri anlayış içinde sunan Dr. Öğretim Üyesi Sabahattin ÇAM'a çok teşekkür ederim.

Psikolojik danışman olma yolunda ilk adımı atmamda büyük katkıları olan, yol boyunca da geliştirici ve aydınlık bakış açısını her zaman paylaşan, kendisini tanıdığım ortaokul yıllarımdan beri hayatımdaki şanslardan biri olduğuna inandığım çok değerli hocam Dr. Ersun ÇIPLAK'a minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Doktora eğitiminde katkıları ve önemli destekleri olan PDR bölümü hocalarıma, PDR bölüm sekreterliğine, Eğitim Fotokopi ailesine ve Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu'na (SDK2017-8138) çok teşekkür ederim.

Araştırmanın rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlayan Mersin Mehmet Adnan Özçelik Lisesi'nin müdürü Sn. Tolga ATALAY'a, güler yüzlü öğretmenlerine, psikolojik danışmanlarına ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerine;

Lisansüstü eğitimim boyunca, görev yaptığım okullardaki müdürler arasından koşulsuz destek veren tek idareci olan Sn. Hatice ÇATI'ya ve müdür yardımcılarım Ferit ULAŞ ile Müzeyyen İNCE'ye;

Sürecin en önemli kısımlarından birinde beni destekleyen Sn. Berker BOZHASAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Gerek kişisel gelişimim gerekse doktora eğitimimde desteklerini her zaman hissettiğim annem Süheyla MAVRUK, babam Kazım MAVRUK ve çok sevdiğim kardeşim Açelya MAVRUK'a; kendi ailem kadar bana destek olan eşimin annesi Jale ÖZBİÇER ve babası Muharrem ÖZBİÇER'e çok teşekkür ederim.

Her daim koşulsuz sevgisini hissettiğim çok değerli eşim Salih ÖZBİÇER'e, gelişime ve pozitif değişime gönülden destek verdiği için sonsuz teşekkür ederim.

Ve varlığıyla beni motive eden kızım Saliya Venüs ÖZBİÇER... Kim olduğumu, nereye yürüdüğümü ve neyi aradığımı en sevgili, en renkli ve en farklı pencerelerden görmemi sağladığın, tanımlanamaz bir sihirle bürünmüş olduğun için sana ne şekilde teşekkür etsem azdır.

Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	7
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygusal Zekâ	11
2.1.1. Karma Modeller.....	14
2.1.1.1. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli.....	14
2.1.1.2. Bar-On Modeli	15
2.1.1.3. Cooper – Sawaf Modeli.....	16
2.1.2. Yetenek Modeli	17
2.1.2.1. Mayer ve Salovey Modeli	17
2.2. Yaşam Doyumu	17
2.2.1. Aşağıdan Yukarıya – Yukarıdan Aşağıya kuramı.....	21
2.2.2. Erek Kuramı.....	22
2.2.3. Etkinlik Kuramı	23

2.2.4. Akış Kuramı.....	24
2.2.5. Bağ Kuramı.....	24
2.2.6. Yargı Kuramı	25
2.3. Yaşamından Doyum Alan İnsan	25
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Betimsel Araştırmalar	27
2.4.2. Deneysel Araştırmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3.1. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i: YV).....	46
3.3.2. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ).....	47
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.3.4. Görüşme Formu	48
3.4. Programın Oluşturulması.....	49
3.4.1. Programın Amacı.....	49
3.4.2. Programın Kapsamı ve Hazırlanması	49
3.5. Verilerin Toplanması	50
3.5.1. Ölçeklerin Uygulanması ve Nicel Verilerin Toplanması	51
3.5.2. Katılımcıların Seçilmesi ve Grupların Oluşturulması	51
3.5.3. Pilot Uygulama ve Asıl Uygulamanın Yapılması	53
3.5.4. Sontestlerin ve İzleme Testlerinin Uygulanması.....	54
3.5.5. Nitel Verilerin Toplanması.....	55
3.5.5.1. Görüşmelerin Yapılması	55
3.6. Verilerin Analizi	56
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	56
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	58
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EQ-i:YV'ye İlişkin Bulguları.....	58
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBÖYDÖ'ye İlişkin Bulguları.....	61
4.2. Nitel Bulgular	62
4.2.1. Duygular	62
4.2.2. Davranışlar.....	66
4.2.3. Kişilerarası İlişkiler	70
4.2.4. Programın Etkilerine Yönelik Görüşler.....	70

BÖLÜM V TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	72
5.1.1. Duygusal Zeka	72
5.1.2. Yaşam Doyumu	75
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	77
5.2.1. Duygular	77
5.2.2. Davranışlar.....	80
5.2.3. Kişilerarası İlişkiler	83
5.2.4. Programın Etkileri	84

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	86
6.2. Öneriler	87
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	87
6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	87
6.2.3. Öğretmenler ve Eğitim Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler	88
6.2.4. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler.....	89

KAYNAKÇA	90
EKLER	114
ÖZGEÇMİŞ	155



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ Puanlarının Normallik Değerleri	51
Tablo 2. Normal Dağılımdaki Yerlerine Göre Gruplara Dahil Edilen Öğrenci Sayıları	52
Tablo 3. Demografik Değişkenlere Göre Gruplara Dahil Edilen Öğrenci Sayıları	53
Tablo 4. EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testini Dolduran Öğrenci Sayıları	54
Tablo 5. Araştırma Aşamalarının Tarihleri	56
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ Puanlarının Normallik Sayıltısına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Değerleri	56
Tablo 7. EQ-i:YV Verilerine Yönelik Betimsel Değerler	58
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının EQ:i-YV Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin EQ-i:YV Öntest Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	60
Tablo 10. ÇBÖYDÖ Verilerine Yönelik Betimsel Değerler	61
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBÖYDÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	62
Tablo 12. Katılımcıların Gün İçindeki Duyguları	63
Tablo 13. Katılımcıların Mutlu Hissettikleri Durumlar	64
Tablo 14. Katılımcıların Mutsuz Hissettikleri Durumlar	65
Tablo 15. Katılımcıların Mutlu Hissettiklerinde Gösterdikleri Davranışlar	66
Tablo 16. Katılımcıların Mutsuz Hissettiklerinde Gösterdikleri Davranışlar	67
Tablo 17. Yaşam Doyumunu Koruma Yolları	68
Tablo 18. Mutsuzluk Durumunu Yönetebilme Yolları	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öntest-sontest kontrol gruplu desen 45



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek A. Duygusal Zekayı Geliştirme Programı	114
Ek B. Görüşme Soruları	153
Ek C. Kişisel Bilgi Formu.....	154



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Değişim ve gelişimin yoğunlaştığı ve 12-18 yaş arasını kapsayan ergenlik dönemi, bireyin yaşamındaki en önemli ve kritik dönemlerinden biridir (Hökelekli, 2008; Öztürk, 2004). Olgunlaşmanın temelleri bu dönemde atılır; biyolojik, psikolojik ve sosyal değişiklik meydana gelir ve cinsel olgunlaşma gerçekleşir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2007). Aynı zamanda kimlik arayışı yaşanır, somuttan soyut düşünceye geçiş olur ve deyim yerindeyse yeniden doğuş gerçekleşir (Hökelekli, 2008).

Ergenlik, ergenin gelişim amaçlarına ulaşmak istediği fakat tam anlamıyla ulaşamadığı için çabalaması gereken fırtınalı bir dönemdir (Erikson, 1968). Ergen, anne ve babasına olan bağımlılığından kurtulma, cinsel kimliğini oluşturma ve kabul etme, bir mesleğe yönelip toplumda yerini alma çabası içindedir (Öztürk, 2004).

Ergenlik döneminin psikososyal karmaşası kimliğe karşı kimlik karmaşasıdır ve en önemli gelişim görevlerinden biri başarılı bir kimliğe sahip olmaktır (Erikson, 1993). Ergen kim olduğunun ve kim olmaya çalıştığının keşfindedir. Başarılı bir kimlik oluşturma yolunda ilerleyen ergen nasıl bir cinsel kimliğe sahip olacağını, toplumsal ve mesleki rollerinin ne olacağını belirleyebilir. Bunun tersi durumda ise ergen kimlik karmaşası yaşayabilir ve kişilik gelişimini askıya alabilir (Marcia, 1980)

Lise dönemi ergenlik özelliklerinin ön plana çıktığı dönemdir. Bu dönemde ergenler kimlik oluşturma sürecine girdiği için stresli bir süreç yaşayabilirler. Ergenler birey olma çabası içindedirler ve bu süreçte cinsel, sosyal, ideolojik kimlik öğeleri, yakın ilişki kurma çabası, bağımsızlık isteği vb. birçok dinamik içinde yaşarlar (Onur, 2001).

Sağlıklı bir kimlik oluşturabilen ergen yaşamının diğer dönemlerini de sağlıklı geçirebilmenin temellerini atmış olur. Kendi kimliğini tanımlama çabası içinde olan ergenlerin bu dönemde yaşadıkları olaylar ve bu olaylara bakış açıları yaşanan süreci destekleyebileceği gibi ketleyebilir de.

Yakın arkadaş ilişkileri ve akran grupları ergenlik döneminde aile kadar önemlidir. Yakın arkadaş ilişkileri aracılığıyla ergenler hem kimliklerini ortaya koyup tekrar tekrar test etme fırsatı bulurlar hem de toplumun kendilerinden beklediği rollerle ilgili değerlendirmeler yaparlar. Yaşadıkları olayları ergenlik dönemi bakış açısı ile değerlendirerek kendileri ve yaşamları hakkında bir yargıya varmak isterler. Bu süreç her

zaman olumlu geçemeyebilir. Ergenler kaygıdan uzak olma çabası içinde olmakla birlikte kendilerini sürekli bir stres ve kaygı durumlarının yarattığı çatışma içinde bulurlar (Feist ve Feist, 2009). Akranlarıyla sevgi ve içtenliği barındıran arkadaş ilişkileri içine girme gereksiniminde olan ergen (Sullivan, 1966), duygusal zekanın empati, mizacını kontrol edebilme, uyum sağlayabilme, sebat, saygı, duyguları anlama ve ifade etme (Goleman, 2016) vb. özelliklerini hayata geçirebildiği ölçüde istediği türden ilişkiler geliştirebilecektir.

Ergenlerin kendilerini ait hissettikleri sosyal ağların büyüklüğü, duygusal zeka becerileri ile ilişkilidir (Austin, Saklofske ve Egan, 2005). Duygusal zekası yüksek olan bir ergen, arkadaşlarıyla yakın ilişkilerin temellerini sağlam atabilecek, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurdukça yaşamından doyum alabilecek ve böylece akranları arasında psikososyal işlevselliği artacaktır. Duygusal zekası ve yaşam doyumunu yüksek olan kişilerin sosyal beceri düzeyleri (Dicle, 2006) ve psikososyal işlevsellikleri (Suldo ve Huebner, 2006) yüksek olmaktadır. Ergenlik dönemi boyunca bu değişkenler birbirleri ile ilişki halindedir.

Kişilerarası ilişkilerde iletişim kuran kişilerin birbirlerinin sözel ifadelerini anlayabilmeleri kadar sözel olmayan mesajları da doğru ve gerçekçi yorumlamaları önemlidir. Ergenler, artan sosyal ilişkilerinin bir gereği olarak çevresindekilerin beden dilini okuyabilme gereksinimi içindedirler. İletişim kurdukları kişinin jest ve mimiklerinden önemli çıkarımlarda bulunabilirler. Ayrıca akran gruplarına dahil olabilme eğilimi ile daha empatik beceriler geliştirme, kendi düşüncelerinin yanında çevresindekilerin bakış açılarına önem verebilme gerekliliği bu dönemde ortaya çıkmaktadır.

Ergenin duygularında dalgalanmalar görülür. Bu da çevresindeki kişilerle olan ilişkisine, genel ruhsal durumuna yansır ve ruhsal sorunların temelleri de bu dönemde atılır (Öztürk, 2004). Ergenlik döneminde duygusal zeka psikososyal uyumu destekleyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla ergenlerin duygusal kontrol sağlayabilmesi için sosyal yönden desteklenmesi ve ergenin kendini olabildiğince mutlu hissetmesi çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda duygusal zekanın 11-13 yaş arasında değişebildiği; bu değişkenliğin ise 16-17 yaş aralığına doğru giderek azaldığı saptanmıştır (Keefer, Holden ve Parker, 2013). Benzer şekilde her iki cinsiyette de 11 yaşından 16 yaşına kadar ölçülen yaşam memnuniyeti düzeyinde önemli bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach ve Henrich, 2007).

Kişinin yaşamından aldığı doyum, hayatının birçok yönüne yansır. Dolayısıyla

yaşam doyumu kişinin tüm yaşamında önemli olduğu gibi özellikle ergenlikte büyük bir önem taşımaktadır (Leung ve Leung, 1992).

Ergenlerin duygusal dalgalanmalar yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Buradan hareketle ergenlerin duygudurumlarının dengede olması önemli görülmektedir. Eryılmaz ve Öğülmüş'e (2010) göre duygusal dengesizlik ergen öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerdendir. Ergenlerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi ve duygusal kontrolü sağlayabilmeleri birçok açıdan önemlidir. Ergenlik dönemindeki duygusal dalgalanmalar onların benlik saygılarını da etkileyebilir. Bununla paralel olarak kendisinin ve çevresindekilerin, ergenin beden imgesi ve benlik algısı hakkında olumlu değerlendirmeler yapması, ergenin yaşamından doyum almasını etkiler (Dew ve Huebner, 1994). Yine yapılan çalışmalarla duygusal zekanın benlik saygısını olumlu etkilediği (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2009) saptanmıştır. Duygusal zeka becerilerini kullanarak aktif akran ilişkileri geliştirebilen, başarılı bir kimlik oluşturma yolunda ilerleyen ergenlerin mutlu olmaları, yaşamlarından doyum almaları olası bir durumdur. Çünkü duygusal ve sosyal özyeterlik öznel iyi oluşu yordamaktadır (Telef ve Ergün, 2013).

Başarılı bir kimliğin oluşmasında ergenin duygusal zeka düzeyinin ve yaşamlarından ne derecede doyum aldığına önemi büyüktür. Duygusal zeka seviyesi yüksek olan ergenlerin kendilerini daha mutlu hissettikleri, kendilerine güvendikleri yapılan çalışmalarda görülmüştür (Shapiro, 2017). Ergenlerin duygusal zeka becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu da bilinmektedir (Ergin, 2000). Duygusal zeka aynı zamanda ergenlerin alacakları kararlar üzerinde de etkilidir. Duygusal zekası yüksek olan ergenler daha mantıklı (Köksal, 2003) ve etkili kararlar verebilirler (Sevdalis, Petrides ve Harvey, 2007). Ergenlik dönemindeki duygusal zeka becerileri zorlukların üstesinden gelebilmeyi, stresle başa çıkabilmeyi ve adaptasyon geliştirebilmeyi kolaylaştırır. Ayrıca duygusal zeka seviyesi arttıkça ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının da arttığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Ak, 2016). Duygusal zekası yüksek çocukların ileride sorumluluk sahibi ve üretken bireyler olabilecekleri de bilinmektedir (Shapiro, 2017).

Ergenlik dönemi kişinin geri kalan yaşamına yön verecek bilgi ve becerileri kazandığı bir süreçtir. Deyim yerindeyse insanın tekrar doğduğu, kişiliğin temellendiği bir dönemdir. Bu dönemde elde edilecek kazanımlar bir bakıma ergenlerin kendilerine, çevrelerine bakış açıları ile yaratıcı düşünebilme becerilerine bağlıdır. Yapılan çalışmalara göre duygusal zeka yaratıcı düşünme yetileri ile ilişkilidir. Duygusal zeka

yaratıcılığın %7 sini açıklamaktadır (Bender, 2006).

Duygusal zeka ergenlerin yaşamlarının birçok yönüne etki eder. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan ergenler kendilerini daha iyi ifade eden, duygularını dikkate alarak davranabilen, sosyal yaşamlarında strese daha dayanıklı olan bireylerdir (Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey, 2001). Duygusal zeka becerileri başa çıkma stratejilerinin esnekliğini arttırarak ruh sağlığını etkilemekte, aktif başa çıkma becerilerinin yararlı etkilerini arttırıp olumsuz sonuçları en aza indirmektedir (Davis ve Humphrey, 2012b). Ayrıca duygusal zeka düzeyi yüksek olan kişiler esnek düşünebilmektedirler. Esnek düşünce becerisi, duygusal zeka ve duygusal denge üzerinde de etkilidir (Liu, Wang ve Lü, 2013).

Duygusal zeka bu güne kadar birçok açıdan ele alınmış ve yapılan araştırmalarla duygusal zekanın birçok etkisi hakkında bilgiler elde edilmiştir. Örneğin duygusal zeka ebeveyn tutumlarına, anne babanın eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine, anne ve babanın mesleğine göre değişmediği gibi (Göçet-Tekin ve Doğan, 2014; Pektaş, 2013) cinsiyet, öğrenim görülen bölüm (Soykan, 2015) ve kardeş sayısına (Pektaş, 2013) göre de değişmemektedir. Aynı zamanda duygusal zeka, algılanan akademik başarı açısından değişmemekle birlikte (Göçet-Tekin ve Doğan, 2014) akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir (Dağlı, 2006; Mammadov ve Keser, 2016; Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004; Shapiro, 2017). Akademik özyeterlik ise öznel iyi oluşu yordayan faktörler arasındadır (Telef ve Ergün, 2013).

İnsanların yaşamdaki genel amaçları mutlu olmaktır. Davranışlarının nihai hedefi mutluluğa ulaşmaktır. İnsanlar hayatları boyunca mutlu olmak, yaşamlarından doyum almak için uğraşırlar ve mutluluğun yollarını ararlar. Yaşamdan doyum almak ergenler için de çok önemlidir (Huebner ve Dew, 1996; Long, Huebner, Wedell ve Hills, 2012). Ergenler olumsuz olay ve durumlara karşı mesafe koyma, kontrollü ilişki kurma, iyimser düşünme, olumlu zaman yöneliminde bulunma, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemeyi isteme, sorunları çözme ve dini inanca sığınma yoluyla öznel iyi oluşlarını korumaktadırlar (Eryılmaz, 2012).

Yaşamlarından doyum alan ergenlerin kaygı ve depresyon seviyelerinin, davranış ve duygusal problemlerinin düşük olduğu; benlik saygılarının, umut düzeylerinin, sosyal ve akademik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu, çevrelerinden yüksek düzeyde destek aldıkları bilim insanlarınca belirlenmiş bir bulgudur (Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Huebner, 2006).

Yaşamın birçok alanında mutsuz hissedilebilecek durumların yaşanması muhtemeldir. Örneğin, kişinin hayatındaki önemli bir değişiklik, engellenme durumu,

zorlantılı bir yaşantı, kişisel ya da kişilerarası çatışmalar yaşam doyumunun azalmasına neden olabilir (Demirel ve Canat, 2004). Dolayısıyla, ergenlerin duygudurumlarını düzenleyebilmeyi öğrenmeleri, duygusal zeka becerilerinin gerek bireysel, gerekse grupla psikolojik danışma uygulamalarıyla desteklenmesi çok önemlidir. Duyguların düzenlenmesi duygusal zekayı etkileyecek (Mikolajczak, Nelis, Hansenne ve Quoidbach, 2008), böyle bir destek ortamında ergen kendini daha mutlu hissedebilecektir. Kendini mutlu hissedenden ergen, yaşamından doyum alabilir, bulunduğu gelişim döneminde gerekli olan gelişimsel kazanımları elde edebilir ve yaşamının diğer yıllarında sağlıklı bir birey olarak hayatını sürdürebilir.

Türkiye’de ve dünyada birçok araştırmacı ergenlerin yaşam doyumlarının nelerden etkilendiğini araştırmalarına konu edinmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda aile yapısındaki iletişim ile yönetim boyutlarının (Eryılmaz, 2010), anne babanın eğitim düzeyinin, aile ve öğretmen sosyal desteğinin (Ünal ve Şahin, 2013), ailedeki istikrarlı yapı ve ortak yaşam algısının (Rask, Astedt-Kurki, Paavilainen ve Laippala, 2003) ergenin öznel iyi oluşunu etkilediği bilinmektedir.

Yaşam doyumunu benlik saygısı ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkilidir ve yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin, daha düşük yaşam doyumuna sahip ergenlere göre umut ve iç denetim odağında daha yüksek puanlar aldıkları bilinmektedir. Ayrıca bu ergenlerin sosyal stres, kaygı, depresyon ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum alt boyutlarında ortalamanın altında puanlar aldıkları saptanmıştır (Gilman ve Huebner, 2006; Neto 2001). Yaşamından doyum alan ergen daha iyimser bakış açısına, yüksek özsaygı düzeyine (Eryılmaz ve Atak, 2011) ve dışadönük davranış tarzına sahip olabilir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

Psikolojik ihtiyaç doyumunu; psikolojik sağlamlık, mutluluk ve yaşam doyumunu ile birebir ilintili olduğundan (Toprak, 2014) yaşamlarından doyum alan ergenler psikolojik olarak daha sağlam bireyler olacaklardır. Bu da ergenlerin sorunlu kişilik yapısından uzak, normal kişilik oluşturmaları açısından önemlidir. Ayrıca normal kabul edilen ergenlerin yaşam doyumları, sorunlu ve nörotik ergenlere göre daha yüksektir (Köker, 1991).

Birçok açıdan incelenmiş olan duygusal zeka ve yaşam doyumunu kavramları ergenler için ayrı bir öneme sahiptir. Dünya genelindeki araştırmalar incelendiğinde ergenlerde duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenlerinin incelenmesinin gerekli olduğu ve bu değişkenlerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik yapılan araştırmaların henüz beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Ergenlerin, buldukları gelişim

döneminden sağlıklı kazanımlar elde etmesi için son derece önemli olan duygusal zeka seviyelerinin ne şekilde arttırılacağı, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde nasıl etkili olacağı, yaşam doyumu ve mutsuzluk kaynakları ile mutluluk ve mutsuzluk durumlarındaki davranışlarının neler olduğu incelenmesi ve ortaya konulması gereken bir problem olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Duygusal Zeka Geliştirme Programı'nın ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine olan etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır.
2. Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır.

Ayrıca araştırmaya katılan ergenlerin mutluluk, mutsuzluk durumlarına ve uygulanan programa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan görüşmelerde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin yaşam doyumu kaynakları nelerdir?
2. Lise öğrencileri mutlu hissettikleri durumlarında neler yapmakta, nasıl davranmaktadırlar?
3. Lise öğrencileri yaşam doyumlarını korumak için ne tür yollara başvurumaktadırlar?
4. Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının düşmesine sebep olan kaynaklar nelerdir?
5. Lise öğrencileri mutsuzluk durumlarında neler yapmakta, nasıl davranmaktadırlar?

6. Lise öğrencileri mutsuzluk durumlarını yönetebilmek için ne tür yollara başvurumaktadırlar?
7. Lise öğrencilerinin “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Duygusal Zekayı Geliştirme Programı’nın lise öğrencilerine etkileri neler olmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Lise dönemi ergenlerin kimliklerini oluşturdukları dönemdir. Bu dönemde lise öğrencileri ergenliğin tipik özelliklerini yaşarlar ve geleceklerini belirleyen adımları atarlar. Ergenlerin yaşamlarından doyum almaları ve yüksek düzeyde duygusal zeka becerilerine sahip olmaları son derece önemlidir.

Ergenler buldukları dönemde kendilerini gelecekte sıkıntıya düşürecek madde bağımlılığı, okula uyumsuzluk ve davranış bozuklukları gibi olumsuz davranışlar gösterebilirler (Buzlu, 1995; Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002). Yaşamdan doyum alan ve duygusal zeka seviyesi yüksek olan ergenler ise madde kullanımı vb. kötü alışkanlıklardan uzak durmayı başarabilir (Sağar, 2014; Austin vd., 2005) ve daha çok olumlu duygu yaşarlar. Buna ek olarak alkol kullanımı ile duygusal zeka arasında negatif ilişkiden söz edilmektedir (Austin vd., 2005). Zira alkol kullanan ve sigara içen gençlerin duygusal zeka düzeylerinin düşük olduğu kaydedilmiştir (Trinidad ve Johnson, 2002). Duygusal zeka düzeyi ile çatışma eğilimi, suç davranışı ve davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Bircan, 2004; Hafizoğlu, 2007). Ergenlerin yıkıcı-kavgacı davranış tarzlarının önlenmesinde duygusal zekanın önemi büyüktür (Esturgó-Deu ve Sala-Roca, 2010). Ayrıca duygusal zeka seviyesi yüksek olan öğrencilerin izinsiz devamsızlık yapmadıkları, okuldan uzaklaştırma cezası almadıkları kaydedilmiştir (Petrides vd., 2004).

Araştırma sonuçları incelendiğinde duygusal zekanın akran ilişkileri ile sosyo-duygusal yetkinlik üzerinde önemli bir role sahip olduğu, sosyo-duygusal yetkinlik üzerinde IQ dan daha etkili olduğu saptanmıştır (Frederickson, Petrides ve Simmonds, 2012).

Duygusal zekası yüksek olan ergenlerin yaşamlarından daha çok doyum almaları beklenebilir. Yapılan araştırmalarda yaşam doyumunun tıpkı yetişkinlerdeki gibi ergenler için de önemli ve çok boyutlu bir yapıda olduğu belirlenmiştir (Huebner ve Dew, 1996;

Long vd., 2012). Eryılmaz'a (2012) göre, ergenler yedi farklı şekilde zihinsel kontrol yaparak öznel iyi oluş seviyelerini düzenleyebilirler.

Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyinin düşük olması sağlıksız davranışlarla ilişkilidir. Ergenlerin yaşam doyumları hakkında bilgi sahibi olmak düşük yaşam doyumu, depresyon, anksiyete ve intihar gibi somatoform bozukluklar ve ruhsal sağlık problemlerinin önceden tahmin edilebilmesini sağlayabilir (Bray ve Gunnell, 2006; Zullig, Valois, Huebner ve Drane, 2005). Orta düzey yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin %7'sinin, düşük yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin %42'sinin psikolojik semptomlarının klinik seviyede olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumu yüksek olan hiçbir ergenin, psikolojik semptomları klinik düzeyi göstermemektedir (Gilman ve Huebner, 2006). Yaşam doyumu ile sağlık durumu ve iyilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Mahon, Yarcheski ve Yarcheski, 2005). Duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırmalar da bu yöndedir. Yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili en düşük puanları aldığı bilinmektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Duygusal zeka becerileri düşük olan bir kişinin de anksiyete, depresyon ve gerçekliğin sınanmasında zorluk yaşayacağı ortaya konmuştur (De Lazzari, 2000).

Ergenlik dönemindeki bireyler duygusal zeka becerilerini geliştirebilecekleri programlara dahil edilmelidir. Duygusal zeka becerilerini kapsayan eğitim programlarında, bu becerilerin hangi gelişim döneminde, ne şekilde ele alınmasının uygun olacağını bilmesi, oluşturulan eğitim programının etkililiği ve dolayısıyla da sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmek açısından son derece önemlidir. Örneğin, bir kişilik özelliği olarak duygusal zeka beceri düzeyi ile 10-13 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal işlevleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat 8-10 yaş aralığındaki çocuklarda aynı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir (Brouzos, Misailidi ve Hadjimattheou, 2014). Dolayısıyla duygusal zekanın dahil edileceği bir psikoeğitim programında duygusal zeka boyutlarının hangi değişkenlerle, hangi yaş ya da dönemlerde ve ne şekilde ele alınmasının uygun olacağını bilmekte yarar vardır. Duygusal zeka becerilerinin okul öncesinden itibaren, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite dönemlerinde gelişimsel düzeye uygun bir şekilde desteklenmesi, psikolojik olarak sağlıklı ve yaşam doyumu yüksek bireyler yetiştirmede etkili olabilecektir. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinin ne şekilde arttırılacağına ve duygusal zeka seviyelerinin yaşam doyumu düzeylerine olan etkisinin ne olacağına yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

İnsanların iyilik hali ve doyum kaynaklarının saptanması onlar için düzenlenecek destek ve yardım programları açısından önemlidir. Lise öğrencilerinin iyilik halini destekleyecek etkili programlar hazırlamanın da temeli öncelikle onların hangi durum ve kaynaklardan mutlu olduklarının saptanması ile mümkündür (Doğan, 2003). Bu araştırma ile ergenlerin yaşam doyumu kaynakları saptanıp, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının hangi yönlerden geliştirilebileceği ortaya çıkarılabilir. Ayrıca liselerde yapılacak eğitim ve PDR çalışmalarının bu araştırma ile saptanan bulgular ışığında yapılması sağlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın son derece önemli olduğu, alanyazına katkıda bulunacağı, ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik programlarına ve çalışmalarına zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel yönü ile elde edilecek bulguların da, ergenlerin yaşam doyumu kaynakları ve mutsuzluk durumlarında neler yaptıkları hakkında bilgi toplayıp, ergenler için planlanan PDR hizmetlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu faktörler ergenlerle ilgili geliştirilen eğitim ve öğretim programlarının ele alınış biçimlerini etkileyebilir ve eğitim faaliyetlerinin ergenlerin daha mutlu hissedecekleri etkinliklerle zenginleştirilmesini sağlayabilir. Bunun yanında ergenlere daha isabetli ve nitelikli yardım götürmeye katkıda bulunabilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu - EQ-i:YV”nin (Bar-On ve Parker, 2000) öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini ve Huebner (1994) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği – ÇBÖYDÖ”nün öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini ölçtüğü ve doğru yansıttığı varsayılmaktadır.

Katılımcıların “EQ-i:YV” (Bar-On ve Parker, 2000), “ÇBÖYDÖ” (Huebner, 1994) ve Kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara ve görüşme sorularına içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendileri ile yapılan görüşmelerde dürüst ve samimi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mersin İli Yenişehir İlçesi’nde araştırmanın yapıldığı liseye devam eden ve araştırmaya katılan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmada “EQ-i:YV” (Bar-On ve Parker, 2000) ve “ÇBÖYDÖ” (Huebner, 1994) ve

Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler bu ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

“Duygusal Zekayı Geliştirme Programı” sonlandırıldığında her bir katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcılara, görüşme formundaki açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler bu form ve görüşmeden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmadaki temel kavramlar ve açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Duygusal zeka: Çevreden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde başedebilmesi için kişiye yardımcı kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler bütünü (Bar-On, 2006).

Duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama, duyguları duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reaktif olarak düzenleyebilme yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Yaşam Doyumu: Kişinin bilişsel olarak kendinin iyi durumda olduğuna yönelik algısı, kendi yaşamına biçtiği değer ile alakalı bir kavram (Pavot ve Diener, 1993a).

Ergen: Çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş döneminde olan (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2007), ebeveynlerinden bağımsızlaşma, kimliğini oluşturma ve kabullenme, toplumsal yerini araştırma ve bir mesleğe yönelme hedefinde olan kişi (Öztürk, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duygusal Zekâ

Duygular irade dışı ortaya çıkan davranış eğilimleridir. Spinoza (çev. 2011), duygunun bedeninin gücünü etkileyen, bu gücü çoğaltabilen, azaltabilen, engelleyebilen bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir ve sevinç, keder, arzu olmak üzere üç ilkel duygudan bahsetmiştir. Duyguları bilişler ve fizyolojik zemin üzerinden tanımlayan Descartes (çev. 2015) ise hayret, sevgi, nefret, arzu, sevinç, keder olmak üzere altı temel duygu olduğunu ve diğer bütün duyguların bu altı duygudan türediği üzerinde durmuştur. Schopenhauer (çev. 2017), duyguların en temel ruhsal yapılar olduğunu, kişinin çevresindeki tüm objeleri bir duygu ile eşleştirerek tepki verdiğini belirtmiştir.

Descartes'e benzer şekilde Ekman (2003) da öfke, nefret, korku, sevinç, üzüntü ve şaşırma olmak üzere altı temel duygu olduğunu bildirmiştir.

Duygu, kişinin belirli bir anda algıladığı ve hissettiği ile oluşan fenomenal alan içindeki istekler ve heyecan uyandıran iç yaşantılardır (Dökmen, 2012). Duygular; his, düşünce, psikolojik ve biyolojik durum ve harekete geçme bağlamında değerlendirilir (Goleman, 2016). Duygular muhakkak bir davranışla karakterize olur ve duyguların öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ile değişken dışı vurumcu bileşen olmak üzere dört bileşeni vardır (Konrad ve Hendl, 2001). *Öznel bileşen* duyguların tanınması ve ifadeye dönüştürülmesi ile ilgilidir. *Bilgiye dayalı bileşen* duygular çerçevesinde davranışın düzenlenmesini içerir. *Psikolojik bileşen* duygunun meydana getirdiği bedensel tepkilerdir. *Değişken dışı vurumcu bileşen* ise duygularla ilintili olan motor davranışlardır.

Duygulara ilişkin ileri bakış açılarına göre duygular düşünme ve karar verme süreçlerine yardımcı, anlaşılabilir ve tahmin edilebilir bir yapıdadır. Duygular sayesinde dünya hakkında bilgi ediniriz (Caruso ve Salovey, 2004). Duygu, kişinin herhangi bir olayı öznel ve önemli olarak değerlendirmesinden sonra ortaya çıkan tutum ve buna bağlı ortaya çıkan davranışlar ile tüm bu süreci değerlendirme, tanımlama düzeneğidir (Çeçen, 2006). İnsan enerjisinin temel kaynağını duygular oluşturur. Duygularımızın sezgilerimizle birebir bağlantılı olduğunu söylememiz mümkündür (Cooper & Sawaf, 2010).

Duyguların sınıflandırılması ile ilgili birbirinden farklı görüşler olsa da genel olarak

şu şekilde bir sınıflama yapılmaktadır

Öfke: Hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada, patolojik nefret ve şiddet.

Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.

Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

Şaşkınlık: Şok, hayret, afillama, merak.

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet (Goleman, 2016; ss. 373-374).

Duygusal zeka duyguların, zeka göstergesi davranışların ve bilişsel süreçlerin harmanlanmasıdır. Duygusal zeka İngilizcede “Emotional Intelligence (EI)” veya “Emotional Quotient (EQ)” şeklinde kullanılır. Türkçe çevirisi de “Duygusal Zeka (DZ)” şeklindedir.

Daniel Goleman’ın (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* kitabı ile popüler hale gelen *duygusal zeka* kavramı 1990’lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu kavram akademik olarak ilk kez Payne (1985) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Salovey ve Mayer (1990) tarafından bilimsel olarak ele alınmıştır.

Duygusal zeka birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Mayer ve Salovey’e (1993) göre kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olması, bununla alakalı ayırım yapabilmesi ve davranışlarına bunu yansıtabilmesi yeteneğidir. Duygusal zeka muhakeme yeteneği ve problem çözme becerisini gerektirir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Salovey ve Mayer, 1990).

Duygusal zekayı açıklarken Mayer ve Salovey (1997) yeni bir zeka alanı olduğu için gerekli olan ilk adımın, onun mevcut zekâ türlerinden farklı olup olmadığına karar vermek olduğunu belirtir. Yeni bir zeka türünden bahsedebilmek için tanımlama, ölçme aracı geliştirebilme, diğer zeka türlerinden tamamen ya da kısmi olarak ayrılabilme ve hayat koşullarına uygun kriterlere sahip olma koşulları vardır (Mayer ve Geher, 1996). Dolayısıyla araştırmacılar duygusal zekanın özelliklerini sınamak için o zeka türü hakkında metodolojik olarak yeterli verilerin bulunması ve benzer zeka türlerinden ayırılması konusuna değinmişlerdir (Davies, Stankov ve Roberts, 1998). Mayer, Caruso ve Salovey (1999) duygusal zekanın da alanyazında klasik zeka kadar önemli bir yere sahip olduğunu ve onun zeka kavramına uyduğunu ‘Duygusal zeka, geleneksel zeka standartlarını karşılamaktadır.’ başlıklı makalelerinde sunmuşlardır.

Cooper ve Sawaf’a (2010) göre duygusal zeka kişinin kendi potansiyelini ortaya çıkaran ve hedefe yönelmesini sağlayan harekete geçirici güçtür. Goleman’a (2016) göre duygusal zeka duyguları fark edebilme, duygularla alakalı ilişkileri özümseyebilme, duygu bilgisini edinebilme ve bunu yönetebilme becerisidir.

Tarhan, Gümüsel ve Sayım (2012) duygusal zekayı şu boyutlar üzerinden tanımlamışlardır: İç ve dış motivasyon, aktivist olmak, cesaret, ümitli olmak, iyimserlik, kucaklayıcı-sinerji oluşturuculuk, mizah ve eğlenceli olmak, empati, estetik değerler, insanlara inanmak ve güvenmek tutkulu projeye sahip olmak, olumluyu görmek, öz güven sahibi olmak.

Duygusal zeka geliştirilebilir becerileri kapsar. Yapılan pek çok çalışmada duygusal zeka becerilerinin durağan değil, sürekli değişen ve gelişen özelliğe sahip olduğu üzerinde durulmuştur (Goleman, 2016; Mayer ve Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; Özdemir, 2003; Somuncuoğlu-Özerbaş, 2004; Salovey ve Mayer, 1990; Shapiro 1998, 2017; Weisinger, 1998; Yılmaz, 2002).

Duygusal zeka, akıl sağlığı, psikolojik iyi olma, duygusal denge ve yaşam doyumu ile ilişkilidir (Austin, vd., 2005; Bhullar, Schutte ve Malouff, 2012; Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000; Constantine ve Gainor, 2001; Deniz ve Yılmaz, 2004, 2006; İkiz ve Kırtıl-Görmez, 2010; Liu vd., 2013; Saklofske, Austin ve Minski 2003). Duygusal zekası yüksek kişilerin zihinsel sıkıntılarının ve olumsuz duygulanımlarının düşük olduğu, olumlu duygulanımlarının da yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Kong, Zhao ve You, 2012).

Duygusal zekası yüksek bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu; yaşam doyumu ve duygusal zeka alanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu

bilinmektedir (Constantine ve Gainor, 2001; İkiz ve Kırtıl-Görmez, 2010). Bar-On (2006) psikolojik iyi oluşun duygusal zeka ile birebir bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca duygusal zeka ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki vardır (Furnham ve Petrides, 2003). Duygusal zekaları yüksek olan ergenlerin, diğerlerine göre daha mutlu oldukları belirtilmektedir (Shapiro, 2017). Duygusal zeka empati, kendini denetleme ve sosyal beceri kavramları ile ilintili bir alandır (Çıplak, 2015, 2016a, 2016b; Çıplak ve Atıcı, 2016; Schutte vd., 2001). Duygusal zekâ, kişisel ve sosyal becerilerin karışımıdır (Cherniss, 2000).

Bu güne kadar duygusal zeka ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve duygusal zeka kavramı çok farklı şekillerde ele alınmıştır. Duygusal zeka kavramı alanyazında *karma modeller* ve *yetenek modelleri* ile incelenmiştir. Goleman'ın, Bar-On'un ve Cooper ile Sawaf'ın modelleri karma model kapsamındadır. Mayer ve Salovey'in ortaya atmış olduğu duygusal zeka modeli ise yetenek modelini kapsamaktadır.

Karma modeller duygusal zekayı kişinin duyguları, kişilik özellikleri ve sosyal becerileri kapsamında incelemiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Karma modeller duygusal zekanın, güvenli girişkenlik, optimizm, mutluluk, empati ve benlik saygısı iyimserlik, sosyal yeterlik gibi kişilik özellikleri ile karakterize olduğunu, farklı ortamlarda tutarlı davranışlarla gözlemlendiğini ifade etmektedir (Çıplak, 2015, Köksal, 2007). Ayrıca başka pek çok araştırmacıya göre de bir kişilik özelliği olan duygusal zekanın klasik zeka ile ilişkisi zayıftır (Newsome, Day ve Catano, 2000; Derksen, Kramer ve Katzko, 2002; Saklofske, vd., 2003; Zeng ve Miller, 2003).

Duygusal zekayı yetenek olarak ele alan modeller, onun geleneksel zeka ile bağlantılı olduğunu söyler ve duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yeteneklerden bahseder (Çakar ve Arbak, 2004; Köksal, 2007). Birçok araştırmacıya göre yetenek olarak duygusal zeka kristalize zeka ile ilişkili fakat kişilik özelliğiyle ilgili değildir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; MacCann, Matthews, Zeidner ve Roberts, 2003; Mayer, Caruso vd., 1999; Roberts, Zeidner ve Matthews 2001).

2.1.1. Karma Modeller

2.1.1.1. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman'a (2016) göre duygusal zekası yüksek olan bir birey, herhangi bir durum karşısında kendisini harekete geçirebilir, önüne çıkan engelleri aşarak yoluna devam edebilir, tatminini erteleyebilir ve bunun için dürtülerini denetleyebilir, sıkıntılarla başa

çıkabilir ve sıkıntıların kendisini engellemesine izin vermeyebilir. Bu kişiler aynı zamanda empattır ve umut düzeyleri yüksektir.

Goleman'a göre sekiz duygu kümesi vardır. Bunlar: Öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utançtır.

Goleman, duygusal zekanın ve duygusal yeterliliklerin yaşam boyunca geliştiğini belirtmiştir. Çünkü duygusal beceriler öğrenilebilir becerilerdir. Goleman, duygusal zekayı *duyguları tanıma, anlama, yönetme, empati kurma ve sosyal beceriler* gibi duygusal zeka yetileri üzerinden tanımlamıştır. Bahsedilen duygusal zeka yetileri birbirleri ile ilişki içindedir ve ortak hareket ederler. Duygusal zeka yetilerini başarılı bir şekilde kullanan kişiler benlik bilinci, öz-yönetim, kendi kendini motive etme, sosyal bilinç ve sosyal beceriler konusunda da başarılıdırlar. Benlik bilinci becerileri özgüven ve kendinin farkında olma ile alakalı bir yetidir. Öz-yönetim, kişinin kendi duygu kontrolünü sağlaması ile gerçekleşir. Öz-yönetimini sağlayan bir kişi sorumluluklarını üstlenebilir, tutarlı davranışlarda bulunabilir, değişen durumlara uyum sağlayabilir. Kendi kendini motive edebilme becerisi de hedefe ulaşırken karşılaşılan engellerin üstesinden gelme gücünü kendinde bulabilme becerisidir. Empati, duygusal yetilerin en önemlilerinden biridir. Empati becerisi, başka insanların duygularının farkında olabilmeyi gerektiren bir beceridir. Sosyal beceriler ise kişinin diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde duyguları ile iletişime girebilmeyi sağlar. Sosyal yönden becerili olan biri, kişilerarası problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilir (Goleman, 2016).

Genel bir çerçevede bakılacak olursa duygusal zekanın temel özellikleri empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygıdır. Duygusal zekası yüksek olan insanların en önemli özelliklerinden biri de dürtülerini kontrol edip, zevklerini erteleyebilme becerisine sahip olmalarıdır. Bu insanlar aynı zamanda başarısızlıklar karşısında tekrar tekrar deneme yapabilirler (Goleman, 2016).

Duygusal zeka becerilerini ölçmek için Boyatzis, Goleman ve Rhee (1999) Duygusal Yeterlilik Envanteri'ni (Emotional Competence Inventory - ECI) geliştirmiştir. Bu ölçek duygusal zekayı kendini değerlendirme şeklinde duygusal zekayı ölçmektedir.

2.1.1.2. Bar-On Modeli

Bar-On'a (2006) göre duygusal zeka, çevreden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde başedebilmesi için kişiye yardımcı kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve

beceriler bütünü, bilişsel olmayan ve çevre ile başa çıkabilme becerilerini gerektiren yeteneklerden oluşan alandır. Bar-On zeki insanı bilişsel zeka ile birlikte duygusal zekaya da sahip olan insan olarak tanımlamıştır.

Bar-On (1997) modeli duygusal zekayı beş ana boyutta ele alır. Duygusal zeka; *kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumu, stres yönetimi ve genel ruh hali* boyutlarını kapsar. Dolayısıyla Bar-On'a göre duygusal zeka düzeyi yüksek olan bir kişi kendi duygularının farkında olan, empatik, uyumlu, duygularını denetleyebilen, stresi ile başa çıkabilen ve çoğunlukla olumlu duygulanım içinde olan kişidir.

Kişisel beceriler kişinin kendi durumunun farkında olması ile ilgilidir. Kişisel beceriler duygusal öz farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarını içerir.

Kişilerarası beceriler empati, sosyal sorumluluk, ilişki kurabilme boyutlarını içerir. Bu sayede kişi çevresindeki insanlarla ilişki içine girebilir ve onları anlayabilir.

Uyum sağlama gerçeklik, esneklik, problem çözme boyutlarını kapsar ve bu sayede kişi çevresi ile kendi istekleri arasında uygun bir tarz benimseyebilir. Çevrenin istekleriyle uygun bir şekilde başedebilir. Yaşadığı olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir.

Stres yönetimi strese dayanıklılık, tepkileri kontrol etme becerisi gerektirir. Stres yönetimi becerisine sahip insanlar zor durumlar karşısında olumlu bakış açısı geliştirebilirler.

Genel ruh hali boyutu ise iyimserlik ve mutluluğu kapsar. Bu beceriler bireye pozitif bakış açısı sağlar.

Bar-On (2004) duygusal zekayı kendini değerlendirme testi şeklinde ölçen Duygusal Katsayı Envanteri'ni (Bar-On Emotional Quotient Inventory - EQ-i) geliştirmiştir.

2.1.1.3. Cooper – Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (2010) duygusal zekayı duyguların gücünü, insanın enerjisini, bilgisini, ilişkilerini bir kaynak olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Cooper ve Sawaf (2010) duygusal zeka ile ilgili köşe taşlarını belirlemiştir. Onlara göre duygusal zeka *duygusal okur-yazarlık, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya* olmak üzere dört köşe taşı kapsamaktadır. *Duygusal okuryazarlık*

kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olmasına, *duygusal olarak esnek ve dayanıklı olmak* da duygusal zindeliğe işaret etmektedir. *Duygusal derinlik* boyutunda kişi kendisini ve içsel amaçlarını bütünsel olarak değerlendirir. *Duygusal simya*, sezgilerle alakalı bir boyuttur. Duygusal simya boyutuyla kişi elindekilerin potansiyellerini değerlendirerek gelecek için fırsat yaratabilir.

2.1.2. Yetenek Modeli

2.1.2.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey'e (1997) göre duygusal zeka duyguları anlama, duyguları düşünmeye yardımcı olacak şekilde kullanabilme, duygusal bilgiyi anlamlandırma ve duyguları düzenleyebilme yeteneğidir.

Duygusal zeka, bilimsel mantık zekası gibi işler, birbiriyle ilişki içinde olan bir grup yetenekten oluşur ve dört boyutta ele alınır. Bu boyutlardan birincisi *duyguların anlaşılabilmesi ve ifade edilebilmesini* kapsamaktadır. Kişi hem kendi, hem de iletişime girdiği kişinin duygularının farkındadır ve bu farkındalığı ilişkilerine yansıtır. İkinci boyut *duyguların düşünce içinde özümsemesidir*. Bu boyut duyguların düşüncelere destek olması ve düşünce fonksiyonlarını harekete geçirebilmesi ile alakalıdır. *Duyguların anlaşılması ve analiz edilmesi* boyutunda ise kişi yaşadığı karmaşık duyguları ayırt edebilir ve duygularının analizini yapabilir. Son boyut *duyguların düşünce ile ayarlanması* boyutudur. Bu boyutta kişi duygu düzenlemesinde düşüncelerinden yardım almaktadır. Bu boyut sayesinde kişi duygularını gerçekçi bir şekilde ele alır (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekaya sahip insanlar kendi duygularının farkında olurlar. Yaşadıkları içsel deneyimlerin olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt edebilirler. Duygularını tanımlayabilir ve iletişim aracı olarak kullanabilirler. Bu sayede kendi duygularını başarılı bir şekilde düzenleyebilirler (Mayer ve Salovey, 1993). Ayrıca duygusal zekanın yaş ilerledikçe geliştiği de söylenebilir.

2.2. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu insanların temel amacı, nihai hedefidir. Yaşam doyumu, mutluluk, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılmıştır (Bar-On, 2006; Diener, 1984, 1994; Ryff, 1989; Yavuz, 2006). Mutluluk kavramı çağlar boyu

insanların ve düşünürlerin ilgisini çekmiştir. Mutlulukla ilgili birçok fikir üretilmiş, araştırmalar yapılmış ve mutluluğun yolları aranmıştır.

Platon mutluluğun fiziksel arzular, ruhsal ihtiyaçlar ve akıl bileşenlerinden oluştuğunu söyler. Aristoteles mutluluğun anlık değil, sürekli ulaşılmaya çalışılan erdemle ilgili olduğunu açıklar (Marar, 2009). Mutluluk ve yaşam doyumu kavramları alanyazında çok farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır.

Yaşamından doyum alan kişi mutludur ve morali yerindedir. Dolayısıyla mutluluk ve yaşam doyumu terimleri eş anlamlı kabul edilebilir. Yaşam doyumu kavramı ilk kez Neugarten, Havinghurst ve Tobin (1961) tarafından bir insanın ne istediği ile ne yaşadığı arasındaki kıyasa yönelik sonuç olarak tanımlanmıştır.

Yaşam doyumu mutluluğun bir alt boyutudur (Argyle, 2001). Yaşam doyumu kişinin bilişsel olarak kendinin iyi durumda olduğuna yönelik algısı, kendi yaşamına biçtiği değer ile alakalı bir kavramdır (Deniz, 2006; Pavot ve Diener, 1993a; Selçukoğlu, 2001). Yaşam doyumu kişinin bilişsel değerlendirmesi, bilişsel yargısıdır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Öznel iyi oluşun bilişsel ögesi olduğu kabul edilen yaşam doyumu kişinin yaşadığı hayatla ilgili biçtiği değeri temsil etmektedir (Pavot ve Diener, 1993a).

Yaşam doyumuna farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Yaşam doyumuna eudaimonic ve hedonik açılarından bakan araştırmacılar, eudaimonic boyutun kişinin kendisi ile ilgili algıları, değerlendirmeleri, özkontrolü, çevresiyle ilişkileri, amaçları, psikolojik işlevselliği ve kendi potansiyeline olan inançlarını kapsadığını ifade ederler. Hedonik boyut ise hoş duygulanımın çok, nahoş duygulanımın az olması için sarf edilen çabayı, mutluluğu oluşturan hazları temsil etmektedir (Ryan ve Deci, 2001; Waterman, 1993).

Yaşam doyumu kişinin öznel ve nesnel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Öznel değerlendirmeler kişinin bilişlerini ve yaşama ilişkin içsel değerlendirmelerini kapsarken (Andrews ve Robinson, 1991), nesnel değerlendirmeler dışsal odakların yani eğitim, sağlık, maddi durum gibi dışsal özelliklerin değerlendirilmesini kapsar (Brülde, 2007; Cummins, 2000).

Öznel iyi oluş, bireyin bir bütün olarak yaşamının toplam kalitesine yönelik, bilişsel ve olumlu-olumsuz duygu değerlendirme durumlarını kapsar (Diener, Sapyta ve Suh, 1998). Öznel iyi olmanın iki boyutu vardır. Bunlardan biri duygusal boyut, diğer de bilişsel boyuttur (Diener vd., 1985; Pavot ve Diener, 1993a). *Duygusal boyut* hoş ve nahoş duygularla karakterize olur. Öznel iyi olmanın *bilişsel boyutu* ise yaşam doyumu

şeklinde tanımlanır (Pavot ve Diener, 1993b). Yaşam doyumu kişinin kendi hayatına yönelik kendi algısını ve değerlendirmesini kapsar (Diener vd., 1985).

Csikszentmihalyi (2018) mutluluğun kişinin öznel olarak yaşantılarını nasıl yorumladığına bağlı olduğunu ve içsel yaşantıları baz aldığını vurgular. Duygular kişinin içsel dünyasıyla birebir bağlantılı öğelerdir. Ruh durumu hakkında bilgi verir (Salovey ve Mayer 1990) ve öznel iyi oluşa dair değerlendirmeler yapılabilmesini sağlar (Yetim, 2001). Kişi duygularını denetleyebildiği ölçüde yaşamından doyum alır ve bu durumun duygusal zeka ile bağlantılı olduğunu söylenebilir (Göçet, 2006).

Mutluluğu duyularla açıklayan araştırmacılar da vardır. Negatif duygulanımın pozitif duygulanımdan az olması durumunda kişi kendini mutlu hisseder (Frish, 2006). Kişi yaşadığı yaşamdaki mutlu ve mutsuz olduğu anların hesaplamasını yaparak genel olarak mutlu ya da mutsuz olduğuna karar verir (Diener, 1984). Eğer bir kişi yaşamında olumlu duyguları, olumsuz duygulardan daha çok ve yoğun yaşıyorsa o kişinin mutlu olduğunu söyleyebiliriz (Diener, 1984, 1994; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Yaşamından doyum alan kişi, günlük yaşam akarken çoğunlukla hoş duygular yaşar (Yetim, 1991).

Yaşam doyumunu anlık durum şeklinde değerlendiren yaklaşımlar mevcutken, süreç şeklinde değerlendiren bakış açıları da mevcuttur. Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999), kişide meydana gelen duyguların anlık durumlarla ilgili olduğunu belirtmiştir. “Simyacı” isimli romanında Paulo Coelho (2016) anlık mutluluğa şu şekilde vurgu yapmıştır:

Çünkü ben ne geçmişte ne de gelecekte yaşıyorum. Benim yalnızca şimdium var ve beni sadece o ilgilendirir. Her zaman şimdide yaşamayı başarabilirsen mutlu bir insan olursun.o zaman hayat bir bayram, bir şenlik olacak; çünkü hayat, yaşamakta olduğumuz anlardan ibarettir ve sadece budur (ss.106).

Öznel iyi oluş kavramı özellikle kişinin uzun süreli duygudurumunu baz alan araştırmalarda dile getirilmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Vara (1999) yaşam doyumunun, kişinin hayatının bütün boyutlarını içerdiğini, belirli bir durumla alakalı olmaktan ziyade yaşamın birçok açıdan değerlendirilmesiyle alakalı olduğunu, olumlu duygulanımın olumsuz duygulanımdan fazla olduğu süreçleri kapsadığını belirtmiştir.

Seligman’a (2007) göre mutluluk, *belirlenmiş mutluluk alanı* (genetik faktörler), *yaşam şartları* (cinsiyet, medeni durum, yaş, sosyoekonomik düzey), *istemli denetim* (kişisel kontrol alanı) boyutlarından oluşur. Lyubomirsky ve diğerlerinin (2005) mutlulukla ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasında kronik mutluluk düzeyini etkileyen

üç grup faktör olduğu bildirilmiştir. Bu faktör gruplarından birincisi *demografik değişkenlerdir*. Demografik değişkenler yaşam şartlarını oluşturur. İkinci grup faktörler *genetik faktörler* ve üçüncü grup faktörler de *amaçlı etkinliklerdir*. Araştırmacılar, kişinin amaçlı davranışlarını düzenleyerek mutluluğunu büyük oranda artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedirler.

Arthaud-Day ve diğerleri (2005) yapısal eşitlik modeli kullanarak, öznel iyi oluşun üç alandan oluştuğuna dair ampirik destek bulmuşlardır. Öznel iyi oluş kişinin hayatının *bilişsel değerlendirmeleri* (yani yaşam doyumunu veya mutluluk), *olumlu etki* ve *olumsuz etki* boyutlarından etkilenmektedir.

Diener (2018), öznel iyi oluş boyutlarına dördüncü düzeyin eklenebileceğini, bunun da *başarma hissi* olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla yaşam doyumunun boyutlarının zaman içinde geliştirilerek

1. Olumlu duygulanım,
2. Olumsuz duygulanım
3. Yaşam doyumunu
4. Yaşam alanlarından alınan doyum

şeklinde olduğu belirtilmiştir (Andrews ve Withey, 1976; Ben-Zur, 2003; Diener, 1984, 2003; Diener vd.,1999; Myers ve Diener, 1995).

Olumlu duygulanım kişinin kendisini iyi hissettiği neşe, ümit, güven, heyecan, ilgi; *olumsuz duygulanım* da kişinin kendisini nahoş hissettiği öfke, suçluluk, nefret, kaygı gibi duyguları kapsamaktadır (Ben-Zur, 2003). *Yaşam doyumunu* ise kişinin bu olumlu ve olumsuz duygulanımlarına ve kendi iyi oluşuna dair yaptığı bilişsel değerlendirmeleri içermektedir. *Yaşam alanlarından alınan doyum* ise herhangi bir yaşam olayına ilişkin başarı ve doyum hissidir (Ben-Zur, 2003; Diener, 2000, 2003, 2006; Myers ve Diener, 1995).

Olumlu duygulanımı Diener (2006) *hafif, orta ve yüksek düzey* boyutlarında incelerken; Seligman (2002) da *geçmiş, şimdi ve gelecek* olmak üzere üç boyutta ele alır. Geçmişe yönelik duygular hoşnutluk, huzur, gurur, doyum; gelecekle ilgili duygular iyimserlik, umut, özgüven, inanç; şimdi ile ilgili duygular da neşe, sevinç, rahatlık, sıcaklık gibi duygularla temsil edilir.

Yaşam doyumunu kuramsal açıklamasıyla ilgili bilimsel araştırmalar incelenmiş, bilim insanları tarafından sunulan kuramsal yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Aşağıdan Yukarıya – Yukarıdan Aşağıya kuramı

Aşağıdan yukarıya kuramı kişinin kendini mutlu ya da mutsuz olarak tanımlamasında yaşadığı haz ve acılarının kıyaslamasını yapıp bir karara varma fikrine dayanır (Diener, 1984). Bu bakış açısı tümevarımcı, indirgemeci ve atomistik bakış açılarını yansıtmaktadır. Mutluluğun bir durum fonksiyonu olduğu düşüncesine dayanan bu kuram yaşam doyumunu kişinin kendi kendine yaptığı değerlendirmelerin sonucuna dayandırır. Kişinin hayatında yaşam koşullarının ve çevresel faktörlerin belirleyici olduğunu söyler (Diener vd., 1999; Feist, Bodner, Jacobs, Miles ve Tan; 1995).

Yukarıdan aşağıya kuramı ise yaşam doyumunun, olumlu ve olumsuz duygulanımlarının bir kişilik özelliği olduğunu savunur (Costa, McCrae ve Zonderman, 1987; Lyubomirsky ve Dickerhoof, 2010). Yaşam doyumunu etkileyen temel unsur kişiliktir. İnsanlar kişilik özelliği olarak mutluluk oranlarına göre olayları olumlu ya da olumsuz değerlendirirler (DeNeve ve Cooper, 1998) ve var olan düzeylerini bu düzenle korurlar. Yaşam doyumunun kişinin dışadönük ve nevrotik kişilik boyutlarıyla açıklandığını savunan araştırmalar vardır (Diener, Sandvik, Pavot ve Fujita, 1992).

Bazı araştırmacılar yaşam doyumunun genetik faktörlere dayandığını iddia etmektedirler. Bu yaklaşıma göre kişinin olaylar karşısındaki duygudurumu değişe de genel yaşam doyumunu düzeyinde çok büyük değeriklikler olmamaktadır (Lykken ve Tellegen, 1996). Emmos ve McCullough'a (2003) göre bireyin yaşam doyumunu düzeyinin demografik değeriklerden ve çevresel faktörlerden etkilenmesi belirli bir seviyeyi aşamaz. Hatta bazı araştırmacılar bu düzeyin çok düşük olduğunu savunur (Diener vd., 1997). Kişi, genetiğinin koyduğu sınıra dayanan sabit yaşam doyumunu noktasını her zaman korur. Yapılan araştırmalara göre genetik faktörler yaşam doyumunun %40-%50'sini açıklamaktadır (Lykken ve Tellegen, 1996). Bir başka çalışmaya göre yaşam doyumunu %30-%40 oranında diğer değeriklerden arınık olarak aynı düzeyde kalır (Lucas, 2007). Kişilik yaşam doyumunun %32-%56'sını oluşturmakta (DeNeve ve Cooper, 1998), yaşam doyumunu genetik faktörlerden %50, amaçlı etkinliklerden %40 ve çevresel koşullardan %10 oranında etkilenmektedir (Lyubomirsky vd., 2005).

Goethe (2007) "Genç Werther'in Acıları" isimli romanında yaşam doyumunun içsel faktörlerden ve kişisel özelliklerden kaynaklandığını şu sözlerle belirtmiştir:

Ah gerçekten de yüreğimiz kendi mutluluğunu sadece kendisi yapar (ss. 77).

Eğer sevgi, sevinç, yakınlık ve coşku kendi içimden gelmiyorsa, bir başkası da bunları veremeyecektir bana; soğuk ve güçsüz bir halde karşımda duran birini, ben de mutlulukla dolup taşan yüreğimle mutlu edemem (ss. 136).

Bu bakış açısına çok yakın olan uyum kuramına göre, kişi halihazırda rutinlerle süren hayatında var olan bir değişiklik ve yenilik karşısında her zamankinden farklı ve güçlü bir tepki gösterir. Yaşam doyumu, kişinin yeni duruma ne derece uyum sağladığı ile ilgilidir. İnsanlar karşılaştıkları yeni olumlu durumlar karşısında mutlu olurlar, olumsuz durumlar karşısında mutsuz olurlar. Fakat bu tepki zaman içinde kişinin ortaya çıkan yeni duruma adapte olması ile gücünü kaybeder ve normale döner. Dolayısıyla insanlar kendilerine keyif veren yeni şeyler denedikçe aynı zamanda buna alışma eğilimi göstererek artan mutluluk düzeylerini tekrardan azaltarak yaşam doyumlarını normal seviyeye çekerler (Diener vd., 1999; Lucas, Clark, Georgellis ve Diener, 2003).

2.2.2. Erek Kuramı

Yaşam doyumu, amaçlar ve gereksinimler çerçevesinde değerlendiren araştırmacılara göre bireyler gereksinimlerini karşıladığı oranda mutlu olabilmektedirler. Wilson'un (1960, 1967) Erek (Telik) kuramına göre kişi ihtiyaçlarını karşıladığı, gereksinimlerini giderdiği ölçüde mutludur. Buradaki ihtiyaçlar bilinçli istek ve arzuları simgeler. Kişi ihtiyaç duyduğu şeyi ister ve bu ihtiyacını gidermek için o şeyle ilgili bir amaç edinir. Amacına ulaşan ve ihtiyacını karşılayan birey doyuma ulaşır ve kendisini mutlu hisseder (Diener, 2000). Kişinin amaçlarına ulaşabilme derecesi yaşam doyumunu temsil etmektedir. Fakat bu ihtiyacın sürekli ortaya çıkması durumunda, ihtiyaç giderilse bile bu durum kişiye mutluluk yaşatmamaktadır (Diener, 1984).

Burada akla gelen soru ihtiyaçların ne derece bireysel ve ne derece evrensel olduğu sorusudur. İhtiyaçların evrensel olması durumunda yaşam doyumunun kültüre göre değişmemesi gerekmektedir ki böyle bir durumdan söz etmemiz mümkün değildir. Aynı zamanda bu kuramla ilgili diğer bir soru da isteklerin kişiden kişiye değişmesi, farklı insanların farklı yollar izlemesine sebep olacağından yaşam doyumu düzeyinin değişkenlik gösterebileceği düşüncesidir. Bir diğer önemli nokta ise kendine herhangi bir

hedef belirlememiş olan kişinin yaşamından doyum alamaması durumudur (Diener, 1984).

Erek kuramına göre insanların hedefleri, kişisel projeleri ve bu doğrultuda gösterdikleri çaba amaçlarını oluşturmaktadır. Kişi, amaçlarına ulaşma ve ihtiyaçlarını karşılamada katettiği yol kadar yaşamından doyum almaktadır (Buss, 2000; Diener, 1984; Lyubomirsky, 2001; Myers ve Diener, 1995). Aynı zamanda Diener (1984) kişinin amaçlarına ulaştıkça duyduğu hazzın, acı ile bağlantılı olduğuna ve dolayısıyla mutlulukla mutsuzluğun birbirini takip eden süreçler olduğuna değinmiştir. Amaçlara ulaşırkenki katılım, çaba harcama ve kendini adama kişinin yaşayacağı mutluluk ya da mutsuzluğun oranının dolayısıyla da yaşam doyumu düzeyinin belirleyicisi olacaktır (Diener vd., 1985).

2.2.3. Etkinlik Kuramı

Yaşam doyumunun, bir kişinin yaşamında ne derece amaçlı uğraş edindiği ile ilintili bir kavram olduğunu savunan yaklaşımların genel adı etkinlik kuramlarıdır. Etkinlik kuramı, kişinin aktiviteler yaparak yaşamından doyum alacağını savunur. Aristoteles'in erdemli etkinliklerden gelen mutluluk savına dayandırılabilir bu kuram, kişinin başarılı şekilde sürdürdüğü hobi alışkanlıkları, geziler, sanat ve spor aktiviteleri gibi unsurların yaşam doyumu kaynağı olabileceğini bildirir. Etkinlik kuramının dayandığı başka bir nokta da, süreklilik haline gelmiş mutlu olma çabasının yıkıcı olabileceği gibi kişiye mutsuzluk getirebileceği fikridir. Bu kuram, sürekli mutluluğu düşünüp mutlu olmayı amaçlayan kişinin yaşamından doyum alamayacağını savunur. Kişinin kendisi için önem arz eden etkinliklere yoğunlaşması yaşam doyumunu kendiliğinden getirecektir (Diener, 1984). Amaç mutlu olmak değil, yapılan etkinliğe odaklanmak olursa işte o zaman kişi yaşamından doyum alacaktır. Yapılan araştırmalarla elde edilen sonuçlar da sosyal hayatta kendine yer edinmiş olmanın ve kendine zaman ayırmanın yaşam doyumunu arttıracığı yönündedir (Doğan ve Morallı, 1999; Tümkeya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Ayberk, 2008).

Kişi, herhangi bir etkinliği gerçekleştirmeye hazırlanırken, gerçekleştirirken ve etkinliğin bitiminin ardından planlı ve kontrollü olabilmelidir. Ayrıca etkinlik sonunda yaşadığı haz kişiyi tatmin edecek düzeyde olmalıdır. Hele ki bu etkinlik bireysel olmaktan ziyade sosyal bir etkinlik ise, kişi sosyal katılım açısından da kendini belirli seviyede mutlu hissedebilir. Yapılan araştırmalarda kişisel özelliklerden planlılık, tutarlılık, kişisel

kontrol, haz kapasitesi ve kendine güvenin; çevresel özelliklerden sosyal onay ve sosyal katılımın, kişisel amaçların diğer amaçları engellemesi ve bazı sistem özelliklerinin yaşam doyumunu belirlediği saptanmıştır (Yetim, 1991).

Etkinlik kuramı erek kuramının aksine, sonuçla değil süreçle ilgilenir. Süreç, kişinin aktivite boyunca yaşadığı mutluluğun kaynağını oluşturur. Buradan bakılınca erek ve etkinlik kuramının bütünleştirilebileceği söylenebilir (Diener, 1984) ve bu bütünleştirilmiş bakış açısının yaşam doyumunu daha güçlü bir şekilde açıklayabileceği düşünülebilir.

2.2.4. Akış Kuramı

Mutluluk kavramını akış kuramıyla açıklayan Csikszentmihalyi (2018) insanın kendi içsel bileşenleri dolayısıyla mutlu ya da mutsuz olabileceğini savunmaktadır. Karşılaştığı olay ya da durum ne olursa olsun kişi kendi içsel öğelerine müdahale ederek kendi yaşam doyumunu düzeyini ayarlayabilir.

Csikszentmihalyi akışı, kişinin bir etkinlik sırasında bütün dikkatini yaptığı etkinliğe yoğunlaştırması, etkinliği gerçekleştirirkenki akıp giden zaman süresince bütün benliğiyle hissetmesi ve etkinlik sonlandığında da kendini olumlu hislerle dolu hissetmesi hali olarak tanımlar. Akış bir doruk yaşantıdır ve kişi o etkinliği, sadece o etkinlik sırasında ortaya çıkan hisleri yaşamak adına gerçekleştirir (Csikszentmihalyi, 2018; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Akış, kişinin yaptığı aktivite ile bütün benliğini bütünleştiren yoğun bir haz duygusunu temsil eder (Moneta, 2004).

Akışta önemli olan nokta etkinliğin zorluk derecesinin kişinin becerilerini kullanarak duygularının yoğunlaşabilmesi ve doruk seviyeye ulaşmasını mümkün kılmasıdır. Akış, genetik, kültür ve benlik bütünleşmesi sonucunda doğar. Dolayısıyla da akış yaşantısından sonra olumlu bakış açısı geliştirilebilir ve benlik algısı pozitif olur (Csikszentmihalyi, 2018).

2.2.5. Bağ Kuramı

Bağ kuramı, yaşam doyumunu bilişsel etkiler üzerinden değerlendirmektedir. Kişinin yaşadığı olayları hatırında tutması, koşullanma durumları gibi özelliklerinin yaşam doyumunu etkileyeceğini belirtir. Dolayısıyla kişi herhangi bir olayla ilgili bilişsel çerçevede yüklediği anlam boyutunda mutlu ya da mutsuz olur (Diener, 1984).

2.2.6. Yargı Kuramı

Kişi kendisine ölçüt aldığı standartlarla var olan durumunu kıyaslayarak mutlu ya da mutsuz hisseder. Kişi kendi yaşamının, kendi belirlediği kriterlere uyması oranında yaşamından doyum alır (Shin ve Johnson, 1978). Kişinin var olan durumuyla, aklındaki standartların farkı ile yaşam doyumunu seviyesi arasında ters orantı vardır (Diener vd., 1999). Kişi kendisini, kendi bulunduğu duruma göre daha kötü seviyede olan kişilerle kıyaslayarak yaşam doyumunu düzeyini arttırabilir (Wills, 1981).

Veenhoven (1996) yaşam doyumunun kişinin yaşadığı toplumun ne kadar kaliteli olduğundan ve o kişinin bulunduğu toplumdaki yerinden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca kişinin yaşadığı olayların gidişatı, yetenekleri ile herhangi bir konudaki tecrübesi, duyguları ve olaylardan elde ettiği çıkarımları yaşam doyumunu etkiler. Birey yaşadığı hayatı kendi belirlediği kriterlere göre değerlendirir, yaşadıklarıyla kendi beklentilerini kıyaslar ve bir çıkarımda bulunur. İşte bu değerlendirme süreci pozitif ise yaşamından doyum alır.

Kişi kendi yaşam koşullarına yönelik değerlendirmelerine göre mutlu ya da mutsuz hisseder (Diener, 1984). Bu değerlendirme bilinçli olabileceği gibi bilinçdışı da olabilir. Ayrıca yapılan değerlendirme kişinin başkaları ile kendisini kıyaslamasına dayanabileceği gibi, var olan durumu ile ulaşmak istediği/hayal ettiği durumun karşılaştırılmasına da dayanabilir. Sosyal karşılaştırma yaklaşımına göre kişi yaşam doyumunu, kendi mutluluk durumlarını çevresindeki insanların durumları ile karşılaştırarak belirler. Eğer kişi kendinin diğerlerinden daha iyi olduğuna dair bir algı geliştiriyorsa kendini mutlu hissedecektir. Fakat bunun tersi durumda da mutsuz hissedecektir (Diener vd., 1999). Ayrıca birey şimdiki durumu ile gelecekte var olması gerektiğini düşündüğü durumu da kıyaslayabilir (Andrews ve Robinson, 1991). Kişinin yaşam koşulları zihnindeki standartları karşılıyorsa kendini mutlu; karşılamıyorsa mutsuz hisseder. Bu süreçler kişinin olaylara vereceği duygusal tepkinin ve yaşam doyumunun düzeyini de belirler (Diener, 1984).

2.3. Yaşamından Doyum Alan İnsan

Mutlu insanların saygı, kişisel kontrol duygusu, iyimserlik ve dışadönüklük olmak üzere dört temel kişilik özelliğinin olduğu söylenebilir (DeNeve ve Cooper, 1998). Yapılan araştırmalara göre kişinin yaşam doyumunu cinsiyet, ırk, ekonomik durum vb. değişkenlerinden ziyade kişisel eğilimler, kişilerarası ilişkiler, kültür, benlik saygısı vb.

değişkenler belirlemektedir (Campbell, 1981; Çivitci, 2007; Diener ve Diener, 1995; Leung ve Leung, 1992; Lucas, Diener ve Suh, 1996; Myers ve Diener, 1995). Cummins'e (2001) göre yaşam doyumunu belirleyen öğeler maddi iyi oluş, sağlık, üretkenlik, mahremiyet, güvenlik, toplumsallaşma, duygusal iyi oluştur. Argyle'e (2001) göre ise para, sağlık, iş ve istihdam, sosyal ilişkiler, eğlence, barınma ve eğitim yaşam doyumunu etkileyen etmenlerdir. Mutlu insanların nevrotik kişilik özelliklerinden uzak, dışadönük ve açık olduklarını söyleyebiliriz (Furnham ve Petrides, 2003). Annak (2005) kişinin hayatındaki sosyal desteğin yaşam doyumunu etkilediğini belirtmiştir. Buna göre kişinin hayatındaki sosyal desteğin artması yaşam doyumunun da yükseldiği anlamına gelebilir.

Flanagan (1978) ekonomik, fiziksel ve sağlık yönünden iyi oluş, çocuk yetiştirme ve çocuğa sahip olma, eş ve akrabalar ile ilişkiler, arkadaşlar ile ilişkiler, toplumsal ve sosyal etkinlikler, siyasi faaliyetler, pasif ve aktif eğlence etkinlikleri, kişisel gelişim etkinlikleri ve çalışmak gibi yaşam doyumunu etkileyen on beş unsur belirlemiştir. Headey ve Wearing'e (1992) göre yaşam doyumunu etkileyen unsurlar şu şekildedir: eğlence, evlilik, iş, yaşam standartı, arkadaşlıklar, cinsel yaşam ve sağlık. Myers ve Diener'e (1995) göre yaşamından doyum alan kişilerin benlik saygıları, kişisel kontrol duyguları, iyimserlikleri ve dışadönüklükleri ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda bu kişiler geleceğe ilişkin olumlu ve umutlu bakış açısına da sahiptirler.

Yetişkinlerin yaşam doyumunu etkileyen faktörler ile öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyen faktörler birbirlerinden oldukça farklıdır (Yetim, 1991). Yetişkinler için kişisel amaçlarının bilinirliği, yaşam stiline uygunluğu, amaca zaman ayrılması ve bireysel bağlamanın sağlanması yaşam doyumunu etkilemektedir. Cenkseven ve Akbaş'a (2007) göre ergen öznel iyi oluşunun yordayıcıları nevrotizm, dışadönüklük, akademik başarıdan algılanan hoşnutluk, öğrenilmiş güçlülük, ebeveynle ilişkiden algılanan hoşnutluk, flört ile ilişkiden algılanan hoşnutluk, sosyo-ekonomik statü, cinsiyet, algılanan sağlık, dış kontrol odağı inancı ve boş zaman etkinlikleridir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurtiçi ve yurtdışında duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenlerinin gerek ayrı ayrı gerekse birlikte ele alındığı araştırmalar incelenmiş, araştırmalar öncelikle yurtiçi ardından yurtdışında yapılan çalışmalar şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar, değişkenlerin ele alınış biçimleri açısından şu şekilde sıralanmıştır:

1. Betimsel Araştırmalar

- a. *Duygusal zekayı* çeşitli değişkenlerle ele alan araştırmalar
- b. *Yaşam doyumunu* çeşitli değişkenlerle ele alan araştırmalar
- c. *Duygusal zeka ve yaşam doyumu* değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmalar
- d. *Ergenlerle* yapılan araştırmalar
 - i. *Duygusal zeka* araştırmaları
 - ii. *Yaşam doyumu* araştırmaları
 - iii. *Duygusal zeka ve yaşam doyumunun* birlikte ele alındığı araştırmalar.

2. Deneysel Araştırmalar

- a. *Duygusal zeka* araştırmaları
 - i. Değişik yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar
 - ii. *Ergenlerle* yapılan araştırmalar
- b. *Yaşam doyumu* araştırmaları
 - i. Değişik yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar
 - ii. *Ergenlerle* yapılan araştırmalar
- c. *Ergenlerle duygusal zeka ve yaşam doyumu* değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmalar.

2.4.1. Betimsel Araştırmalar

Duygusal zeka ülkemizde birçok açıdan incelenmiş, farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, duygusal zeka ilkökul öğrencileri ile anne tutumu ve benlik saygısı (I. Coşkun, 2017) değişkenleriyle ilişkilendirilmiştir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalara bakıldığında, duygusal zekanın; çocukluk çağı depresyonu (Adıyaman, 2010), psikolojik sağlamlık (Ak, 2016), akademik başarı (Atalay, 2014) anababa tutumları (Topuksal, 2011), zeka bölümü ve akademik başarı (Dağlı, 2006) ile ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir. Ayrıca Karabulut (2012), Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu'nun Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında, Soykan'ın (2015) üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyini araştırdığı görülmektedir. Bunun yanında üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda duygusal zeka; sosyal beceri

düzeyi (Dicle, 2006), 16 kişilik özelliği (Ergin, 2000), romantik ilişki doyumu (Mavruk-Özbiçer ve Atıcı, 2018), akademik başarı (Mammadov ve Keser, 2016), internet bağımlılığı (Usta, 2017) ve pozitif psikoloji dersinin etkisi (Günaydın, 2017), kültürel stres bağlamında optimizm ve kendini izleme (Alkış, 2014), müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi (Avcı, 2012), yaratıcı düşünme yetisi (Bender, 2006), öğrenme yaklaşımları (Ünlü, 2017), özanlayış (Çırpan, 2017), benlik saygısı (Delikoyun, 2017), stresle başa çıkma, kaygı ve depresyon (Gürdere, 2015) değişkenleri ile birlikte incelenmiştir.

Duygusal zeka, öğretmenlerle yapılan araştırmalarda mesleki benlik saygısı (Ç. Deniz, 2017), işe bağlılık (Kabar, 2017), mesleki özyeterlik ve problem çözme (Karamehmetoğlu, 2017), tükenmişlik (Turan, 2015), sınıf iklimi (Durdu, 2015), örgütsel adanmışlık (Kızıl, 2014), çatışma çözme stratejileri (Karaca, 2014), motivasyon ve örgütsel bağlılık (Tulunay-Ateş, 2014) değişkenleriyle ele alınmıştır.

Duygusal zeka, hemşireler (Balcı-Süslü, 2016; Okumuş, 2016; Özduyan-Kılıç, 2018), yöneticiler (Adsız, 2016; Çetinkaya, 2017; Kuruşcu, 2017; İncebacak, 2017) sporcular (Ambarcı, 2016; Cengiz, 2017; Özdayı, 2016; Özdoğan, 2017; Yaşar, 2010), çevirmenler (Çoban, 2017), gebeler (Buko, 2016) ve bağımsız denetçilerden (Şahin, 2016) oluşan örneklem gruplarıyla incelenmiştir.

Yurtdışındaki duygusal zeka ile ilgili yapılan birçok araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Brouzos ve diğerleri (2014) duygusal zekanın 8-13 yaş arası çocuklarla sosyal-duygusal uyum ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Duygusal zeka, ortaokul öğrencilerinde de sıklıkla çalışılan bir konu olmuştur. Örneğin Gerber (2004) sekizinci sınıf öğrencileri ile duygusal zekanın akademik başarıya etkisini incelemiştir. Petrides, Sangareu, Furnham ve Frederickson (2006) yaptıkları araştırmada yaş ortalaması 11 olan toplam 160 öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleri tarafından işbirlikçi, yıkıcı, utangaç, saldırgan, bağımlı, lider ve korkutucu tutumları kapsayan yedi kriter açısından sınıflandırılmışlardır. Duygusal zekası yüksek öğrencilerin işbirlikçi ve lider kriterlerine daha çok; yıkıcı, bağımlı ve saldırgan kriterlerine daha az yazılmış oldukları tespit edilmiştir. Yine başka bir çalışmada Liau, Liau, Teoh ve Liau (2003) 203 ortaokul öğrencisiyle duygusal zeka ile öğrencilerin davranış problemleri arasındaki ilişkisi araştırmışlardır. Duygusal zeka düzeyi arttıkça; stres, depresyon, somatik şikayetler, saldırganlık ve suç işlemeyi içeren davranış problemlerinin azaldığı kaydedilmiştir. Baroncelli ve Ciucci (2014) yaş ortalaması 12 olan 529 öğrenci ile yaptıkları çalışmada duygusal zekanın duygu yönetimi ve duyguları

kullanma boyutlarının zorbalık ve siber zorbalık ile negatif ilişki içinde olduğunu; zorbalık ve siber zorbalık yapan öğrencilerin kendi duygularını fark edebilme ve başkalarının duygularını anlama boyutlarında düşük puanlar aldıklarını ortaya koymuştur.

Ülkemizde ve dünyada duygusal zekanın birçok araştırmacı tarafından değişik yaş grupları ile çalışıldığı görülmektedir. Benzer şekilde yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar da incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Yaşam doyumuyla ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında bazı araştırmacıların yaşam doyumunu cinsiyet açısından ele aldığı görülmektedir. Köker'e (1991) göre kızların yaşam doyumu düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir. Bazı çalışmalar ise kızlar ile erkeklerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur (Mahon vd., 2005; Ünal ve Şahin, 2013).

Öznel iyi oluşu yordayan değişkenlerin neler olduğu üzerinde duran araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öznel iyi oluşu akademik, duygusal ve sosyal özyeterlik (Telef ve Ergün, 2013) ile psikolojik ihtiyaç doyumu ve psikolojik sağlamlığın (Toprak, 2014) pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı, özeleştirinin ise negatif yordadığı (Doğan, Sapmaz ve Akıncı-Çötök, 2013) ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde yaşam doyumu kavramı meslek yüksek okulu öğrencileri ile benlik saygısı değişkeni ile ele alınarak incelenmiştir (Dilmaç ve Ekşi, 2008).

Alanyazında duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar farklı yaş grupları ile yapılmıştır. Üniversite öğrencileri ile yapılan birçok araştırma vardır.

Üniversite öğrencileri ile duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerinin incelendiği bir araştırmada Özdemir (2015) 519'u kadın, 232'si erkek olmak üzere 751 eğitim fakültesi öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu; Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ve yaşam doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu, duygusal zeka toplam ve alt boyutları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu ve duygusal zekanın, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Katılımcıların duygusal zeka düzeyleri öğrenim görülen bölümlere göre değişmemektedir. Bunun yanında PDR ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan katılımcıların yaşam doyumu düzeylerinin diğer bölümlerde okuyanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Duygusal zeka düzeyinde, duygusallık ile sosyallik alt boyutları hariç duygusal zekanın diğer boyutlarda ve yaşam doyumunda dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bektaş (2014), haftada 10 saatten fazla Facebook kullanan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumunu ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve Diener - Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların Facebook kullanma süreleri demografik bilgileri anket ile elde edilmiştir. Araştırmaya toplam 500 lisans ve önlisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ve yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekanın strese dayanıklılık alt boyutu ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu, yaşam doyumunu ile duygusal zekanın iyimserlik, mutluluk, benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, gerçekleştirme alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bunun yanında duygusal zekanın sosyal sorumluluk boyutunun cinsiyete göre; gerçekçilik ve bağımsızlık alt boyutlarının medeni duruma göre; kendine saygı alt boyutunun yaşa göre; mutluluk alt boyutunun sınıf düzeyine göre; empati alt boyutunun doğulan bölgeye göre; kararlılık ve benlik bilinci alt boyutlarının aylık gelir değerlerine göre anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

İnci'nin (2014) aday öğretmenlerde duygusal zeka ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğretmenlik eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerinden 246 kadın, 94 erkek olmak üzere toplam 340 kişi katılmıştır. Araştırmacı Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Demografik Veriler Anketi kullanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, yaşam doyumlarının da ortalamanın üstünde olduğu yönündedir. İsteddiği bölümde okuyan aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri, istemediği bölümde okuyanlara göre yüksek çıkmıştır. Bunun dışındaki değişkenler incelendiğinde duygusal zeka açısından başka bir anlamlı fark saptanmamıştır. Aday öğretmenlerin yaşam doyumlarının istedikleri bölümde okuyup okumadıklarına, ailelerinin gelir durumuna ve kendi gelir durumuna göre anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür. Yine diğer değişkenler açısından da yaşam doyumunda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden elde edilen verilere göre duygusal zeka ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca yaşam doyumunu ile duygusal zekanın genel ruh hali ve kişisel

farkındalık boyutları arasında orta düzeyde; kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve uyum yeteneği boyutları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Reisoğlu (2014) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri ile mizah tarzları ve duygusal zekanın rolünü incelemiştir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesin’de öğrenim gören 950’si kadın, 584’ü erkek olmak üzere 1534 kişi katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu ve Pozitif-Negatif Duygulanım Ölçeği (PANAS), Beş Faktör Kişilik Ölçeği-Kısa Formu, Mizah Tarzları Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinden nevrotiklik, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık; mizah tarzlarından kendine yıkıcı mizah; duygusal zekâ özelliklerinden genel ruh durumu, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve stresle başa çıkma; demografik özelliklerden yaş ve cinsiyet öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fakat kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık; mizah tarzlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah; duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları değildirler.

Deniz ve Yılmaz da (2004) duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerini ele alarak bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 234 kız ve 289 erkek öğrenci katılmış, araştırmada Bar-On EQ Anketi ile Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duygusal zeka alt boyutları ve duygusal zeka toplam puanının, yaşam doyumu düzeyi ile anlamlı düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Duygusal zeka puanları incelendiğinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şeyi yaşam doyumu için söylemek mümkün olmamıştır çünkü bu araştırmada yaşam doyumu bahsedilen bağımsız değişkenler için farklılık göstermiştir.

Duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkeni yetişkinlerle de sıkça çalışılmıştır.

Üniversite öğretim elemanlarında duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerini ele alan Tümçaya ve diğerleri (2008), öğretim elemanlarının duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stresle başa çıkma alt boyutlarında aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklı olduğunu kaydetmişlerdir. Bunun yanında genel ruh durumu boyutunda ise farklılık görülmemiştir. Profesörlerin yaşam doyumlarının araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent ve doçent unvanına sahip öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu kaydedilmiştir. Yine bu araştırmada da duygusal zekanın mizah tarzlarını ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Deniz, Öztürk ve Hamarta (2007) duygusal zekanın, yaşam doyumunu yordama gücü ile ilgili bir araştırma yapmıştır ve araştırmaya 288 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar duygusal zeka boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığını saptamışlardır. İki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenlerinin ele alındığı bir diğer araştırmada (Arslan, 2017), çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan 18-45 yaş arası yetişkinlerin duygusal zeka düzeylerinin sosyal uyum ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi 8 erkek 74 kadın olmak üzere toplam 152 kişi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, duygusal zekanın yaşam doyumunu üzerinde anlamlı etki yarattığına işaret etmektedir. Ayrıca duygusal zekanın iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının yaşam doyumunu düzeyini arttırdığı da kaydedilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalardan biri ebeveynlerinin duygusal zeka ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiden yola çıkarak okulöncesi dönemi çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını konu almıştır (Canbolat, 2017). Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, çocukların sosyal beceri puanlarının, ebeveynlerinin duygusal zeka puanları ile pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu, ebeveynlerinin yaşam doyumunu puanları ile anlamlı ilişki içinde olmadığını göstermiştir. Aynı zamanda çocukların problemleri davranış puanlarının, ebeveynlerinin duygusal zeka puanları ile negatif yönde düşük düzeyde ilişkisinin olduğu, ebeveynlerinin yaşam doyumları puanları ile de herhangi bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında ebeveynlerin yaşam doyumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu kaydedilmiştir.

Duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenini kadınlardan oluşan bir çalışma grubu ile araştıran Dal (2015), kadınların yaşam doyumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır.

Yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında genç yetişkinlerde duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenleri, kişilik ve bilişsel beceri ile ilişkilendirilerek araştırılmıştır (Furnham ve Petrides, 2003). Palmer, Donaldson ve Stough (2002), duygusal zeka ve yaşam doyumunu incelediği araştırma sonucunda duygusal zekanın, duygusal açıklık ve duyguları tanımlama alt boyutlarının yaşam doyumunu ile anlamlı ilişkisi olduğunu bulmuştur.

Duygusal zeka ve yaşam doyumunu yöneticiler ile de çalışılmıştır. Örneğin Dabke

(2014) duygusal zeka, kişilik ve iş doyumunun yaşam doymu ile ilişkisini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada yaşam doymu ile duygusal zeka arasında bir ilişki olmadığı, yaşam doymu ile iş doymu ve dürüstlük arasında bir ilişki olduğu kaydedilmiştir.

Duygusal zeka ve yaşam doymu ile ilgili bir başka araştırmada olumlu duygusal deneyimler ve duygu düzenleme üzerine yazmanın duygusal zeka ve duygusal tatmin üzerine etkisi araştırılmıştır (Wing, Schutte ve Byrne, 2006). Araştırmaya 175 yetişkin katılmıştır. Olumlu duygusal deneyimler üzerine yazma, duygusal zeka ve yaşam doymunda önemli artışlara yol açmıştır. Ayrıca, duygusal düzenlemeyi yansıtmak için pozitif deneyimler üzerine yazan katılımcıların duygusal zekâları, kontrol grubundakilere göre, hem son testlerde hem de izleme testlerinde anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Pozitif deneyimlerini yazıya döken katılımcılar arasında duygusal zekâ ya da yaşam doymu açısından anlamlı bir fark yoktur.

Duygusal zeka ve yaşam doymu yurtdışında da üniversite öğrencileri ile sıklıkla çalışılmıştır. Örneğin 125 üniversite öğrencisinin katıldığı Schutte ve Malouff'un (2011) araştırmasında farkındalık ile öznel iyi olma arasındaki ilişkide duygusal zekanın rolü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yüksek farkındalık düzeyi olan kişilerin yaşam doyumlarının, olumlu duygulanımlarının ve duygusal zekalarının yüksek, olumsuz duygulanımlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda duygusal zeka düzeyi yüksek kişilerin olumlu duygulanımlarının ve yaşam doyumlarının yüksek, olumsuz duygulanımlarının düşük olduğu bulunmuştur.

Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında Extremera ve Ferná'ndez-Berrocal (2005) tarafından sürdürülen araştırmada 146'sı kadın, 38'i erkek olmak üzere 184 İspanyol üniversite öğrencisinin duygusal zeka ve yaşam doymuları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları duygusal zekanın anlaşılabilirlik (clarity) ve telafi etme (repair) boyutlarının yaşam doymu ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Palomera ve Brackett'in (2006) 173 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada duygusal zeka, yaşam doymu, kişilik ve duygulanım arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Onlar da Duygusal zekanın anlaşılabilirlik (clarity) ve telafi etme (repair) boyutları ile yaşam doymu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Şimdiye kadar, duygusal zeka ve yaşam doymu değişkenleri ile farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar sunulmuştur. Aşağıda ise ergenlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Öncelikle duygusal zeka, ardından yaşam doymu ve sonrasında bu iki değişkenin birarada ele alındığı araştırmalar yer almaktadır.

Ergenlerde duygusal zekanın incelendiği pek çok araştırma olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinde duygusal zeka birçok değişkenle ilişkilendirilerek araştırmalara konu edilmiştir. Duygusal zeka; problem çözme (Doğan, 2009), bağlanma düzeyi (Akyıldız, 2017), sosyal duygusal beceri (İşeri, 2016) ve akademik başarı (Mencik, 2017) ile ilişkilendirilmiştir.

Pektaş (2013) lise öğrencileri ile güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerini incelediği çalışmasında 213'ü kız, 193'ü erkek olmak üzere toplam 406 lise son sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin lise türü, cinsiyet ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı derecede değiştiğini; kardeş sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve ailenin tutumu değişkenlerine göre değişmediğini göstermiştir.

Ergenlerde duygusal zeka konusunu araştıran Hafizoğlu (2007) duygusal zekanın davranış problemleri ile negatif yönlü ilişkisi olduğunu, ruhsal uyum ile arasında anlamlı bir ilişki içinde olmadığını saptamıştır. Ergün (2016) ise ergenlerde duygusal zekanın psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bircan (2004) duygusal zekanın çatışma eğilimi ve suç davranışı ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu, Sert (2017) akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik düzeyleri ile duygusal zeka arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Yurtdışında ergenlerle yapılan duygusal zeka araştırmalarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Harrod ve Scheer (2005), 16-19 yaş arasındaki ergenlerle yaptığı araştırmada duygusal zekanın yaş, gelir düzeyi ve yaşanan yere anlamlı düzeyde farklı olmadığını, buna ek olarak cinsiyete ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamı düzeyde farklı olduğunu saptamıştır.

Duygusal zeka, ergenlerde baş etme ve zihinsel sağlık (Davis ve Humphrey 2012b), psikolojik adaptasyon (Davis ve Humphrey, 2014) ve ergen ruh sağlığı (Davis ve Humphrey, 2012a) değişkenleri ile birlikte incelenmiştir. Frederickson ve diğerleri (2012), erken ergenlikte sosyo-duygusal sonuçların yordayıcısı olarak duygusal zekayı incelemiştir. Yapılan bir başka çalışmaya 13-17 yaş arası toplam 260 ergen katılmış ve duygusal zeka, psikolojik kontrol ve davranış problemleri ile birlikte değerlendirilmiştir (Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea ve Larcana, 2015). Harrod ve Scheer (2005) ergenlerde duygusal zekanın demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Keefer ve diğerleri (2013) ise duygusal zekayı çocukluktan ergenliğe kadar incelemiştir. Ergenlerde zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkma (Mayer, Perkins vd., 2001); lisedeki akademik başarı

(Parker vd., 2004); akademik başarı ve istenmeyen davranışlar (Petrides vd., 2004) duygusal zeka ile birarada araştırmalara konu olan değişkenlerdir.

Ergenlerle yaşam doyumu üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında aşağıdaki araştırmaların yapıldığı görülmektedir:

Lise öğrencileri ile öznel iyi oluş, duyguları ifade etme, benlik saygısı ve sosyal yetkinlik beklentisi değişkenlerini ele alan İşleroğlu (2012) öznel iyi oluşu yordayan birinci değişkenin benlik saygısı, ikinci değişkenin de sosyal yetkinlik beklentisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duyguları ifade etme eğiliminin ise öznel iyi oluşun yordayıcısı olmadığı kaydedilmiştir.

Kendini yaralayan ergenler ile yaşam doyumu değişkeninin incelendiği araştırmalarında Demirel ve Canat (2004), ergenlerde yaşam doyumunun düşmesinin depresyon ve yüksek intihar riskini beraberinde getirebileceğini, kişisel savunma mekanizmaları ile çevresel destek mekanizmalarının yetemediği durumlarda da, kendilerini yaralama davranışlarını bir başa çıkma mekanizması olarak kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması üzerine yaptığı araştırmada Dönmez (2007) atılganlık düzeyi yüksek olan ergenlerin, olumsuz duygularını daha rahat ifade ettiklerini, çevrelerine daha çok yakınlık gösterdiklerini ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu, atılgan olan ve olmayan ergenlerin olumlu duygu ifade eğilimlerinde anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

Aileye ve parçalanmış aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu ile yaşam kalite düzeylerini karşılaştıran Dingiltepe (2009) bir aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu ve yaşam kalite düzeylerinin parçalanmış aileye sahip ergenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Eryılmaz'ın ve arkadaşlarının (Eryılmaz, 2010, 2012; Eryılmaz ve Atak, 2011; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010) öznel iyi oluş konusunda yaptığı araştırmalar incelendiğinde dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşu açıkladığı (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010), ergen öznel iyi oluşu ile iyimserlik eğilimi arasında yüksek düzeyde, özsayı ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu; iyimserlik eğiliminin ergen öznel iyi oluşun %25'ini yordadığı (Eryılmaz ve Atak, 2011); ergenlerin, olumsuz olay ve durumlar karşısında mesafe koyma, kontrollü ilişki kurma, iyimser düşünme, olumlu zaman yöneliminde bulunma, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemeyi isteme, sorunları çözme ve dini inanca sığınma aracılığıyla yedi

farklı şekilde zihinsel kontrol gerçekleştirdikleri (Eryılmaz, 2012); aile yapısındaki iletişimin ergen öznel iyi oluşunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (Eryılmaz, 2010).

Ergenlerin sorunlu davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda, normal kabul edilen ergenlerin yaşam doyumlarının, sorunlu ergenlere göre daha yüksek olduğu (Köker, 1991), yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin hiçbirinin davranışlarının klinik düzeyi göstermediği (Gilman ve Huebner, 2006), duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili en düşük puanları aldıkları (Suldo ve Huebner, 2006; Sun ve Shek, 2012), orta düzey yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin %7'sinin, düşük yaşam memnuniyetine sahip ergenlerin %42'sinin psikolojik semptomlarının klinik seviyede olduğu (Gilman ve Huebner, 2006) ortaya çıkmıştır. Ayrıca zorbalık yapan ergenlerin aile yaşam memnuniyetlerinin düşük olduğu saptanmıştır (Serra-Negra vd., 2015). Rask ve diğerlerine (2003) göre de ailedeki istikrar ve ortak yaşam algısı yaşam doyumunu etkileyen önemli faktörlerden biridir.

Alanyazında yaşam doyumu ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalara göre yaşam doyumu ve benlik saygısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yaşam doyumları yüksek olan ergenlerin umut ve iç denetim odağı düzeylerinin yaşam doyumu düşük olan ergenlere göre daha yüksek olduğu; sosyal stres, kaygı, depresyon ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum alt boyutlarından daha düşük puan aldıkları; yaşam doyumu ile stresli yaşam kültürü arasındaki ilişkinin negatif olduğu belirlenmiştir (Neto, 2001).

Gilman ve Huebner (2006), ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile not ortalamaları, kişilerarası ilişkileri, ebeveyn ilişkileri, benlik saygıları, umut düzeyleri, okula ve öğretmenlere karşı tutumları arasında pozitif; sosyal stres düzeyleri, kaygı düzeyleri, depresyon düzeyleri ve dış denetim odağı düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu saptamıştır. Yaşam doyum düzeyleri çok yüksek olan ergenlerin, yaşam doyum düzeyleri daha düşük olanlara kıyasla umut, benlik saygısı ve iç denetim odağında daha yüksek puan; sosyal stres, kaygı, depresyon ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutumlara ilişkin ölçümlerde ortalamanın altında puan aldıkları tespit edilmiştir.

Ergenlerle yapılan çalışmalarda duygusal zeka ve yaşam doyumunun birlikte ele alındığı araştırmalar mevcuttur.

Köksal (2003) 204'ü kız, 180'i erkek, toplam 384 ergen ile yaptığı araştırmada EQ-NED (Emotional Quotient/Duygusal Zeka Bölümü-NED), Karar Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin duygusal

zekasının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu, duygusal zeka ile mantıklı karar verme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, aynı zamanda bağımlı karar verme ile duygusal zeka arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka toplam ve alt boyutları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu ve duygusal zekanın, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Çelik (2008) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını duygusal zeka açısından incelemiştir. Araştırmada 236 kız, 249 erkek; toplam 485 öğrenciye Öznel İyi Oluş Ölçeği-Lise Formu ve Bar-On EQ Anketini uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeyine göre değişmediği, genel lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin Anadolu ve meslek liselerine göre daha yüksek olduğu, duygusal zekanın toplam puan ve alt boyut puanları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öznel iyi oluşun duygusal zekanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zeka ve yaşam doyumunu değişkenlerini lise öğrencileri ile çalışan Yalnızca-Yıldırım (2015) araştırmasında Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) Anne-Baba Tutum Ölçeği, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-:i-YV) ve Kişisel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırma sonuçları ergenlerin anne-babadan algılanan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, kontrol/denetim puanlarının duygusal zeka toplam puanı ve genel yaşam doyumunu arasında pozitif-anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Kırtıl (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka ile yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada Yaşam Doyumu Ölçeği, EQ-NED Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kırtıl, yaşam doyumunu ve duygusal zeka alanları arasında pozitif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, kızların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerinkine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır.

Akkan (2010) ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmada Duygusal Zeka Ölçeği (Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu), Yaratıcılık Ölçeği, Yaşam Doyum Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin duygusal zeka alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı

olduğu fakat yaratıcılık ve yaşam doymu arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zekanın alt boyutları olan iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, duygulardan faydalanma düzeyinin yaşam doyumunu anlamlı yordamadığı açığa çıkarılmıştır. Öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin, birinci sırada duygularını ifade etme, ikinci sırada iyimserlik ve üçüncü sırada ise yaratıcılık düzeyini yordadığı görülmüştür.

Duygusal zeka ve yaşam doymu değişkenlerini lise öğrencileri ile çalışan Koçak ve İçmenoğlu (2012) öğrencilerin duygusal zeka alt boyutlarının ve yaratıcılık düzeylerinin, yaşam doymaları ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca duygusal zekanın alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme boyutları yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordarken, duygulardan faydalanma boyutu yaşam doyumunu yordamamaktadır.

Ergenlerde yaşam doymu ve duygusal zeka değişkenlerini birarada ele alan bir başka araştırma De Lazzari (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ergenlerin ahlaki gelişimindeki kişisel doyumun rolü ele alınmıştır. Kişisel doyumun psikolojik iyi olma hali ile yaşam doyumunu duygusal zekadan daha iyi belirleyebileceği ortaya atılmıştır. Ergenlerin duygusal zeka ve kişisel memnuniyetlerinin, psikolojik iyiliklerine katkısının olduğu saptanmıştır.

Sözel yetenek ve beş faktörlü kişilik özellikleri ile duygusal zeka değişkenini 118 kız ve 85 erkek lise öğrencisi ile inceledikleri çalışmada Zeidner ve Olnick-Shemesh (2010), toplam duygusal zekâ puanı ile duygusal zekanın alt boyutlarının hiçbirinin öznel iyi oluşun bileşenlerine anlamlı etkisi olmadığını kaydetmişlerdir.

Rey, Extremera ve Pena (2011) duygusal zekanın ve özsaygının yaşam doymu ile pozitif ilişki içinde olduğunu saptamıştır.

Yukarıda sonuçları verilen araştırmalar betimsel desen kullanılarak yürütülen araştırmalardır. Bunun yanında duygusal zeka ve yaşam doymunu deneysel olarak ele alan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

2.4.2. Deneysel Araştırmalar

Duygusal zeka, farklı yaş gruplarında deneysel desen kullanılarak araştırılmıştır. Örneğin Ulutaş (2005) anasınıflı öğrencilerine duygusal zeka geliştirme programı uygulamış; Yılmaz (2002) annelere 12 saatlik ‘Duygusal Zeka Düşünme Becerileri

Eğitimi' vermiş; Yavuz (2004) 'Duygusal Zeka Geliştirme Projesi'nde birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile, 20 saatlik 'Duygusal Zekâ Anne Gelişim Projesi' ile de annelerle çalışmıştır.

K. Coşkun (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada 'Duygusal Okuryazarlık Eğitimi'nin araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Yarı-deneysel desene sahip araştırmada deney grubunu 16 öğrenci, kontrol grubunu 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. "Duygusal Okuryazarlık Eğitimi", Goleman'ın duygusal zeka modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Eğitime katılan öğrencilerin duygusal zeka performans düzeylerinin anlamlı derecede artmış olduğu saptanmıştır. Bu artışın devam ettiği de kalıcılık testi ile ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Yaşarsoy (2006) duygusal zekâ geliştirme programını yaşları 7-11 aralığında olan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere uygulamıştır. Araştırmada Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. Programın, öğrencilerin davranış problemlerini azaltma gibi bir etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Köksal (2007) üstün zekalı öğrencilerle yaptığı çalışmada, hazırlamış olduğu 14 oturumluk 'Duygusal Zeka Geliştirme Programı'nın etkililiğini test etmiştir. Araştırmaya ilkokul birinci sınıf düzeyinde 22 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin 11'i deney, 11'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ:i-YV) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini arttırdığı görülmüştür.

Duygusal zekayı deneysel olarak çalışan Kurt (2007) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü öğrencilerine 'Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitimi' vermiş ve programın öğrencilerin empatik beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın örneklemi, 2006-2007 öğretim yılında eğitim gören 447 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Empatik Beceri Ölçeği B Formu kullanılmıştır. Araştırmada 10'ar kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileriyle 12 hafta boyunca yaklaşık doksan dakika süren oturumlar yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitime katılan öğrencilerin empati beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Yurtdışında da duygusal zeka ile ilgili deneysel çalışmalar yapılmıştır.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak ve Hansenne (2009) psikoloji öğrencileri ile bir araştırma yapmışlardır. 9 kişiden oluşan deney grubu ve 10 kişiden oluşan kontrol grubu ile yapılan çalışmada, deney grubundakilerle her biri iki buçuk saat süren dört oturum yapılmıştır. Kontrol grubundakilerle herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar deney grubunun duyguları tanıma ve duygu yönetimi becerileri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonucun kalıcılığının test edilmesi için de altı ay sonra izleme testi yapılmıştır ve elde edilen gelişmenin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vincent (2003) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ‘Sosyal-Duygusal Zeka Programı’nın prososyal ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sekiz hafta süren program öğrencilerde davranış değişikliği yaratmamış ve empatik becerilerinde artış sağlanmamıştır. ‘Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Zeka Programı’nın katılımcıların prososyal ve problem davranışları üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Duygusal zeka ile ilgili ergenlerle de deneysel araştırmalar yapılmıştır.

Tufan (2011) duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde 15 öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 10 oturumluk “Duygusal Zeka Psiko-eğitim Programı”, plasebo grubuna yedi oturumluk bir rehberlik programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir program uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin puanının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test ortalama puanının öntest ortalama puanından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre “Duygusal Zeka Eğitimi Programı”nın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Zorlu-Uğur’un (2015) önergelerle yaptığı çalışmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan ‘Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı’nın öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden toplam 218 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ:i-YV) kullanılmıştır. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubu dışındaki gruplara birbirinden farklı 10

oturumluk programlar uygulanmıştır. Deney grubuna ‘Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı’ uygulanmış, plasebo grubuna ise rehberlik çalışmaları yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontestlerde aldıkları bireylerarası, bireyiçi ve toplam duygusal zeka puanlar anlamlı olarak farklıdır. Plasebo grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında bireylerarası, genel ruh hali ve toplam duygusal zekada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubu katılımcıları arasında “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği”nin sadece stres yönetimi boyutu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yurtdışında da ergenlerde duygusal zeka ile ilgili deneysel araştırmalar yapılmıştır.

DiNatale (2000) ‘Duygusal Öğrenme Programı’ni ergenlere uygulamış ve ergenlerin duygusal zekaları üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmada Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Bu program yüzler, hikayeler, sinestezi, karışımlar ve yönetme olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun her ikisinin de sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu fakat deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farktan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Programın etkililiği incelendiğinde yüzler, hikayeler ve yönetme bölümlerinin etkili olduğu, sinestezi ve karışımlar bölümlerinin etkili olmadığı görülmüştür.

Stenberg (2004) “Duygusal Zeka Eğitimi ve Koçluk Programı”nın lise öğrencilerinin yıpranması üzerindeki etkisinin ne olacağını araştırmıştır. Yedi hafta süren araştırmaya beş öğrenci katılmış, öğrenciler Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Ölçeği’ni cevaplamıştır. Program özyönetim, duyguların farkında olma, insanlarla ilişkiler, duyguları anlama ve duyguları kolaylaştırma bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zeka öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre de öğrenciler uygulanan programı etkili bulmuşlardır.

Yaşam doyumuyla ilgili değişik yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Siviş (2005) yaptığı deneysel araştırmada anımsama yöntemini kullanarak, grupta psikolojik danışma programının 60 yaş ve üzeri kişilerin yaşam doyumuna etkisini araştırmıştır. Yaş ortalaması 77 olan 39’u kadın 31’i erkek olmak üzere toplam 70 katılımcı Yaşam Doyum Endeksi ve Demografik Bilgi Anketini doldurmuştur. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve yaş ortalaması 68 olan üç kadın iki erkek, toplam beş kişiden oluşan deney grubu katılımcılarına üç hafta boyunca,

haftada iki oturum olacak şekilde toplam altı oturumluk program uygulanmıştır. Grup danışmasının sonunda katılımcıların yaşam doyumlarında meydana gelen artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel sonuçlara göre kişilerarası ilişkiler, arkadaş ortamı, benlik algısı ve mutluluk verici duygular açısından olumlu ifadelerin olduğu görülmüştür.

Duran (2014), yaptığı deneysel araştırmada zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerine verilecek psikoeğitimin, onların öznel iyi oluş ve öz duyarlıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada Öznel İyi Oluş Ölçeği, Öz Duyarlık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere 66 kişi ile yapılmıştır. Deney grubu katılımcılarına sekiz oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öznel iyi oluş ve öz duyarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı artış sağlanmıştır.

Munusturlar (2014) üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitim düzeylerini belirlenmesi, boş zaman eğitimi ile öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada Anadolu Üniversitesi'nde örgün eğitim gören 1104 öğrenci ile çalışmıştır. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği geliştiren Munusturlar, bu çerçevede uyguladığı boş zaman eğitiminin üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve öznel iyi oluşlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitim düzeyleri benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerini pozitif yönlü etkilemektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerini pozitif etkilediği de saptanmıştır.

İ. Deniz (2017), gerçeklik terapisine dayalı psikoeğitim programını geliştirmek ve öğretmenlerin ihtiyaç doyumunu ile öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada eşleştirilmiş deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi modeline dayalı deneysel desen kullanmıştır. 142'si kadın ve 115'i erkek, toplam 257 öğretmen Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'ni doldurmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 17'si deney ve 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğretmenden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğretmenlere altı oturumluk psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının psikolojik ihtiyaç doyumunu, yaşam doyumunu ve pozitif-negatif duygu son test puanlarının deney grubu katılımcıların lehine anlamlı olarak değiştiği ve deney grubunun puanlarında gözlenen farkın izleme testinde de devam ettiği saptanmıştır.

Ergenlerle deneysel desende yapılan yaşam doyumunu araştırmaları aşağıda

sunulmuştur.

Keven-Aklıman (2015), dokuzuncu sınıfa devam eden ve olumsuz beden imajına sahip kız ergenlerle yaptığı araştırmada, pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada Beden Algısı Ölçeği, Beden İmajı Baş Etme Stratejileri Ölçeği ve Programı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmaya 11'i deney grubunda, 11'i kontrol grubunda olmak üzere 22 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma yarı deneysel desene sahiptir ve deneysel işlemin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine iki buçuk ay süren olumlu beden imajı geliştirme grupla psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar deney grubunun Beden Algısı Ölçeği son test puanlarıyla, kontrol grubunun son test puanları; deney grubunun Beden İmajı Baş Etme Stratejileri Ölçeği'nin üç alt boyutunun son test puanlarıyla, kontrol grubunun üç alt testten aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, uygulanan grupla psikolojik danışma programının etkili olduğunu, olumlu beden imajına sahip ergenlerin özgüven ve mutluluk seviyelerinin beden imajı olumsuz ergenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dursun (2015) anne-babası boşanmış ergenler için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının, ergenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkililiği belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öntest - son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada, Yaşam Doymu Ölçeği ile Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grubu, yaşları 14-18 arasında olan ve 9'u deney, 9'u kontrol grubunda bulunan toplam 18 ergenden oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine her biri 90 dakika süren 11 oturumluk öznel iyi oluşu artırma programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun yaşam doymu ve pozitif duyguyu yaşama düzeyinin kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu; negatif duyguları yaşama düzeyinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut-Kılıçoğlu (2016), yaptığı araştırmada tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve çokboyutlu yaşam doymuları üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Öntest, son test, izleme testi uygulanan, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmaya yatılı okulda eğitim gören beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden tek ebeveynli 301 öğrenci

katılmıştır. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çokboyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel program araştırmacı tarafından dokuz oturum olacak şekilde hazırlanmıştır ve katılımcıların problem çözme, iletişim, stresle baş etme ve kendilik değerini artırma becerilerini geliştirmeye yönelik oturumlardan oluşmaktadır. Her bir oturum 90-120 dakika arası sürmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre programa katılan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde, çokboyutlu yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak izleme testi ile yapılan ölçümlerde deney grubunun sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve çokboyutlu yaşam doyumu düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır.

Alanyazında ergenlerle duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerini birarada deneysel olarak ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu değişkenler birlikte ele alınarak yapılan deneysel bir çalışma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Duygusal zeka, psikolojik ve öznel iyi oluş değişkenlerini psikoeğitim programı düzenleyerek deneysel desende çalışan Kuzucu (2006) duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik 12 oturumluk psikoeğitim programını üniversite öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmada Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği, Duyguları İfade Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuş; öntest, sontest ve izleme testlerinin uygulandığı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya 11 tanesi deney, 11 tanesi plasebo, 12 tanesi de kontrol grubu üyesi olmak üzere toplam 34 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubuna psikoeğitim programı uygulanırken, plasebo grubuyla 10 oturumluk çalışma yapılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan dört ölçekten alınan puanlar üzerinden yapılan analizler, duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik hazırlanmış olan psikoeğitim programının, deney grubu öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğunu; bunun yanında duyguları ifade etme eğilimleri, psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerini artırma konusunda etkili olmadığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ‘Duygusal Zeka Geliştirme Programı’nın lise öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine etkisinin yarı-deneysel (quasi-experimental) desenle incelendiği ve nicel yöntemlerle eş zamanlı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşmenin de kullanıldığı karma desenlerden yakınsayan paralel desene sahip bir araştırmadır (Creswell, 2016; Creswell & Plano Clark, 2014). Araştırmanın deneysel kısmı öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel (quasi-experimental) araştırma modelindedir. Deney ve kontrol grupları uygulanan ölçeklerin öntest puanları ve demografik değişkenler açısından eşitlenmiş gruplardır. Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

GRUP	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
DG	Ö1.1	X	Ö1.2
KG	Ö2.1		Ö2.2

Şekil 1. Öntest-sontest kontrol gruplu desen

Kaynak: Büyüköztürk, 2007

DG: Deney grubu

KG: Kontrol Grubu

Ö1.1: Deney grubu öntest

Ö2.1: Kontrol grubu öntest

Ö1.2: Deney grubu sontest

Ö2.2: Kontrol grubu sontest

X: Duygusal Zekayı Geliştirme Programı

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mersin ilindeki bir lisede okuyan 10. ve 11. sınıfa devam eden, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Pilot ve asıl uygulamanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere öntest, sontest ve izleme ölçümleri için Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) ile Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında katılımcıların demografik verilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nitel veriler için, deneysel işlemin sonunda Görüşme Formu kullanılmıştır. Kullanılan bu form ve ölçeklerin özelliklerine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i: YV)

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği - Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV), Bar-On ve Parker (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır. 60 maddeden oluşan ölçek, (1) beni çok az tanımlıyor, (2) beni biraz tanımlıyor, (3) beni genellikle tanımlıyor ve (4) beni çok tanımlıyor şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçekte düz ve ters puanlanan maddeler mevcuttur. Ölçekteki 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır.

Ölçeğin altı boyutu vardır. Bu boyutlar *kişisel beceriler*, *kişilerarası beceriler*, *uyum*, *stres yönetimi*, *genel ruh hali* ve *olumlu etki* şeklinde sıralanabilir. Ölçek her bir boyut için bir puan verirken, toplam duygusal zeka puanı da vermektedir. Duygusal zeka toplam puanının yüksek olması, yüksek duygusal zekaya işaret etmektedir.

Ölçek Türkçe'ye Köksal (2007) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1039 ilköğretim öğrencisi ile yapılmıştır ve Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının .91 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin boyutları incelendiğinde Cronbach-alfa güvenilirlik katsayılarının kişilerarası beceriler alt ölçeği için .80, kişisel beceriler alt ölçeği için .62, stres yönetimi alt ölçeği için .68, uyum alt ölçeği için .85, genel ruh hali alt ölçeği için .85 ve olumlu etki alt ölçeği için .63 olduğu bulunmuştur. "EQ-i:YV"nin kapsam geçerliği çalışmaları için ölçeğin orjinal maddeleri ve Türkçe çevirileri 10 kişilik uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların değerlendirmeleri ve önerileri doğrultusunda ifadeler değiştirilmiştir. Her bir maddenin ölçek puanları ile olan korelasyonlarına bakılarak yapılan madde toplam, madde kalan, test-tekrar test analizleri sonucunda, ölçek maddelerinin her birinin yapılan üç analizden en az birinde güvenilir çıktığı saptanmıştır.

3.3.2. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ)

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ), Huebner (1994) tarafından geliştirilmiştir. “ÇBÖYDÖ” *aile, arkadaş, okul, çevre, benlik* olmak üzere beş alt boyuttan ve 10'u olumsuz toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 3, 4, 9, 13, 22, 25, 30, 32, 35 numaralı maddeler olumsuzdur ve tersten puanlanmaktadır. Ölçekten beş boyutun puanları ve bunların toplanmasından oluşan yaşam doyumu toplam puanı elde edilmektedir. Elde edilen puan arttıkça yaşam doyumunun da arttığı anlaşılmaktadır. Ölçek maddeleri (1) hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman şeklinde cevaplanmaktadır. Yapılan ilk faktör analizinde katılımcı sayısı 312 olan ve 3. - 8. Sınıf arasında okuyan öğrenciler ile çalışılmıştır. Faktör analizi, 40 maddenin 5 faktör oluşturduğunu ve faktör yüklerinin .38 ile .82 arasında değiştiğini göstermiştir. Beş faktör birlikte toplam varyansın %49.5'ini açıklamaktadır. “ÇBÖYDÖ”nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının toplam puan için .92, aile alt ölçeği için .82, okul alt ölçeği için .85, arkadaş alt ölçeği için .85, benlik alt ölçeği için .82 ve yaşanılan çevre alt ölçeği için .83 olduğu görülmüştür. Faktör yüklerine iki kez bakılan ölçeğin ilk ile ikinci ölçümlerinden elde edilen faktör yükleri arasında .98'den fazla bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tekrar test edilmesi için 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan 291 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile yapılan çalışmada test-tekrartest güvenilirlik katsayılarının toplam puan için .81, aile alt ölçeği için .75, okul alt ölçeği için .70, benlik alt ölçeği için .53, yaşanılan çevre alt ölçeği için .81 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları toplam puan için .91 ve .93, aile alt ölçeği için .84 ve .81, okul alt ölçeği için .85 ve .88, arkadaş alt ölçeği için .85 ve .81, benlik alt ölçeği için .77 ve .78, yaşanılan çevre alt ölçeği için .78 ve .86 olduğu saptanmıştır (Huebner, Laughlin, Ash ve Gilman, 1998).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çivitçi (2007) tarafından yapılmıştır. Bu aşamada 348'i kız ve 340'ı erkek, 688 ilköğretim okulu öğrencisi ile çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla 516 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılmış, 15., 36., 35. ve 24. maddeler testten çıkarılmış ve özgün forma benzer şekilde beş boyut belirlenmiştir. Beş faktör birlikte toplam varyansın %44.50'sini açıklamaktadır. Ayrıca alt boyutların birbirleriyle korelasyonları .19 ve .40; toplam puanla olan korelasyonları .59 ile .72 arasında değişmektedir. Bu çalışmaların sonunda faktör yükleri .34 ile .81 arasında değişen 36 maddelik bir test oluşturulmuştur.

Ölçeğin zamandaş geçerliği çalışmaları kapsamında ölçek Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile birlikte toplam 516 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları, alt ölçeklerden yaşanılan evre için .75, benlik için .70, arkadaş için .85, okul için .76, aile için .74 bulunmuş olup toplam puanın katsayısının .87 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 78 öğrenci ile yapılan test-tekrar test çalışmaları sonunda test-tekrar test güvenilirlik katsayıları toplam puan için .83, alt boyutlardan yaşanılan evre için .75, benlik için .79, arkadaş için .70, okul için .81, aile için .86 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.4. Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam on açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular öğrencilerin mutluluk ve mutsuzluk durumları ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemeye, yaşam doyumlarını etkileyen unsurları ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların kolay anlaşılabilir, spesifik, yönlendirme yapmayan, tek boyutlu olmasına özen gösterilmiş ve sorular mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Görüşme formundaki sorular öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında sorulmuştur.

Sorular öğrencilerin mutluluk ve mutsuzluk durumlarını değerlendirmeleri açısından bir bütünlük içinde uygun sıralama gözetilerek hazırlanmıştır. Sorular öğrencilerin buldukları gelişim dönemi ve bilişsel düzeyleri dikkate alınarak sade, yalın ve açık olacak şekilde yöneltilmiştir. Görüşmelerde günlük hayatlarındaki duygudurumlarını, yaşam doyumlarını etkileyen unsurları değerlendirmeleri, mutluluk ve mutsuzluk durumlarındaki davranış özelliklerini gözden geçirmelerine yönelik sorular sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerine, uygulanan programa ilişkin görüşlerini bildirecekleri bir soru sorulmuştur. Bu soru kontrol grubu öğrencilerine sorulmamıştır.

3.4. Programın Oluşturulması

3.4.1. Programın Amacı

Araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Duygusal Zekayı Geliştirme Programı’nın amacı ergenlerin duygusal zeka düzeylerini arttırmaktır. Bunun için ergenlerin duygularını tanımaları, duygularını kullanarak yaşadıkları olayları esnek ve gerçekçi değerlendirebilmeleri, iletişime girdikleri kişilerin duygularını tanımaları ve bunları kişilerarası ilişkilerde kullanabilmeleri, problemlerini uygun şekilde çözebilmeleri, genel duygudurumlarını kontrol edebilmeleri, streslerini yönetebilmeleri vb. duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir program hazırlanmıştır.

3.4.2. Programın Kapsamı ve Hazırlanması

Duygusal zeka ile ilgili birbirinden farklı pek çok yaklaşım olduğundan daha önce söz edilmişti. Duygusal zeka ile ilgili geliştirici bir program hazırlamak isteyen araştırmacıların öncelikle hangi duygusal zeka yaklaşımını temel alarak çalışmak istediklerini belirlemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da Bar-On modeli temel alınmıştır. Bu nedenle gerek program hazırlanırken gerekse ölçek seçiminde Bar-On modeline dayanarak seçimler yapılmış ve program geliştirilmiştir.

Bar-On duygusal zekayı bir kişilik özelliği, yetenekler bütünü ve sosyal uyumu destekleyen becerileri kapsayan bir modelle sunmuştur. Buradan hareketle geliştirilen duygusal zeka programı Bar-On modelinin *kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum sağlama, stres yönetimi ve genel ruh hali* boyutlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Söz konusu boyutlarla ilgili oluşturulan oturumlar, bir bütünlük sağlayacak şekilde uygun etkinlikler ve alıştırmalarla zenginleştirilmiştir.

Geliştirilen bir programın etkililiğini sağlayan tek unsur, sadece dayandırıldığı kuramsal temelin belirlenmesi ve bu kuramsal yaklaşımın sınırlarında kalınması değildir. Duygusal Zekayı Geliştirme Programı oluşturulurken, duygusal zekanın boyutlarının ergenlere uygun bir şekilde ele alınıp ergenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onları motive edebilecek ve onların anlayabilecekleri düzeyde hazırlanmasına özen gösterilmiştir (Geldard ve Geldard, 2013). Araştırma ergenlerle yapıldığı için oturumlar özellikle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ilişkin uygulamalı ve hareketli etkinliklere dayandırılmış, oturumlarda yapılanların gündelik yaşamda yer bulmasına yönelik unsurlar programa entegre edilmiştir. Programın etkililiğinin bu açıdan artırılması için alanyazın incelenmiştir (Altınay, 2012; Erkan, 2006; Erkan ve

Kaya, 2005; Kuzucu, 2011; Tufan, 2011; Voltan-Acar, 2007).

Yapılan pilot uygulamada hazırlanan program uygulanmış ve programın etkililiğini arttıracakları düşünülen değişiklikler yapılmıştır. Program, son şekli verildikten sonra asıl uygulamada deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Aşağıda Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın oturum konuları ve içeriği temel alınan Bar-On Modeli boyutları belirtilerek sunulmuştur:

1. Tanışma ve duygusal zekayı tanıtma
2. Duygular
Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, genel ruh hali.
3. Beden dili ve duygular
Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, genel ruh hali.
4. Ben dili – duyguların ifade edilmesi
Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum sağlama, genel ruh hali.
5. Empati
Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum sağlama, genel ruh hali.
6. Gerçeklik ve esneklik
Kişisel beceriler, uyum sağlama.
7. Problem çözme
Kişisel beceriler, uyum sağlama.
8. Stres yönetimi
Kişisel beceriler, uyum sağlama, stres yönetimi.
9. Sağlıklı/sağlıksız–hoş/nahoş duygular
Kişisel beceriler, uyum sağlama.
10. Sonlandırma
Kişilerarası ilişkiler, uyum sağlama.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmanın yapılacağı lise belirlenmiş ve lisenin yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Gerekli prosedür uygulandıktan sonra çalışma takvimi belirlenmiş ve seçilen lisede çalışmalara başlanmıştır.

3.5.1. Ölçeklerin Uygulanması ve Nicel Verilerin Toplanması

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'na katılacak öğrencilerin belirlenmesi için seçilen lisenin onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin tamamına, yani toplam 348 öğrenciye, EQ-i:YV, ÇBÖYDÖ ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Her bir öğrencinin doldurmuş olduğu üçer adet form, teker teker kontrol edilmiş, iki öğrencinin formlarının değerlendirmeye uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla çalışma grubundaki öğrenci sayısı 346 olmuştur ve çalışmalar bu veriler üzerinden yürütülmüştür.

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 programına yüklenmiştir. Yapılan analizlerden sonra öğrencilerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik ortalama puan, standart sapma, normallik, basıklık ve çarpıklık değerleri saptanmıştır.

3.5.2. Katılımcıların Seçilmesi ve Grupların Oluşturulması

Araştırma gruplarına dahil edilecek öğrenciler öntestlerden aldıkları puanlara göre seçilmiştir. Bu aşama için öncelikle duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenlerinin arasındaki korelasyona bakılmış, EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ verilerinin korelasyonunun $r=.66$ ($n=346$) olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yaşam doyumu ile duygusal zeka arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ Puanlarının Normallik Değerleri

ÖLÇME ARACI	\bar{X}	SS	Kolmogorov- Simirnov z değeri	p	Skewness	Kurtosis
EQ-i:YV	167.01	21.42	.04	.200	-,49	,54
ÇBÖYDÖ	105.11	15.32	.06	.000	-,70	,54

Tablo 1'de yer alan EQ-i:YV verilerinin Kolmogorov-Simirnov katsayısının .04 ($p>.01$) olduğu görülmüştür. Bu aşamada verilerin Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, Skewness katsayısının -.49 ve Kurtosis katsayısının .54 olduğu saptanmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1 aralığında olması normalliği etkileyecek düzeyde aşırı sapmalar olmadığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla EQ-

i:YV verilerinin normal dağılıma çok yakın olduğu kabul edilmiştir. ÇBÖYDÖ verileri incelendiğinde Kolmogorov-Simirnov katsayısının .06 ($p < .01$), Skewness değerinin -.70 ve Kurtosis değerinin .54 olduğu saptanmıştır Dolayısıyla ÇBÖYDÖ verilerinin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu işlemlerden sonra EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ'den elde edilen puan ortalamalarının ikisinin de 1 ss altında kalan 40 ve 1 ss üstünde olan 8 öğrenci belirlenmiştir. Seçilen bu öğrencilerle öngörüşme yapılmıştır. Öngörüşmede öğrencilere programın amacı, kendilerinin seçilme nedenleri, programın süresi, oturumların videoya kaydedileceği, sonrasında testler uygulanacağı ve görüşmeler yapılacağı vb. konularında bilgiler verilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğrenciler katılmayı istediklerini bildirmişlerdir. Bunun üzerine programa katılmak isteyen öğrencilerin velileri ile birlikte imzalayacakları Aydınlatılmış Onam Formu, öğrencilere dağıtılmıştır. Onam formunda, ön görüşmelerde sözel olarak ifade edilen maddeler yazılı halde öğrencilerin ve ailelerinin imzalı onaylarına sunulmuştur. Öğrencilerin tamamı onam formunu imzalı şekilde teslim etmişlerdir. Bu aşamanın ardından öğrenciler gruplara, öntestlerden alınan puanlar açısından grup puanları eşitlenecek şekilde atanmışlardır. Gruplara atanan öğrenci sayıları Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Normal Dağılımdaki Yerlerine Göre Gruplara Dahil Edilen Öğrenci Sayıları

UYGULAMA	GRUP	EQ-i:YV ve	EQ-i:YV ve	TOPLAM/n
		ÇBÖYDÖ	ÇBÖYDÖ	
		- 1 ss / n	+ 1 ss / n	
ASIL	Deney Grubu	10	2	12
UYGULAMA	Kontrol Grubu	10	2	
PİLOT	Deney Grubu	10	2	12
UYGULAMA	Kontrol Grubu	10	2	

Her bir öğrenciye hangi grupta olduğu bildirilmiş ve deney grubu öğrencilerine programla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Gruplara atanan öğrencilere ait bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 2'de belirtildiği gibi ölçek puanlarının eşit olmasının yanısıra Tablo 3'te asıl uygulamadaki deney ve kontrol gruplarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından eşitlenmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca pilot uygulamadaki

deney ve kontrol gruplarının, iki grubun, cinsiyet değişkeni açısından eşit olacak şekilde oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Demografik Değişkenlere Göre Gruplara Dahil Edilen Öğrenci Sayıları

Uygulama	Grup	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi		n	Toplam/n
Asıl Uygulama	Deney Grubu	Kız	10	1	5 kişi	12
			11	4		
	Erkek	10	1	7 kişi		
		11	6			
	Kontrol Grubu	Kız	10	1	5 kişi	
			11	4		
Erkek	10	1	7 kişi			
	11	6				
Pilot Uygulama	Deney Grubu	Kız	10	4	6 kişi	12
			11	2		
	Erkek	10	4	6 kişi		
		11	2			
	Kontrol Grubu	Kız	10	6	6 kişi	
			11	0		
Erkek	10	6	6 kişi			
	11	0				

3.5.3. Pilot Uygulama ve Asıl Uygulamanın Yapılması

Grupların oluşturulmasının ardından pilot uygulama için seçilen deney grubu öğrencileri ile 8 hafta süren pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada kontrol grubu öğrencileriyle herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Pilot uygulama sona erdikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest uygulanmıştır. Pilot uygulamada, oturum konusunu ele alırken uygulanan etkinliklerin niteliğine, türüne ve süresine ilişkin geliştirilebilecek noktalar saptanarak programda bu açılardan gerekli değişiklikler yapılmış, ek çalışmalar eklenmiş ve oturumların kapsamı genişletilerek oturum sayısı 10'a çıkarılmıştır. Sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir.

Asıl uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine 10 haftalık Duygusal Zeka Geliştirme Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir program uygulanmamıştır.

Pilot uygulama ve asıl uygulamada her bir oturum ortalama 120 dakika sürmüştür. Oturumların her biri bir ısınma oyunu ile başlatılmış, sonrasında bir önceki oturumun özeti yapılmış, varsa ev ödevleri ile ilgili paylaşım ortamı sağlanmıştır. Ardından, gerçekleştirilecek oturumun konusu ve amacı ile ilgili bilgiler verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Oturumlarda rol oynama, bilgi verme, ev ödevi verme, yorumlama, kendini açma, paylaşım ortamı yaratma vb. yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Son olarak, program özetlenmiş ve bir sonraki oturuma kadar gerçekleştirilmesi istenen görevlerle ilgili dokümanlar verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.5.4. Sontestlerin ve İzleme Testlerinin Uygulanması

Sontestler hem pilot hem de asıl uygulama öğrencileri ile programın tamamlanmasının ardından son oturumlarda uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Pilot uygulama sona erdiğinde, pilot uygulamanın deney ve kontrol grubu öğrencileri; asıl uygulama sonunda da asıl uygulamanın deney ve kontrol grubu öğrencileri sontest olarak EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ formlarını doldurmuşlardır.

Asıl grup uygulaması sona erdikten 6 ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testleri sadece asıl uygulamanın deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın deneysel kısmında, pilot ve asıl uygulama aşamasında uygulanan testler ve bu testleri cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testini Dolduran Öğrenci Sayıları

Uygulama	Grup	Öntest / n	Sontest / n	İzleme Testi / n
Asıl Uygulama	Deney Grubu	12	12	11
	Kontrol Grubu	12	12	10
Pilot Uygulama	Deney Grubu	12	12	-
	Kontrol Grubu	12	11	-

3.5.5. Nitel Verilerin Toplanması

3.5.5.1. Görüşmelerin Yapılması

Asıl uygulamalar sona erdikten sonra, asıl uygulamanın deney ve kontrol grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin bir düzen ve bütünlük içinde olmasına dikkat edilmiş, gerekli planlamalar yapıldıktan sonra görüşmeler başlatılmıştır (Özgüven, 2004). Görüşmeler sessiz bir ortamda, her bir katılımcı ile yüz yüze yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir görüşmenin başında, katılımcıya görüşmenin konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği, gizlilik sınırlarında kalacağı belirtilmiş ve soruları incelemesi için zaman tanınmıştır. Görüşmenin başlaması için hazır olduğunu bildiren katılımcı ile görüşme başlatılmıştır. Katılımcılara görüşme formundaki sorular yönlendirilmiştir.

Görüşmelerde, araştırmacı sakin ve içten bir tavırla görüşmeleri sürdürmüş, katılımcılara soruları sırasıyla yöneltmiştir. Herhangi bir soruyu anlamadığını bildiren katılımcıya soru tekrarlanmış ve gerektiğinde açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılar soruları cevaplandırırken, görüşmeci sessiz kalarak katılımcıyı dinlemiş, gerektiğinde dinlediğini bildiren basit onaylama tepkileri vermiştir. Duygu ve içerik yansıtmasını kullanan görüşmeci, gerektiğinde ek sorular sorarak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gerekli verileri elde etmeye çalışmıştır. Görüşmeci, dostça bir havada tarafsız ve saygılı olmaya dikkat ederek hoşgörülü ve sempatik bir tavırla görüşmeleri sürdürmüştür (Özgüven, 2004).

Deney grubu öğrencilerine, uygulanan programın etkililiğine yönelik bir soru yöneltilmiş, fakat bu soru kontrol grubu öğrencilerine yöneltilmemiştir. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerine 10'ar, kontrol grubu öğrencilerine 9'ar soru sorulmuştur.

Görüşme sorularının tamamı cevaplandıktan sonra, katılımcıya görüşmenin sona erdiği belirtilmiş, eklemek istediği bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Herhangi bir konuda ekleme yapmak, duygu ve düşüncelerini bildirmek isteyen katılımcılara fırsat verilmiştir. Bu aşamaların ardından katılımcıya teşekkür edilmiş ve görüşme sonlandırılmıştır.

Yapılan tüm çalışmalar Tablo 5'te belirtilen tarihler arasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Aşamalarının Tarihleri

	Öntest	Program Başlangıcı	Program Bitişi	Sontest	Görüşme Başlangıcı	Görüşme Bitişi	İzleme Testi
Asıl Uygulama		10.02.17	13.04.17	13.04.17		11.05.17	
Pilot Uygulama	01.12.16				04.05.17		29.10.17
		16.12.16	23.03.17	23.03.17		12.05.17	

3.6. Verilerin Analizi**3.6.1. Nicel Verilerin Analizi**

Asıl uygulama aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analizde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına çalışma grubundaki katılımcı sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Deney ve kontrol gruplarının EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ Puanlarının Normallik Sayıltısına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Değerleri

Grup	Test	EQ:i-YV	ÇBÖYDÖ
Deney Grubu	Öntest	.079	.954
	Sontest	.116	.715
	İzleme Testi	.567	.714
Kontrol Grubu	Öntest	.166	.174
	Sontest	.912	.895
	İzleme Testi	.578	.796

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan tüm ölçümlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Yapılan ölçümlerde elde edilen puanların normal dağılım gösterdiğinin saptanmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EQ:i-YV öntest puanlarına

ilişkisiz gruplar için t-testi uygulanmış ve öntestler arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır [$t(22)=.147, p>.05$]. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇBÖYDÖ öntest puanlarına yapılan ilişkisiz gruplar için t-testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır [$t(22)=.280, p>.05$]. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüş, grupların eşit olduğu, deney ve kontrol grubu katılımcılarının aynı evreni temsil ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (2x2) kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkili olduğu değişken için kalıcılığın izlenmesi amacıyla İlişkili Ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2015).

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşme kayıtlarından elde edilen nitel veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazılı hali; deney grubu için 56, kontrol grubu için 40, toplam 96 sayfa olan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işlemi birkaç kez ara verilerek kontrol edilmiş, tekrar tekrar kodlama yapılmıştır. Bu süreç kodlama işleminin geçerliği açısından önemlidir (Furman, Langer ve Taylor, 2010). Her bir kontrol aşamasında önceki kodlamalar kontrol edilmiş, metne uygun olduğuna karar verilen kodlar olduğu gibi bırakılırken, daha uygun kavramların kullanılması gerektiği düşünülen kodlar değiştirilmiştir ve kodlama işlemine devam edilmiştir.

Verilerin analizinde iç geçerliği sağlamak için uzman olarak tez danışmanının incelemesine başvurulmuş; araştırmacının deseni, toplanan verilerin analizi ve bulguların yorumlanması gibi konularda bir inceleme gerçekleştirilmiştir. İç güvenilirlik için ise verilerin analizinde başka bir araştırmacı olarak tez danışmanı ile görüşülmüş, bulgular teyit edilmiş, araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılığın incelenmesi yoluna gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Sonrasında metin üzerinde kodlanan katılımcı ifadeleri Bar-On duygusal zeka modeli ile duygulara ve yaşam doyumuna ilişkin kuramsal bilgiler ve bilimsel araştırmalardan yararlanılarak belirli temalar altında toplanmış ve tablolandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine ilişkin nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak nicel bulgular, ardından da nitel bulgular sunulmuştur.

4.1.Nicel Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının EQ-i:YV ve ÇBÖYDÖ puanlarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EQ-i:YV'ye İlişkin Bulguları

Araştırma kapsamında Duygusal Zekayı Geliştirme Programı deney grubu öğrencilerine uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine EQ-i:YV deneysel programın başlangıcında öntest, deneysel program sona erdiğinde sontest ve zamana karşı kalıcılığının test edilmesi için, sontest uygulamasının ardından altı ay geçtikten sonra izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EQ-i:YV öntest, sontest ve izleme testi puanlarının betimsel değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

EQ-i:YV Verilerine Yönelik Betimsel Değerler

DZÖ	Deney grubu					Kontrol grubu				
	n	min	max	\bar{X}	SS	n	min	max	\bar{X}	SS
Öntest	12	146	170	160.50	7.97	12	147	185	159.91	11.41
Sontest	12	165	202	181.83	13.07	12	112	185	149.5	20.79
İzleme Testi	11	165	205	183.54	13.53	10	125	187	152.2	20.66

Tablo 7'de deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka puan ortalamalarının deneysel işlem öncesinde $\bar{X}=160.50$ iken deneysel işlemin ardından $\bar{X}=181.83$ puana yükseldiği ve izleme testinde de $\bar{X}=183.54$ olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin duygusal zeka puan ortalamalarının deneysel işlemden önce $\bar{X}=159.91$, deneysel işlemden sonra $\bar{X}=149.5$ ve izleme testinde de $\bar{X}=152.2$ olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ilk denencesi “Duygusal Zeka Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin EQ:i-YV öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının EQ:i-YV öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniği ile analiz edilmiştir. Bunun için ilk olarak Box testi ile kovaryanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış, sonrasında Levene testi ile öntest ve sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.01$). Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının EQ:i-YV Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	7312.31	23			
Grup (Deney/Kontrol)	3250.52	1	3250.52	17.60	.000
Hata	4061.79	22	184.627		
Gruplar İçi	8.044.501	24			
Ölçüm (Ön-Son)	357.521	1	357.52	1.69	.207
Grup*Ölçüm	3024.19	1	3024.19	14.27	.001
Hata	4662.79	22	211.94		
Toplam	15.356.811	47			

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EQ:i-YV öntest, sontest ölçümlerinden aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup ana etkisinin anlamlı olduğu [$F(1-22)= 17.60$, $p<.01$], ölçüm ana etkisinin ise anlamlı olmadığı [$F(1-22)= 1.69$, $p>.01$] bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarında bulunmakla tekrarlı ölçüm faktörlerinin EQ:i:YV puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu

bulunmuştur. Varyans analizi bulguları grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır [$F(1-22)= 14.27, p<.01$].

Yapılan analiz sonuçları, araştırmanın “Duygusal Zeka Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır” şeklinde ifade edilen ilk denencesini doğrulamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının EQ-i:YV öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğunun saptanmasının ardından deney grubu öğrencilerinin öntest, sontest ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA modeli kullanılmış ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney Grubu Öğrencilerinin EQ-i:YV Öntest Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	2146.00	10	214.6			
Ölçüm	3449.64	2	1724.82	17.93	.00	2=3>1
Hata	1924.36	20	96.22			
Toplam	7520	32				

1: Öntest 2:Sontest 3:İzleme Testi

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin EQ-i:YV öntest puanlarının, sontest ve izleme testi puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu ($F:17.93, p<.01$) görülmektedir. Farkın kaynağına LSD testi ile bakılmış, sontest ve izleme testi ölçümlerinin öntest ölçümlerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin deneysel işlemde sonra arttığını ve duygusal zekada meydana gelen bu artışın yapılan izleme testinde de kalıcılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda sunulan EQ-i:YV puanlarına ilişkin analizler Duygusal Zeka Geliştirme Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı yükselme olduğunu, bu yükselmenin kalıcı olduğunu ve araştırmanın ilk denencesinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBÖYDÖ'ye İlişkin Bulguları

Araştırmada deney grubu öğrencilerine uygulanan Duygusal Zeka Geliştirme Programı'nın yaşam doyumu düzeylerini ne şekilde etkileyeceği de incelenmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerine ÇBÖYDÖ deneysel programın başlangıcında öntest, deneysel program sona erdiğinde sontest ve zamana karşı kalıcılığının test edilmesi için, sontest uygulamasının ardından altı ay geçtikten sonra izleme testi şeklinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇBÖYDÖ öntest, sontest ve izleme testi puanlarının betimsel değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

ÇBÖYDÖ Verilerine Yönelik Betimsel Değerler

ÇBÖYDÖ	Deney grubu					Kontrol grubu				
	n	min	max	\bar{X}	SS	n	min	max	\bar{X}	SS
Öntest	12	94	109	101.00	4.24	12	91	118	100.33	7.08
Sontest	12	82	123	104.66	12.96	12	89	122	107.16	9.95
İzleme Testi	11	74	123	102.63	13.23	10	87	124	102.00	11.85

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÇBÖYDÖ öntest puan ortalamalarının $\bar{X}=101.0$ sontest puan ortalamalarının $\bar{X}=104.66$ ve izleme testi puan ortalamalarının $\bar{X}=102.63$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları $\bar{X}=100.33$, sontest puan ortalamaları $\bar{X}=107.16$ ve izleme testi puan ortalamaları $\bar{X}=102.00$ 'dir.

Araştırmanın ikinci denencesi "Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniği ile analiz edilmiştir. Bunun için ilk olarak Box testi ile kovaryanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış, sonrasında Levene's varyansların homojenlik testi ile öntest ve sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.01$). Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBÖYDÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2019.91	23			
Grup (Deney/Kontrol)	10.08	1	10.08	0.11	.743
Hata	2009.83	22	91.36		
Gruplar İçi	2040.0	24			
Ölçüm (Ön-Son)	330.75	1	330.75	4.33	.049
Grup*Ölçüm	30.08	1	30.08	0.39	.537
Hata	1679.17	22	76.33		
Toplam	4059.91	47			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yaşam doyumu puanları üzerinde grup ($F=0.11$) ve ölçüm ($F=4.33$) ana etkilerinin ve ölçüm \times grup ortak etkisinin ($F=0.39$) anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.01$). Ölçüm \times grup ortak etkisinin anlamlı olmaması, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu bulgu araştırmanın “Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olacaktır” şeklinde ifade edilen ikinci denencesinin desteklenmediğini kanıtlamaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencileri ile deneysel işlemin sonlandırılmasının ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve bulgular bu bölümde sunulmuştur.

4.2.1. Duygular

Bar-On duygusal zeka modelinde, insanların genel ruh halinin önemi üzerinde durulmuştur. Buradan hareketle araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine gün içinde çoğunlukla nasıl hissettikleri sorulmuştur. Bulgular ve öğrencilerin duygu ifadeleri Tablo 12'de sunulmuştur. Genel olarak hoş duygular hissettiğini belirten öğrenciler olduğu gibi nahoş duygular hissettiğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Katılımcılardan bir tanesi

de gün içinde hoş ve nahos duyguların ikisini de eşit derecede hissettiğini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde hoş duygular hisseden öğrenciler olduğu gibi, kaygılı ve endişeli hisseden öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Deney grubuna benzer biçimde kontrol grubu öğrencilerinden de bir kişi gün içinde hoş ve nahos duyguların ikisini de eşit derecede hissettiğini belirtmiştir. Öğrenciler hoş ya da nahos hissettiklerini belirtirken temel duygularına eşlik eden diğer duyguları da dile getirmişlerdir.

Tablo 12

Katılımcıların Gün İçindeki Duyguları

Deney Grubu		
Hoş Duygular	Mutluluk	<i>Çok neşeli bir insanım, gündelik hayatımda çoğunlukla mutluluk hissediyorum. (D6)</i>
	Heyecan	<i>Mutluyum, hatta çok mutluyum. (D12)</i>
	Sakinlik	<i>...iyi etkileyen bir heyecan. (D12)</i>
	Durgunluk	<i>Heyecanlı bir yapıya sahibim, genellikle mutluyum. (D9)</i>
	Neşe	<i>...daha çok hani böyle sakin. (D4)</i>
	Eğlence	
Nahos Duygular	Sinir	<i>Kafese tıkmış bir kuş gibi hissediyorum. (D8)</i>
	Sıkılma	<i>Sinirim daha ağır basıyor. (D10)</i>
	Kaygı	<i>...bazı şeylere çok çabuk tepki gösterebiliyorum, o yüzden üzünlük. (D2)</i>
	Gerginlik	<i>Kaygılı bir insanım. (D11)</i>
	Yorgunluk	
	Üzüntü	
Kontrol Grubu		
Hoş Duygular	Mutluluk	<i>Genel olarak mutluyum. (K9)</i>
	Neşe	<i>Mutlu oluyorum, heyecanlı oluyorum. (K6)</i>
	Heyecan	<i>Neşeliyim ben, mutluyum böyle... (K2)</i>
Nahos Duygular	Endişe	<i>İlk olarak neşeli, ikinci olarak canı sıkın. (K4)</i>
	Kaygı	<i>Okula gelince böyle biraz hani şey oluyorum, sıkılıyorum. (K8)</i>
	Sıkılma	<i>Genellikle hocam üzgünüm. (K12)</i>
	Üzüntü	<i>Çok endişeli oluyorum. (K10)</i>

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, hangi durumlarda mutlu hissettiklerine yöneliktir. Katılımcıların mutlu hissettikleri durumlar kişilerarası ilişkiler ve etkinlik yapma şeklinde incelenmiş ve sırasıyla Tablo 13'te sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin en çok mutlu oldukları durumun arkadaşları ile sohbet etmek, espri yapıp eğlenmek, dışarıya çıkmak, bir şeyler paylaşmak, sinemaya

gitmek vb. etkinlikleri kapsayan *arkadaşlarla etkinlik yapma* olduğu anlaşılmaktadır. Ergenler kişilerarası ilişkiler boyutunda arkadaşlarıyla, sevgilileriyle, aile bireyleri ve tanıdıklarıyla vakit geçirmekten ve yardım davranışında bulunmaktan mutlu olmaktadır. Etkinlik yapma boyutunda ise derslerle ilgili durumlarda mutlu olmaktadır.

Tablo 13

Katılımcıların Mutlu Hissettikleri Durumlar

Deney Grubu	
Kişilerarası İlişkiler	<i>Arkadaşlarımla dışarıda ya da evde bulduğumda mesela. (D7)</i>
Arkadaşlarla etkinlik yapma	<i>Bir dersi iyi yaptığımda. (D7)</i>
Arkadaşlarla benzer şeyler yaşama	<i>Yüksek bir not aldığım zaman çok mutlu oluyorum. (D10)</i>
Aile ve tanıdıklarla vakit geçirme	<i>Arkadaşlarımla, ailemle zaman geçirmek. (D3)</i>
Sevgili ile vakit geçirme	<i>Uykumu iyi aldığımda. (D7)</i>
Yardım etme	<i>Sevdiğimde. (D6)</i>
Etkinlik Yapma	<i>Yeni bir etkinlik denediğimde. (D8)</i>
Derslerde başarılı olma	<i>Basit şeylerden mutlu olurum. (D3)</i>
Bir işi iyi yapabilme	<i>Dışarıya çıkıp dolaştığımda (D1)</i>
Spor yapma	
Tek başına etkinlik yapma	
Bilgisayar oyunu oynama	
Uyuma	
Kontrol Grubu	
Kişilerarası İlişkiler	<i>Ya ailem ve arkadaşlarım aslında beni mutlu eden şeyler. (K9)</i>
Arkadaşlarla etkinlik yapma	<i>İlla ki bir sebep olması gerekiyor. (K2)</i>
Sevgili ile vakit geçirme	<i>Yüksek not aldığım zaman. (K4)</i>
Aile ve tanıdıklarla vakit geçirme	<i>Müzik dinlediğim zaman. (K10)</i>
Etkinlik Yapma	<i>Arkadaşlarımla mesela okul çıkışında vakit geçirdiğimizde. (K3)</i>
Derslerde başarılı olma	<i>Ailevi ilişkilerim iyi olduğunda. (K5)</i>
Keyifli bir etkinlik yapma	
Müzik dinleme	
Tatil	
Bir işi tamamlama	

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi durumlarda mutsuz hissettiklerine yönelik verilerin analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettikleri durumlar Tablo 14’te sunulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettikleri durumların *akademik* ve *kişilerarası ilişkiler* açısından incelendiği görülmektedir. akademik açıdan derslerle ilgili problemler ve başarısızlık durumları; kişilerarası ilişkiler açısından ise arkadaşlarla ve aile ile ilişkilerden kaynaklanan problemler, iletişim problemleri ve bir yakının kaybı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettikleri ortak durumlardır.

Tablo 14

Katılımcıların Mutsuz Hissettikleri Durumlar

Deney Grubu	
Akademik	<i>Böyle hani ödevlerimin çok yoğun olduğunu hissettiğimde. (D7)</i>
Derslerle ilgili problemler	<i>Birileriyle konuşmayınca, ya da birileri beni takmıyorsa kendimi çok mutsuz hissederim. (D6)</i>
Başarısızlık durumları	<i>Her şey mutsuz edebilir beni. Çok çabuk mutsuz olabilirim. (D4)</i>
Kişilerarası İlişkiler	<i>Yazılı olduğu zaman. (D1)</i>
Arkadaş ve sosyal ilişkilerle ilgili problemler	<i>Annemle babam tartıştığımda, sevdiğim derslerden düşük aldığımda, arkadaşlarımla kötü geçindiğimde. (D2)</i>
Duygu yönetimi ile ilgili problemler	<i>İnsanlar arası ilişkilerde bir tek mutsuz oluyorum. (D3)</i>
Aile ilişkileriyle ilgili problemler	<i>Başarısız olduğum durumlarda mutsuz olurum. (D5)</i>
İletişim problemleri	
Kendini ifade edememe	
Yalnız kalma	
Bir yakının kaybı	
Kontrol Grubu	
Akademik	<i>Arkadaşlarımla aram bozulursa, ailemle sıkıntı, tartışsam falan... (K9)</i>
Derslerle ilgili problemler	<i>İstemediğim bir şey yaptığımda, istediğim şeyi yapamadığımda. (K7)</i>
Başarısızlık durumları	<i>Yazılıdan çıkmışsam ve bu kötü geçmişse. (K3)</i>
Kişilerarası İlişkiler	<i>Annem bana bağırdığımda mutsuz olurum. Babamla kavga ettiğimde yine mutsuz olurum. (K4)</i>
Arkadaşlarla ilgili problemler	<i>Arkadaşlarımla aramda bir sıkıntı olursa, derslerim sınavlarım kötü olursa, ailemle aramda bir sıkıntı olursa kendimi mutsuz hissederim. (K6)</i>
Aile ilişkileriyle ilgili problemler	<i>En çok ailevi durumlar beni etkiler. (K5)</i>
İletişim problemleri	<i>Hayal ettiğim bir şey var ve ona ulaşamadım... (K7)</i>
Karşı cinsle ilgili problemler	<i>Okulda çok mutsuz hissedyorum. (K8)</i>
Evde	<i>Evde olduğum zaman sıkılıyorum bu da mutluluğumu engelliyor. (K9)</i>
Okulda	
Bir yakının kaybı	
İstenmeyen bir şeyin yapılması	
Hayal kırıklığı yaşama	

4.2.2. Davranışlar

Bar-On (1997) duygusal zeka modeline göre insanların hoş, nahış ve zorlayıcı duygular hissettiklerinde nasıl davrandıkları ve süreci yönetme biçimleri önemli bir boyuttur. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutluluk ve mutsuzluk durumlarındaki davranışları Bar-On modelinde önemli bir yer tutan stres yönetimi ve tepki kontrolü çerçevesinde incelenmiş, bulgular Tablo 15 ve Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Mutlu Hissettiklerinde Gösterdikleri Davranışlar

Deney Grubu	
Gülme/kahkaha atma	<i>Daha hareketli olurum yani daha enerjik olurum. (D5)</i>
Hareketli/enerjik olma	<i>Gülerim. Yani gülerim. (D1)</i>
Diğerleriyle paylaşma	<i>Herkesin yanına giderim, hani böyle oldu, şöyle oldu. (D11)</i>
Sarhoş gibi olma	<i>Komik gülme şekilleri yaparım. (D7)</i>
Unutkan olma	<i>Dişlerimi sıkırım, kendimi sıkırım, birşeyleri ısıtırım. (D12)</i>
Esri yapma	<i>Sarhoş gibi olurum, unutkan oluyorum genelde. (D8)</i>
Kontrol Grubu	
Gülme/kahkaha atma	<i>Hal ve hareketlerim değişmiyor. (K9)</i>
Hareketli/enerjik olma	<i>Hani jest mimik olarak daha böyle hareketli falan oluyorum. (K3)</i>
Arkadaşlarla vakit geçirme	<i>Mutlu olduğumda koşarım. (K4)</i>
Çok konuşma	<i>Daha rahat davranırım, içimden geldiği gibi davranırım. (K10)</i>
Değişiklik olmaması	

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin mutluluk durumunda güldükleri, hareketli ve enerjik oldukları anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki bazı öğrencilerin ifadelerine göre ise mutluluk durumunda davranışlarında bir değişiklik olmamaktadır. Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların mutsuzluk durumlarındaki davranışlarının *içe dönük* ve *dışa vuran davranışlar* şeklinde gruplandığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin içe kapanma, agresif davranışlar gösterme ve müzik dinleme davranışlarının ortak olduğu, bunun yanında birbirinden farklı olan ifadelerinin de olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16

Katılımcıların Mutsuz Hissettiklerinde Gösterdikleri Davranışlar

Deney Grubu	
İçe Dönük	<i>Duygusal müzikler dinlerim. (D12)</i>
İçe kapanma	<i>Yerimde duramam ama böyle işte bir şeyleri böyle yumruklayasım gelir. (D3)</i>
Mutsuzluğu gizleme	<i>Hızlı nefes alırım. (D3)</i>
İyimser bakmak	<i>Mutsuz olduğum zaman, hani bana bir şey yapmasa bile çatıyorum. (D9)</i>
	<i>Mutsuz olursam hal ve hareketlerim dışarıya karşı değişmez. (D1)</i>
Dışavuran Davranış	<i>Ağlayarak rahatlamaya çalışıyorum mutsuzken. (D2)</i>
İstediği bir şey yapmak	<i>Genellikle pek konuşmam. (D4)</i>
Harekette azalma	<i>İçime kapanık görünürüm. (D7)</i>
Agresif davranışlar	<i>Hızlı soluyorum, bir de bedenim ısınıyor. (D8)</i>
Hızlı soluk alıp verme	<i>Çok yaratıcı küfürler ediyorum. (D8)</i>
Müzik dinleme	
Ağlamak	
Küfür etme	
Surat asma	
Kontrol Grubu	
İçe Dönük	<i>İçime kapanırım, yatarım...(K9)</i>
İçe kapanma	<i>Suratım asık olur genelde. (K12)</i>
Dışavuran Davranış	<i>Kendi içime kapanıyorum genellikle, bir duvar örüyorum. (K10)</i>
İletişim kurmama	<i>Kimseye çaktırmamaya çalışırım. K2</i>
Surat asma	<i>Sakinleştikten sonra konuşurum. K3</i>
Uyuma	<i>İnsanlara soğuk davranırım. K7</i>
Agresif davranışlar	<i>İnsanlara ters davranırım, çekilmez bir insan olurum. K5</i>
Paylaşma	
Müzik dinleme	
Telefonla oynama	

İnsanlar hoş duygular hissettiklerinde bu duyguları devam ettirme ve nahoş duygular hissettiklerinde de bununla başa çıkabilme eğilimindedirler. Katılımcıların mutluluk ve mutsuzluk durumlarını yönetme tarzlarına ilişkin nitel verilerin analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 17 ve Tablo 18’de ergenlerin mutsuzluk durumlarıyla başa çıkma becerileri *düşünce* ve *davranış* kapsamında değerlendirilmiştir. Tablo 19’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutluluk durumlarını sürdürmeye yönelik düşünce değiştirme, müzik dinleme ve herhangi bir şey yapmama ifadelerinin ortak olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 20’de ise *davranış* boyutunda müzik dinleme, uyuma, problem durumunun çözümü için çalışma; *düşünce* boyutunda unutmaya çalışma ifadelerinin ortak olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin diğer görüşlerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17

Yaşam Doyumunu Koruma Yolları

Deney Grubu	
Düşünce	<i>Çok bir şey yapmıyorum (D10)</i>
Düşünce değiştirme	<i>Çok takmam, başkalarını takmam (D6)</i>
Empati kurma	<i>Mutlu olduğumda müzik dinlerim (D12)</i>
Davranış	<i>Kendimi kötü hissettirecek olaylardan, kötü yönünden bakmam ve de daha korumuş olurum (D5)</i>
Herhangi bir şey yapmama	<i>O şeyi yapmaya devam ederim. (D8)</i>
Arkadaşlarla paylaşma	<i>Sessiz ortamda, doğada vakit geçiririm. (D3)</i>
Müzik dinleme	
Nefes egzersizi yapma	
Kontrol Grubu	
Düşünce	<i>Başvurduğum bir yol yok. (K2)</i>
Düşünce değiştirme	<i>Olumsuz düşünmemeye çalışıyorum, çikolata mutluluk hormonunu artırıyor. (K3)</i>
Davranış	<i>Müzik dinlerim. (K10)</i>
Herhangi birşey yapmama	<i>Beni mutsuz edecek şeylerden uzaklaşıyorum. (K4)</i>
Tatlı yeme	<i>Herhangi bir şey yapmam. (K6)</i>
Müzik dinleme	
Dışarıya çıkma	

Tablo 18

Mutsuzluk Durumunu Yönetebilme Yolları

Deney Grubu	
Davranış	<i>Sonra olumlular yapıyorum, kendimi daha iyi hissediyorum. (D7)</i>
Yalnız kalma	<i>Yine küfür, rahatlatıyor çünkü. (D8)</i>
Müzik dinleme	<i>Müzik dinlerim, yemek yerim. (D12)</i>
Uyuma	<i>Bazen işte koyuyorum kafamı uyumaya çalışıyorum. (D11)</i>
Sevilen bir aktivite yapma	<i>Sevdiğim şarkıları dinlerim. ...böyle bağıra bağıra söyleyince daha rahat hissediyorum. (D2)</i>
· Kitap okuma	<i>Sessizlik bulurum, yürüyüş falan yaparım. (D3)</i>
· Dizi izleme	<i>Biraz düşünürüm kendi çapımda, sorunları düşünürüm. (D4)</i>
· Dışarıya çıkma	<i>...birileriyle konuşarak. (D6)</i>
Arkadaşlarla görüşme	<i>...sevdiğim müzikleri dinleyince. (D6)</i>
Telefon/internet	<i>... ama şimdi diyorum ki 'olabilir'. (D7)</i>
Çözüm için çalışma	<i>Yabancı dizi izliyorum. (D7)</i>
Konuşma/anlatma	<i>Hani biraz daha kabuğuma çekiliyorum. (D9)</i>
Küfür etme	<i>İyi anlarımı, başarabildiğim zamanları düşünüyorum da... çok olumlu yönere bakarım. (D5)</i>
Yemek yeme	<i>Kitap okurum, çok kitap okurum mutsuz olduğumda özellikle. (D10)</i>
Ağlama	
Şarkı söyleme	
Düşünce	
Düşünce kontrolü sağlama	
Unutmaya çalışma	
Kontrol Grubu	
Davranış	<i>Annemle mesela ya da çok yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum. (K7)</i>
Arkadaşlarla paylaşma	<i>...en sonunda yine de çözmeye kalkıyorum yani. (K10)</i>
Çözüm için çalışma	<i>Duvarı yumruklarım. (K4)</i>
Müzik dinleme	<i>Kedimi severim. (K4)</i>
Anne ile paylaşma	<i>Kitap okurum, günlük yazarım. (K7)</i>
Uyuma	<i>Fazla kafaya takmam. (K8)</i>
Hiçbir şey yapmama	
Bilgisayar oyunu oynama	
Düşünce	
Unutmaya çalışma	

4.2.3. Kişilerarası İlişkiler

Katılımcılar görüşmelerde mutluluk ve mutsuzluk durumlarında kişilerarası ilişkilerinin ne şekilde etkilendiğine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu kişilerarası ilişkilerinin mutluluk durumlarından olumlu, mutsuzluk durumlarından olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerinin mutluluk ve mutsuzluk durumlarına göre değişmediğini ifade eden öğrenciler de olmuştur.

4.2.4. Programın Etkilerine Yönelik Görüşler

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencilerine programın etkilerine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Öğrenciler katıldıkları programın duygularını fark etme, isimlendirme ve ifade etme becerilerine, empati becerilerine, esnek ve gerçekçi düşünce becerilerine, streslerini yönetebilme becerilerine olumlu etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Farkındalığım arttı, nitelendirdim ne yaptığımı. (D1)

Artık çok çabuk kırılmıyorum. (D2)

Her şeyin bende başlayıp bende bittiğini, bunu benim yönetebileceğimi anladım. (D2)

Duyguları isimlendirmeyi öğrendim. (D3)

Günlük yaşamda etkili oldu, daha detaylı düşündüm. (D4)

Alınan olmamayı öğrendim, daha olumlu baktım. (D5)

Grup bana tecrübe oldu. (D6)

Olumlu etkiledi beni. Özellikle gerçeklik ve esneklik. (D7)

Stres yönetimini araştırırken duygularımızı da geliştirebileceğimizi öğrendim. (D8)

...hani sağlıklı mı sağlıklı mı? Hani bakıyorum duyguma, önceden bunu düşünmezdim ama artık düşünüyorum. (D9)

Üzgün olduğumda insanları kırıyordum, Sanki artık kendimi dizginleyebiliyorum gibi geliyor. (D9)

Eskiden mutsuzken mutlu görünmeye çalışırdım ama artık öyle değilim. Mutsuzsam mutsuzum. (D9)

Empati yeteneğim gelişti. (D10)

Stresimi kontrol altına alabiliyorum. (D10)

... halbuki sevmeye de bilir. Bunu öğrendim bu grupta. (D11)

Yukarıya doğru çıkış gösteremedim. (D12)

Farkındalıklarım arttı. (D1, D2, D3, D6, D12)

Katılımcı ifadeleri öğrencilerin büyük çoğunluğunun programdan olumlu ve beklendik şekilde faydalandıklarını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri bütünsel olarak incelendiğinde grup kazanımları açısından birincil ve ikincil kazanımlar elde etmiş olduklarını söylememiz mümkündür. Nitel analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin programın ana unsurlarına yönelik kazanımlar olan birincil kazanımları sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden ikisi, ele alınan konular açısından ilerleme kaydetmediklerini, bu konularda kendilerini halihazırda iyi seviyede gördüklerini fakat farkındalıklarının arttığını, ele alınan konularda ne seviyede olduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler ikincil kazanımlara işaret etmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılan deney grubu öğrencileri ile kendileriyle herhangi bir deneysel çalışma yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırmanın amaçları çerçevesinde ve bulguları ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik nicel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Duygusal Zeka

Bu araştırmanın amacı, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın ergenlerin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma bulguları Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın ergenlerin duygusal zeka seviyelerini arttıracak hipotezini desteklemektedir. Ayrıca bu artışın kalıcı olduğu da görülmüştür. Buna ek olarak, bu programa katılmayan kontrol grubundaki ergenlerin duygusal zeka seviyelerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı da saptanmıştır.

Araştırma bulgularından biri deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinin, duygusal zeka geliştirme programından sonra program öncesine göre anlamlı derecede yükselmesidir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'na katılan öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin artmış olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin EQ-i:YV son test puanları, ön test puanlarına kıyasla anlamlı derecede yüksektir (Bkz. Tablo 8). Bu bulguya dayanarak Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın, öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin yükselmesi yönünde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerindeki artışın kontrol grubu öğrencilerinde görülmemiş olması programın etkililiği ile açıklanabilir. Bu bulgu DiNatale (2000), K. Coşkun (2015), Köksal (2007), Nelis, vd. (2009), Tufan (2011), Zorlu-Uğur'un (2015) duygusal zekayı geliştirme programına katılan kişilerin katılmayanlara göre duygusal zeka puanlarının

yükseldiği ile ilgili bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu Akbulut-Kılıçoğlu'nun (2016) uyguladığı programın öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üstünde etkili olduğu sonucuyla büyük oranda örtüşmektedir.

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka becerileri üzerinde etkili olmasını sağlayan unsurlardan biri uygulanan programın içeriğinin ergenlerin duygusal zeka seviyesini arttırmaya yönelik önemli değişkenler üzerine yoğunlaşmış olması olabilir. Hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının temelleri Bar-On Duygusal Zeka Modeli'ne dayandırılmıştır. Deney grubu öğrencileri program aracılığı ile duygusal zekanın temel bileşenlerine yönelik beceriler edinmiş, uygulamalar yapılmış ve bunları test etme imkanı bulmuşlardır.

Bar-On'a göre Duygusal zekanın önemli boyutlarından bir tanesi kişilerarası ilişki boyutudur. Yapılan deneysel çalışma kapsamında deney grubu öğrencileri on haftalık süre boyunca sıcak ve samimi bir grup ortamında birbirleri ile yapıcı tarzda kişilerarası ilişkiler geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Grup ortamında yargılayıcı unsurlardan arınmış bir şekilde kendi düşüncelerini ve duygularını paylaşma, birbirleri ile ilgili fikirlerini yansıtma imkanı bulmuşlardır. Gerek üyelerin birbirlerine geribildirim vermeleri gerekse grup liderinin bir model olarak üyelerin duygu ve düşüncelerini kabul edip, yapıcı geribildirim verme süreçlerinin (Naar, 2007) takip edilmesi, grup üyelerinde duygusal zekanın duyguları tanıma, ifade edebilme, diğerinin duygularını anlama ve bunu yansıtabilme özellikleri açısından geliştirici bir etki yaratmış olabilir.

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka becerileri üzerinde etkili olmasıyla ilgili bulgu, programın içeriğinin Bar-On Duygusal Zeka Model'i çerçevesinde oluşturulmuş olması ve yine ölçümünün de aynı modele dayanan ölçek ile yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Programın ve ölçme aracının paralelliği, araştırma değişkeninin deneysel işlemin başında, sonunda ve izleme ölçümünde geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesini sağlamış olabilir. Ölçme aracının deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka becerilerinde meydana gelen bir değişikliğe duyarlı olması, yapılan ölçümün programın etki etmeyi amaçladığı becerileri güvenilir bir şekilde ölçmüş olduğunu gösterebilir. Dolayısıyla bu çalışmada Zeidner, Roberts ve Matthews'in (2002) duygusal zeka programlarının amacına ulaşabilmesi için öne sürdüğü; duygusal zeka programı bir modele dayandırılmalıdır, programın etkililiği bilimsel olarak ölçülmelidir, ölçümlerde ön testler olmalıdır, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerle ölçüm yapılmalıdır şartlarının sağladığı söylenebilir.

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı oluştururken, Bar-On (1997) modelinin temel alındığından bahsedilmiştir. Dolayısıyla programa dahil edilen bileşenler de bu modeli yansıtan bileşenler olmuştur. Bunlar duygusal zekanın *kişisel, kişilerarası, uyum sağlama ve stres yönetimi* becerileri ile *genel ruh hali* boyutlarıdır. Programa bu boyutlar dahil edilirken, programın uygulanacağı ergenlerin psikolojik ve gelişim özellikleri ile bu becerileri kazanmaları konusunda onları motive edebilecek, süreci kolaylaştıracak faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca programın amaçları ve bu becerilerin kapsamındaki bilişsel ve davranışa yönelik sonuçlar, ergenlerin öğrenme süreçleri ve bilişsel özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş, uygulamalı etkinliklerle desteklenmiştir. Bu açıdan bakıldığında Zeidner, Roberts ve Matthews'ın (2002) öne sürdüğü, üzerinde çalışılması istenen duygusal zeka bileşenleri, programın amaçları, davranış sonuçları ve programın uygulanacağı kişilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekliliğinin dikkate alınmış olmasının programın etkililiğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, programa katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin, program sonlandırıldıktan sonra zamana karşı kalıcılık göstermiş olmasıdır. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin EQ-i:YV son test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Bkz. Tablo 9). Elde edilen bulgular göstermiştir ki, programa katılan öğrencilerin duygusal zeka seviyeleri programın sonlandırılmasının ardından belirli bir süre geçmiş olmasına rağmen bulunduğu düzeyi koruyabilmiş, program aracılığıyla kazanılan duygusal zeka becerileri zamana karşı kalıcılık göstermiştir. Bu açıdan Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın duygusal zeka üzerindeki etkililiğinden söz etmemiz mümkündür. Bu bulgu K. Coşkun (2015), Kuzucu (2006); Nelis vd.'nin (2009) duygusal zeka becerilerinin zamana karşı kalıcılık göstermiş olması ile ilgili bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka becerilerinde meydana gelen istenen yöndeki değişimin zaman karşısında kalıcılık göstermiş olduğunu ve zamanın etkisinin deney grubu öğrencileri lehine olduğunu söyleyebiliriz.

Deney grubu öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinin zamana karşı kalıcılık göstermiş olması, grupta öğrenilen becerilerin günlük hayatta sıklıkla uygulanabilme ve test edilebilme olanağının bulunmasıyla ilişkilendirilebilir. Duygusal zeka becerileri kullanıldıkça ve üzerinde uygulama yapıldıkça gelişebilme özelliğine sahiptir (Goleman, 2016; Mayer ve Salovey, 1995, 1997; Mayer, Salovey vd., 2001; Özdemir, 2003; Somuncuoğlu-Özerbaş, 2004; Salovey ve Mayer, 1990; Shapiro 1998, 2017; Weisinger, 1998; Yılmaz, 2002). Örneğin gerçekçi ve esnek bakış açısının yaşama aktarılıp

uygulamadaki başarının artması, ne kadar çok denendiği ile ilişkilidir. Kişi, yaşam olaylarını gerçekçi ve esnek bakış açısıyla değerlendirebilme yönünde ne kadar deneme yaparsa, bu becerisini o kadar geliştirebilecektir. Aynı şeyi empati becerisi için de söylemek mümkündür. Empati de kişinin zaman geçtikçe ve deneme yaptıkça geliştirebileceği bir duygusal zeka özelliğidir. Buna ek olarak alışılmış çevre koşulları duygusal zeka becerilerinin farklı şekillerde test edilmesine fırsat vermeyeceğinden, var olan duygusal zeka becerilerinin her zamanki şekilde kullanılmasının duygusal zekanın gelişimine fırsat sağlamayacağı düşünülebilir. Aynı zamanda duygusal zeka becerilerine yönelik yeni öğrenmelerin aynı çevresel koşullarda dahi yeni uygulamalara fırsat vereceği, dolayısıyla öğrencilerin yeni öğrenmelerini yaşantıları vasıtasıyla test etme fırsatı bulabilecekleri tahmin edilebilir. Bu durumda da duygusal zeka becerilerinde ortaya çıkan gelişimin süreç içinde kalıcılık ve devamlılık gösterebileceği düşünülebilir.

5.1.2. Yaşam Doyumu

Bu araştırmanın ikinci amacı, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın ergenlerin yaşam doyumu düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma bulguları Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın ergenlerin yaşam doyumu seviyelerini arttıracak hipotezini desteklememektedir. Buna ek olarak, bu programa katılmayan kontrol grubundaki ergenlerin de yaşam doyumu seviyelerinde anlamlı düzeyde artış olmadığı saptanmıştır.

Yapılan bu araştırma ile, lise öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinde değişiklik oluşturmayı amaçlayan bir programın, onların mutluluk düzeylerini ne şekilde etkileyeceği de ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ÇBÖYDÖ öntest ve sontest puanları analiz edilmiş ve sonuçlar incelenmiştir.

Bu çerçevede yapılan analizlerde, program öncesinde ve program sonunda deney grubu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerindeki değişimin ortaya çıkarılmasına yönelik olmuştur (Bkz. Tablo 11). Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının ÇBÖYDÖ öntest ortalama puanları eşitlenmiştir. Öntestlerden ve sontestlerden elde edilen bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yaşam doyumları seviyelerinde deneysel işlemin başından sonuna kadar anlamlı olarak bir farklılık meydana gelmemiştir. Yapılan deneysel işlem deney grubu

öğrencilerinin yaşam doyumu seviyelerine beklendik bir katkıda bulunmamıştır. Bu sonuç Wing ve arkadaşlarının (2006) yaşam memnuniyetinde ortaya çıkan yükselmeye yönelik elde ettiği sonuçlarla farklılık göstermektedir.

Duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik daha önce yapılmış olan araştırmaların bazılarında sosyal-duygusal öğrenme programının katılımcıların yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu (Akbulut-Kılıçoğlu, 2016), duygusal zeka seviyesi yüksek olan kişilerin yaşam doyumu seviyelerinin de yüksek olduğu (Constantine ve Gainor, 2001; İkiz ve Kırtıl-Görmez, 2010), duygusal zeka ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Arslan, 2017; Bektaş, 2014; Canbolat, 2017; Dal, 2015; Deniz ve Yılmaz, 2004; Furnham ve Petrides, 2003; İnci, 2014; Köker, 1991; Köksal, 2003; Rey vd., 2011), duygusal zekanın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Çelik, 2008; Deniz vd, 2007; Köker, 1991; Köksal, 2003; Tümkeya vd, 2008) açıklık (clarity), iyileştirme (repair) (Extremera ve Ferná'ndez-Berrocal, 2005; Palomera ve Brackett, 2006) ve iyimserlik ile duygularını ifade etme boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı (Akkan, 2010; Koçak ve İçmenoğlu, 2012) ortaya konulmuştur.

Yapılan diğer araştırmalarda yaşam doyumu ile duygusal zekanın genel ruh hali, kişisel farkındalık, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stresle başa çıkma boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çelik, 2008; İnci, 2014; Reisoğlu, 2014). Yaşam doyumunun duygusal zekayla (Dal, 2015) ve duygusal zekanın kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği boyutlarıyla arasında düşük düzeyde (İnci, 2014; Kırtıl, 2009) bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur.

Bunun yanında duygusal zekanın uyumluluk (Reisoğlu, 2014), duyguları ifade etme eğilimi (İşleroğlu, 2012) ve duygulardan faydalanma (Koçak ve İçmenoğlu, 2012) boyutlarının yaşam doyumunu yordamadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile duygusal zeka arasında bir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Dabke, 2014). Buna ek olarak Zeidner ve Olnick-Shemesh (2010), toplam duygusal zekâ puanı ile duygusal zekanın alt boyutlarının hiçbirinin öznel iyi oluşun bileşenlerine anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ergenlerin duygusal zeka seviyesinde bir değişiklik oluşturmayı amaçlayan deneysel bir müdahalenin, onların yaşam doyumu seviyelerini de etkilemesi beklenen bir sonuç olmakla birlikte, bu araştırmanın bulguları, diğer araştırma sonuçlarından farklı bir sonuç olabileceğini de ortaya koymuştur. Bu bulgu duygusal zekanın sadece hoş

duyguların değil, nahoş duyguların da kabul edilip yaşanması ve yönetilebilmesini kapsamasının bir sonucu olabilir. Bu sonuca benzer olarak Kuzucu (2006) yaptığı araştırmada duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının psikolojik ve öznel iyi oluş düzeyini arttırmada etkili bulunmadığını saptamıştır.

Bulgular bütünsel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinde anlamlı farkın çıkmaması, yaşam doyumuna genetik faktörler açısından bakan kuramlarla açıklanabilir (DeNeve ve Cooper, 1998; Diener vd, 1997; Emmos ve McCullough, 2003; Lucas, 2007; Lykken ve Tellegen, 1996). Yaşam doyumunun %40 - %50 seviyelerinde genetik faktörlerle açıklandığını bildiren araştırmalara göre kişinin duygudurumu değişse de genel yaşam doyumunu düzeyinde çok büyük değişiklikler olmamaktadır (Lykken ve Tellegen, 1996; Lyubomirsky vd., 2005).

Ergenler bu araştırmada mutluluk ve mutsuzluk durumlarına ilişkin öznel değerlendirme yapmışlardır. Dolayısıyla ortaya çıkan bulgular öznel yaşam doyumunu kapsamında değerlendirilebilir (Andrews ve Rabinson, 1991). Öznel yaşam doyumunu kişinin yaşamını kendi belirlediği kriterler açısından değerlendirmesini kapsar. Araştırmaya katılan ergenlerin kriterleri uygulanan deneysel müdahale ile değişmeyecek kriterler olabilir ya da müdahale bu kriterleri etkilememiş olabilir (Feist vd., 1995; Diener vd., 1999).

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen nitel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.2.1. Duygular

Lise öğrencilerinin gün içinde çoğunlukla nasıl hissettiklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bulgular (Bkz. Tablo 12) incelendiğinde öğrencilerin hem hoş hem de nahoş hissettikleri görülmektedir. Katılımcılar hoş olarak mutlu, heyecanlı, sakin, neşeli vb.; nahoş olarak da sinirli, sıkılmış, kaygılı, üzgün vb. duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duygudurumları ayrı ayrı incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin hoş duygulardan mutlu, heyecanlı, sakin, durgun, neşeli ve eğlenceli hissettikleri; nahoş duygulardan da sinirli, sıkılmış, kaygılı, gergin, yorgun ve üzgün hissettikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin

duyguları ve bunları ifade ediş tarzları değeriendirildiğinde duygusal zekanın önemli boyutları olan (Bar-On, 1997) kişisel becerilerin *duygusal öz farkındalık* özelliği açısından duygu çeşitliliğine ilişkin zengin cevaplar verdikleri ve duygularının farkında oldukları, *genel ruh hali* açısından da çoğunlukla olumlu duygulanım içinde oldukları anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin mutluluk, neşe ve heyecan duyguları hoş duygularını yansıtırken; endişe, kaygı, sıkıntı ve üzüntü duyguları da naohş duygulara işaret etmektedir. Öğrencilerin duygu ifadeleri Bar-On modeli açısından değeriendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin duygu repertuarlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha geniş olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu öğrencileri, hem hoş duygular hem de naohş duygular açısından daha çeşitli duygu ifadelerinde bulunmuşlardır. Nicel analiz sonuçları deneysel işlemin öğrencilerin mutluluk düzeyinde bir etki yaratmadığını gösterse de müdahalenin öğrencilerin birbirinden farklı daha çok sayıda hoş ve naohş duygulara ilişkin farkındalığını arttırdığı, hoş duyguları daha çok yaşama ve fark etme açısından kontrol grubundan farklılık gösterdikleri söylenebilir (Kong vd., 2012; Schutte ve Malouff, 2011). Ayrıca duygusal zeka seviyesi yüksek olan ergenlerin diğerlerine göre daha mutlu oldukları bilinmektedir (Shapiro, 2017). Nicel bulgular açısından deney ve kontrol grubunun mutluluk düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır fakat nitel bulgular olumlu-olumsuz duygulanım (Ben-Zur, 2003) ve genel ruh hali boyutları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Siviş'in (2005) grup danışması sonunda katılımcıların yaşam doyumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı halde araştırmanın nitel sonuçlarının yaşam doyumunun önemli değışkenleri üzerinde programın etkili olduğunu gösterdiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen alıntılar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin duygudurumlarını ortaya koydukları sözel ifadelerin, duyguların öznel bileşenleri açısından (Konrad ve Hendl, 2001) daha ayrıntılı ve zengin ifadeler olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal zekayı geliştirme programının amaçlarından bir tanesi de duygu repertuarın genişlemesi ve duyguların sözel olarak ifade biçimlerinin nitelikli ve anlaşılır olmasını sağlamaktır. Bu anlamda elde edilen bulgular bu amaç ile uyumlu bir sonuca işaret etmektedir.

Lise öğrencilerinin yaşam doyumunu kaynaklarının ortaya çıkarılması için mutlu hissettikleri durumlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 13) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortak ifadelerinin *arkadaşlarla etkinlik yapma, aile bireyleri/tanıdıklarıyla vakit geçirme, sevgili ile vakit geçirme, derslerde başarılı olma* olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri birbirlerinden farklı ifadelerde de bulunmuşlardır. Deney grubu öğrencileri arkadaşlarıyla benzer şeyler yaşayınca, birilerine yardım edince, herhangi bir işi iyi şekilde yapınca, spor yapınca, tek başına bir etkinlik yapınca, bilgisayar oyunu oynayınca, kaliteli uyuyunca mutlu hissettiklerini bildirirlerken; kontrol grubu öğrencileri keyifli bir etkinlik yapınca, müzik dinleyince, tatil olunca, bir işi tamamlayınca mutlu hissettiklerini bildirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinden bir tanesi de, mutlu olmak için herhangi bir sebep olmasına gerek olmadığını düşündüğünü bildirmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde, kendilerini mutlu hissettikleri durumların, duygusal zekanın *kişisel beceriler*, *kişilerarası beceriler*, *uyum sağlama* boyutlarını (Bar-On, 1997) kapsadığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin ifade etikleri durumlarda kendilerini mutlu hissetmelerinin önemli bir boyutunun, duygusal zeka becerilerini kullanmalarına dayalı olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, deney grubu öğrencilerinin mutlu hissettikleri durumlar etkinlik kuramı ile de açıklanabilmektedir. Buna göre sevilen bir etkinliğin yapılması, amaçlı uğraşlar edinilmesi (Diener, 1984), sosyal katılımın sağlanması (Yetim, 1991; Tümkaya vd., 2008; Doğan ve Morallı, 1999) yaşam doyumunu arttıran durumlardır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin mutlu hissettikleri durumlar Cenkseven ve Akbaş'ın (2007) akademik başarıdan algılanan hoşnutluk, ebeveynle ilişkiden algılanan hoşnutluk, flört ile ilişkiden algılanan hoşnutluk ve boş zaman etkinliklerinin öznel iyi oluşu yordadığına yönelik bulguları ile örtüşmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ifadeleri değerlendirildiğinde, duygusal zekanın *kişisel* ve *kişilerarası beceriler* boyutunu kapsadığı ve çeşitli etkinlikler yapmanın onların da yaşam doyumunu etkilediği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutlu hissettikleri ortak noktaların çeşitlilik açısından zengin ve gelişim özelliklerini yansıtan durumlar olduğu düşünülmektedir. İki grubun ifadeleri kıyaslandığında ise, deney grubu öğrencilerinin sözel ifadelerinin hem *kişisel* hem de *kişilerarası beceriler* (Bar-On, 1997) boyutları açısından daha çeşitlilik gösterdiği ve zengin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin duygudurumlarının daha çeşitli ve farklı yaşam boyutlarına yönelik olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mutsuz hissettikleri durumlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 14) deney ve kontrol grubunun ifadelerinin çoğunlukla benzer olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri için ortak noktaların derslerle ilgili problemler, arkadaşlarla

ilgili problemler, aile ilişkileri ile ilgili problemler, iletişim problemleri, başarısızlık durumları ve bir yakının kaybı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durumlara ek olarak deney grubu öğrencileri kendilerini duygu yönetimi ile ilgili problemlerde, kendilerini ifade edemediklerinde ve yalnız kaldıklarında; kontrol grubu öğrencileri de karşı cins ile ilgili problemlerde, evde, okulda, istenmeyen bir şey yapıldığında ve hayal kırıklığı yaşandığında mutsuz hissettiklerini bildirmişlerdir. İfadeler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin mutsuzluk durumlarının daha çeşitli olduğunu görmek mümkündür. Ayrıca iki grubun da *kişisel ve kişilerarası beceriler* ile ilgili konularda mutsuz oldukları görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yine aynı durumlarda mutlu oldukları bulgusuyla paralellik göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirinden farklı olan ifadeleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin duygu yönetimi problemleri yaşadıklarının farkında olmaları, program öncesine kıyasla bu farkındalıklarını kullanarak duygu yönetimi sorunlarını görmezlikten gelmek yerine problem olarak dile getirmeleri programın amaçlarıyla uyumlu ve beklenen bir durumdur. Yalnız kalınca mutsuz olma durumu ise programın amaçlarına uymamaktadır. Çünkü yalnızlık durumlarında da kişinin duygularını yönetebilmesi duygusal zekanın önemli bir boyutudur (Goleman, 2016). Bunun yanında yalnızlık durumunda ergenlerin mutsuz hissetmeleri, gelişim dönemi özelliği şeklinde değerlendirilebilir. Ergenler kendilerini yalnız hissetmek istemezler. Bu nedenle akran gruplarına dahil olmak, kendilerini bu gruba ait hissetmek ve yaşamlarının çoğu alanında ailelerinin desteğini beklerler (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2007).

Kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerine göre, kendilerini yaşamın çeşitli boyutlarında mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin kendilerini böylesine çeşitli alanlarda mutsuz hissetmeleri *kişisel, kişilerarası ve uyum sağlama* boyutları (Bar-On, 1997) açısından sıkıntılar yaşadıklarına işaret ediyor olabilir.

5.2.2. Davranışlar

Bar-On duygusal zeka modeline göre, kişilerin hislerini yönetebilmesi ve duyguların etkisiyle meydana gelen davranışlarının kontrolünü ellerinde tutabilmesi oldukça önemli bir noktadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin mutlu hissettikleri durumlarındaki davranışları incelenmiştir (Bkz. Tablo 17). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutlu hissettiklerindeki ortak davranışlarının gülmek/kahkaha atmak, ve hareketli/enerjik olmak olduğu görülmektedir. Birbirlerinden farklı olan

noktalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin mutluluk durumlarını diğer kişilerle paylaştıkları, kendilerini sarhoş gibi hissettikleri, unutkanlık gösterebildikleri ve espri yaptıkları anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin de arkadaşları ile vakit geçirdikleri, çok konuştukları ve herhangi bir değişiklik yaşamadıkları da ortaya çıkmıştır. Birbirinden farklı olan bu bulgular kıyaslandığında deney grubu öğrencileri duygusal zekanın *kişilerarası ve psikolojik bileşenler* boyutlarının (Konrad ve Hendl, 2001) işlevlerine uygun ifadelerde bulunurken, kontrol grubu öğrencileri *değişken dışavurumcu davranışlar* boyutunun işlevine uygun olmayan ifadelerde buldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ergenliğe özgü davranışları dikkat çekerken, kontrol grubu öğrencilerinin tepki kontrolü sağlamada sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir.

Mutluluk durumlarındaki davranışlar kadar mutsuzluk durumlarındaki davranışlar da önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Kişinin nahoş hissettiği durumlarda davranışlarını yönetebilmesi, stres kontrolü sağlayabilmesi duygusal zekanın göstergesidir (Bar-On 1997). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettiklerinde nasıl davrandıklarına yönelik bulgular (Bkz. Tablo 16), iki grubun içe kapanma, agresif davranışlar gösterme ve müzik dinleme şeklinde ortak davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Birbirlerinden farklı olarak neler yaptıklarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin *içe dönük* olarak mutsuzluğu gizleme, iyimser bakma; *dışavuran davranışlarda* istenilen bir şeyi yapma, hareketlerde azalma, hızlı soluk alıp verme, ağlama, küfür etme, surat asma, davranışlarını; kontrol grubu öğrencilerinin de iletişim kurmama, surat asma, uyuma, paylaşma, telefonla oynama davranışlarını gösterdikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin mutsuz hissettiklerindeki davranış repertuarının oldukça geniş olduğu görülmektedir. Ayrıca mutluluğu arttırıcı etkinliklerde bulunuyor olmaları mutsuzluk durumlarına yapıcı bir şekilde yaklaştıklarının bir göstergesi şeklinde değerlendirilebilir. Buna ek olarak deney grubu öğrencilerinin mutsuzluk durumlarındaki agresif tavırları, araştırma bulguları ve amaçlarıyla örtüşmemektedir. Petrides ve diğerlerine (2006) göre duygusal zekası yüksek olan öğrencilerin yıkıcı ve saldırgan davranışları diğerlerine göre daha azdır. Buradan hareketle, deney grubu öğrencilerinin agresif ve yıkıcı davranış tarzlarında bulunmamaları beklenebilirdi.

Kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettiklerindeki davranışları, mutsuzluk durumlarında duygusal zeka becerilerinden uzak davranışlar sergiledikleri, buna ek

olarak *müzik dinleme* davranışının da gelişim dönemi açısından geliştirici olduğu söylenebilir.

Ergenlerin mutluluk ve mutsuzluk durumlarındaki davranışlarının incelenmesine ek olarak duyguları yönetebilme biçimleri de incelenmiştir. Katılımcıların yaşamlarından doyum aldıklarındaki hislerini korumaya yönelik bulgular (Bkz. Tablo 17), deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düşünce değiştirme, müzik dinleme ve mutluluk durumunu korumaya yönelik herhangi bir şey yapmama noktasında ortak ifadelerde bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu, iki grup için de yaşam doyumunun anlık olduğu ve bunun yaşanmasının en iyi yol olduğu düşüncesinin bir yansıması olabilir. Alanyazında yaşam doyumuna süreçsel değil, durumsal/anlık bakan yaklaşımlar mevcuttur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ifadeleri kıyaslandığında, deney grubu öğrencilerinin yaşam doyumlarını sürdürmeye yönelik düşünce değiştirme, arkadaşlarla paylaşma, empati kurma ve nefes egzersizi yapma gibi duygusal zekanın *kişisel, kişilerarası, uyum sağlama ve stres yönetimi* boyutlarına (Bar-On, 1997) uygun davranışlarda buldukları görülmektedir. Mutluluk durumlarına odaklanmak ve mutluyken duyguların birçok bileşenini bir arada yönetebilmek, nahoş duygular yaşandığındaki stres yönetimini başarılı şekilde gerçekleştirmeye zemin hazırlayabilir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri *duygusal bileşenler* açısından (Konrad ve Hendl, 2001) incelendiğinde, duyguların *psikolojik ve değişken dışavurumcu bileşenlerini* iyi yönetebildikleri görülmektedir. Ayrıca *bilgiye dayalı bileşenler* açısından da zengin davranışlar sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Dikkat çeken başka bir ayrıntı da deney grubundaki ergenlerin davranışlarının kontrol grubundakilere göre buldukları gelişim dönemi açısından daha geliştirici olduğudur (Diener, 1984).

Kontrol grubu öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde dışarıya çıkmak ifadesinin duygusal zekanın *kişisel beceriler, uyum sağlama ve stres yönetimi* becerilerini destekleyen bir yönelim olduğu söylenebilir. Bunun yanında ‘tatlı yemek’ gibi duygusal zekanın stres yönetimi becerisinin gerektirdiği davranışların olumsuz tarzı olarak değerlendirilebilecek davranışlara da rastlanmaktadır. Duygusal zeka becerisi yüksek olan kişilerin stres yönetimlerinde tepkilerini kontrol etmeleri ve yapıcı bir tarz benimsemeleri beklenir.

Katılımcıların mutsuzluk durumlarındaki davranışları da incelenmiştir (Bkz. Tablo 18). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutsuzluk durumlarında müzik dinleme, uyuma, çözüm için çalışma ve unutmaya çalışma gibi benzer davranışlar sergiledikleri görülmektedir. İki grubun birbirinden farklı olan davranışları

incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin yalnız kalma, sevilen bir aktivite yapma, arkadaşlarla görüşme, telefon ve interneti kullanma, konuşma/anlatma, küfür etme, yemek yeme, ağlama, şarkı söyleme ve düşünce kontrolünü sağlama gibi davranışlarda buldukları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri, duygusal zekanın *uyum sağlama* ve *stres yönetimi* becerileri ile ilintili davranışlara işaret etmektedir. Bunun yanında unutmaya çalışma, yemek yeme, telefon ve interneti kullanmak davranışları dikkat çekmektedir. Yemek yeme davranışı temel ihtiyaç olduğundan, telefon ve interneti kullanma davranışı da eğlence ihtiyacını karşılamaya işaret ettiğinden erek kuramı ile açıklanabilir fakat unutmaya çalışmak ifadesi duygusal zekanın *uyum sağlama* boyutuyla ve küfür etmek ifadesi de *kişilerarası beceriler* ve *stres yönetimi* boyutlarıyla bağdaşmamaktadır. Bunun dışındaki davranışların nahoş duygular hissedildiğinde *tepki kontrolü* ve *stres yönetimine* yönelik işlevsel davranışlar olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin mutsuz hissettikleri durumlarda arkadaşlarla ve anne ile paylaşma davranışlarının işlevsel olduğu görülmekle birlikte hiçbir şey yapmama ve bilgisayar oyunu oynama gibi duygusal zeka açısından işlevsel olmayan davranışların da sergilendiği anlaşılmıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin deney grubuna kıyasla çeşitlilikten uzak cevaplar verdikleri dikkat çekmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam doyumlarını korumaya, yaşam doyumları düştüğünde süreci yönetmeye yönelik davranışları Eryılmaz'ın (2012) ergenlerin olumsuz olay ve durumlara karşı mesafe koyma, kontrollü ilişki kurma, iyimser düşünme, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemeyi isteme, sorunları çözme yoluyla öznel iyi oluşlarını koruduklarına yönelik bulgusuyla paralellik göstermektedir.

5.2.3. Kişilerarası İlişkiler

Lise öğrencilerinin ergenlik önemi gelişim özellikleri açısından akranları ve çevrelerindeki kişiler ile gerçekçi ve sağlıklı iletişim kurmaları son derece önemlidir. Aynı şekilde kişilerarası ilişkiler duygusal zeka açısından da önemli bir boyuttur. Duygusal zeka kişisel ve sosyal beceriler bütünüdür (Bar-On, 1997; Cherniss, 2000; Goleman, 2016). Katılımcıların mutluluk ve mutsuzluk durumlarında kişilerarası ilişkilerinin ne şekilde etkilendiği duygusal zekanın önemli bir göstergesidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mutluluk ve mutsuzluk durumlarına ilişkin alıntılar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin mutluluk durumlarında kişilerarası

ilişkilerinin olumlu etkilendiği görülmektedir. Aynı durum kontrol grubu öğrencileri açısından da geçerlidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğu mutsuzluk durumlarında kişilerarası ilişkilerinin olumsuz etkilendiği ifade etmiştir. Ayrıca mutluluk ve mutsuzluk durumlarına göre kişilerarası ilişkilerin etkilenme durumunun deney ve kontrol grubuna göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemden sonra mutsuzluk durumlarındaki kişilerarası ilişkilerini daha iyi yönetebildikleri saptanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri kişilerarası ilişkilerini yönetebilme gücünü kendilerinde bulduklarını da ifade etmişlerdir. Duygusal zeka geliştirilebilir beceriler bütünüdür. Görüşmelerin deneysel işlemin hemen ardından yapılmış olması deney grubu öğrencilerinin kazanımlarını ilk etapta ilişkilerini yönetmek üzere harekete geçiremediklerini, fakat ilerleyen zamanlarda mutsuzluk durumunda *uyum sağlama* ve *stres yönetimi* becerilerini kullanarak geliştirecek ve kişilerarası ilişkilerini daha sağlıklı şekilde yürütebileceklerini düşündürmektedir. Zira deney grubu öğrencileri görüşmelerde bu düşünceye vurgu yapmışlardır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin bu konudaki ifadeleri kişilerarası ilişkilerde artık daha olumlu davrandıkları, gerçekçi ve esnek bakış açısını kazandıkları ve bunu uygulamaya çalıştıklarına işaret etmektedir.

5.2.4. Programın Etkileri

Deney grubu öğrencilerinin katıldıkları programla ilgili görüşleri incelendiğinde, katılımcıların Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'ndan birincil kazanımların yanında ikincil kazanımlar da edindikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ergenlerin duygusal zeka programını etkili buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu Stenberg'in (2004) uyguladığı programı, öğrencilerin etkili bulunduğu sonucuyla desteklenmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin programa yönelik olumlu görüş bildirmeleri programın yapısının lise öğrencilerine uygun olarak hazırlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir (Geldard ve Geldard, 2013). Duygusal Zekayı Geliştirme Programı hazırlanırken, duygusal zekanın önemli boyutları lise öğrencilerinin ilgisini çekebilecek şekilde hazırlanmıştır. Her bir oturumun başına ısınma oyunlarının konulması, bu oyunların gelişim dönemleri açısından kendilerine uygun düzeyde, eğlenceli, hareketli olması, oturumlara yüksek bir motivasyonla başlamalarını sağlamış olabilir. Aynı zamanda, oturumun ana konusu ele alınırken duygusal zekanın boyutları uygun bir sıralama ile yine eğlenceli, uygulamalı ve harekete dayalı şekilde tasarlanmıştır.

Öğrenciler, duygusal zeka becerileri açısından yaparak-yaşayarak öğrenme boyutunda desteklenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinden ikisi, programdan diğer öğrencilerden farklı şekilde faydalanmışlardır. On iki öğrenciden onu yeni bilgiler edinip, kendileri için yeni ve farklı boyutlarda uygulamalar yapma fırsatı bulurken, iki öğrenci kendileri için tanıdık olan empati, gerçeklik-esneklik vb. konularda farkındalıklarının arttığını ve halihazırda gösterdikleri bu beceriler ile ilgili ne düzeyde etkinlik gösterdiklerini daha iyi anladıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuç, deney grubundaki iki öğrencinin duygusal zeka ve yaşam doyumu puanları için ortalamanın üstünde olan öğrenciler arasından seçilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak kişide meydana gelen farkındalığın kişinin o konuda büyümesine ve gelişmesine yol açıcı bir faktör olacağı düşünülmektedir (Naar, 2007).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ortaya çıkan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlara dayanarak ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Yapılan bu araştırmanın amacı Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın, ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine olan etkisini deneysel olarak ortaya koymaktır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular sonucunda, uygulanan programın, lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinde yükselme sağladığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin ortaya koyduğu sonuçlar da nicel sonuçlarla paralel olarak öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinde gelişme sağlandığı yönündedir. Nicel bulgulara göre lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri, deneysel işlemle sonra bir değişim göstermemiş, araştırmanın başından sonuna kadar benzer seviyede kalmıştır. Bunun yanında nitel bulgular deney grubu öğrencilerinin program öncesine kıyasla genel ruh hali boyutunda daha hoş duygular hissettiklerine işaret etmektedir.

Nitel bulgulara göre ergenler genel olarak mutlu hissetmekte, en çok da arkadaşlarıyla bir etkinlik yaptıklarında, derslerde başarılı olduklarında, aile üyeleri ile birlikte olduklarında ve sevgilileri ile vakit geçirdiklerinde yaşamlarından doyum almaktadırlar. Aynı zamanda yaşamlarından doyum alan ergenler gülerken, kahkaha atarak, enerjik davranarak mutlu olduklarını çevrelerine belli etmektedirler. Yaşam doyumu seviyelerinin kalıcılığını sağlamak isteyen ergenler düşünce değiştirerek, müzik dinleyerek bunu sağlamaktadırlar. Bu sonuçlara ek olarak yaşamlarından doyum alan ergenlerin kişilerarası ilişkilerinin olumluya gittiği de kaydedilmiştir.

Ergenlerin mutsuz hissettikleri durumlar arkadaşları, dersleri ve aile ilişkileri ile ilgili problemlerdir. Mutsuz hisseden ergenler içe kapanma, çevre ile iletişimi kesme, surat asma gibi davranışlarda bulunmaktadırlar ve hareketlerinde azalma olmaktadır. Ergenler mutsuz hissettiklerinde müzik dinleyerek, uyuyarak, arkadaşları ile görüşerek, unutmaya çalışarak ve problemlerini çözmeye çalışarak mutsuzlukları ile baş etme yoluna gitmektedirler. Aynı zamanda mutsuz hisseden ergenlerin kişilerarası ilişkilerinin

olumsuz etkilendiği de kaydedilen bulgular arasındadır.

Araştırmaya katılan lise öğrencileri Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın etkisi ile farkındalıklarının arttığını, eskisine kıyasla daha esnek ve daha gerçekçi düşünce yapısına sahip olduklarını, öğrendikleri becerileri günlük hayatlarında kullandıklarını, streslerini yönetebildiklerini, duyguları tanıdıklarını ve sağlıklı sağlıksız şeklinde ayırabildiklerini, empati yeteneklerinin geliştiğini ve tecrübe sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Duygusal zeka programına katılan ergenler yapılan uygulamanın etkili olduğu, kendilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı düşüncesindedirler.

6.2. Öneriler

Duygusal Zekayı Geliştirme Programı ile ilgili ileride yapılacak olan uygulamalar, bu programı uygulamak isteyen araştırmacılar, liselerde görev yapan öğretmenler, eğitim uygulayıcıları ve psikolojik danışmanlar için geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Lise öğrencileri ile yapılacak grup uygulamalarında, gelişim özellikleri ve bilişsel düzeyleri dikkate alınmalı; sadece teorik bilgi verilerek yapılan çalışmaların etkili olmayacağı, hareketli alıştırmalara dayalı, yaparak ve yaşayarak uygulama fırsatı sunan çalışmaların gelişime katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Lise öğrencileri ile grup çalışmaları yaparken araştırmacıların, ergenlerin düşünce yapısındaki somuttan soyut düşünceye geçiş süreçlerini dikkate almalarında fayda vardır.
- Araştırmacının öğrencilerle arasında bir bağ kurmak için sıcak ve samimi davranmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Duygusal Zekayı Geliştirme Programı kitap haline getirilebilir ve böylece uygulama alanında çok sayıda uygulayıcıya ulaşabilir.

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında lise ikinci ve lise üçüncü sınıf öğrencileri ile

çalışılmıştır. Aynı program liseye yeni başlayan lise birinci ve üniversite sınavına hazırlık döneminde olan lise dördüncü sınıf öğrencilerine de uygulanabilir, programın bu öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olacağı araştırılabilir.

- Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. İleride yapılacak araştırmalara plasebo grubu da sürece dahil edilebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden 10'ar kişi duygusal zeka ve mutluluk değişkenlerinin her biri açısından ortalamanın 1ss altında puan alan öğrencilerdir. Her bir grupta ortalamanın 1ss üstü puan alan öğrenci sayısı ikidir. İleride yapılacak çalışmalarda, gruba dahil edilecek tüm öğrenciler ortalamanın 1ss üstünden seçilebilirler. Böylece halihazırda duygusal zeka becerileri ve yaşam doyumu düzeyleri ortalamanın üstü öğrencilerde programın etkili olup olmayacağı araştırılabilir.
- Yapılan araştırmada 10 oturumluk duygusal zeka psikoeğitim programı uygulanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda bir eğitim-öğretim yılının bir dönemi boyunca sürecek programlar geliştirilebilir.
- Yapılan bu çalışma lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Duygusal zeka ve yaşam doyumu değişkenleri çeşitli yaş gruplarında deneysel olarak incelenebilir.
- Duygusal zeka programı lise öğrencilerinden oluşan ergen grubuna yönelik hazırlanmıştır. Program üzerinde yapılacak gerekli değişikliklerle revize edilerek yetişkinlerden oluşan çeşitli meslek gruplarına da uygulanabilir.
- Bu program farklı yaş gruplarına da uygulanabilir. Böyle bir çalışmada, örneklemin gelişim düzeyi dikkate alınabilir ve program bu düzeye göre revize edilebilir.

6.2.3. Öğretmenler ve Eğitim Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırma ile lise öğrenimine devam eden ergenlerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörler açığa çıkarılmıştır. Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bu faktörleri dikkate alarak eğitim uygulamalarını ergenlerin mutlu hissedecekleri etkinliklerle zenginleştirerek sürdürmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmada ergenlerin spor yaptıklarında ve müzik dinlediklerinde mutlu

hissettikleri ve mutsuz hissettiklerinde yine müzik dinledikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla liselerde görev yapan müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin ergenlerin yaşam doyumlarını etkileyen bu unsurları dikkate alarak eğitim faaliyetlerini düzenlemeleri ve sürdürmelerinde yarar olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu arkadaş ilişkilerinin ergenlerin yaşam doyumlarını etkileyen temel unsurlardan bir olduğudur. Lisede görev yapan eğitim uygulayıcılarının çalışmalarında bu faktörü dikkate alarak, eğitim ve öğretim programlarının içeriği akran işbirliğine dayanan öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılabilir.

6.2.4. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

- Liselerde okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan psikolojik danışmanlar bu araştırmada kullanılan Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nı ergenlere uygulanabilir.
- Ergenler ile yapılan psikolojik danışma seanslarında, onların duygusal zeka gelişimlerine katkıda bulunacak uygulamalara yer verilebilir.
- Liselerde okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan psikolojik danışmanlar ergenlerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörleri göz önüne alarak psikolojik danışma seanslarını planlayabilirler.
- Okul öncesi dönemden itibaren ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin duygusal zekalarını ve yaşam doyumlarını arttırabilecek özelliklerle ilgili uygulamalar yapılmasının, öğrencilerin ergenlik dönemine bu değişkenler açısından daha iyi seviyede olacak şekilde girebilecekleri düşünülmektedir.
- Okul psikolojik danışmanları öğretmenlere yönelik düzenledikleri eğitim ve seminerlerde, ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumlarına yönelik bu araştırmanın bulgularını paylaşılabilir, bu değişkenlerin önemi üzerinde durulabilirler.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, B. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyi ve çocukluk çağı depresyonu: İstanbul Avrupa Yakası örneği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin karar verme stillerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut-Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akyıldız, Z. (2017). *Liseli ergenlerde bağlanma düzeyleri ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkış, B. (2014). *Acculturative stress among international students: The role of emotional intelligence, optimism, and self-monitoring*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altınay, D. (2012). *Psikodrama*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Ambarcı, S. (2016). *The role of emotional intelligence on anxiety and aggression among athletes*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andrews, F. M., & Robinson J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 61-114), San Diego: Academic Press, Inc.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being. Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum, Press.
- Annak, B. B. (2005). *Sosyal desteki sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu: Duygu-*

durum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Arslan, Y. (2017). *Çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan bireylerde duygusal zekanın sosyal uyum ve yaşam doyumu arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arthaud-Day, M., Rode, J., Mooney C., & Near, J. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74(3), 445–476.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.
- Avcı, B. (2012). *Bireylerin duygusal zeka düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı-Süslü, S. (2016). *Duygusal zeka ve örgütsel stres: Örgütlerde hemşirelerin duygusal zeka becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy.* Hauppauge, NY: Nova Science.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait

- emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815.
- Bektaş, (2014) *Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumu ilişkisi (Facebook kullananlar üzerine bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka yaratıcılık ilişkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2012). Trait emotional intelligence as a moderator of the relationship between psychological distress and satisfaction with life. *Individual Differences Research*, 10(1), 19-26.
- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin duygusal zekalarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*. R. Bar-On and D. A. Parker. San Francisco, Jossey Bass.
- Bray, I., & Gunnell, D. (2006). Suicide rates, life satisfaction and happiness as markers for population mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), 333-7.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimattheou A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.
- Brülde, B. (2007). Happiness theories of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 15-49.
- Buko, G. (2016). *Gebelerin duygusal zekaları ile prenatal bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Buzlu, S. (1995). *Hemşirelik öğrencilerinde madde kullanım yaygınlığı ve nedenlerinin, eğitim gören diğer öğrencilerle kıyaslamalı olarak araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: Mcgraw-Hill.
- Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004), *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 101-113.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cengiz, M. S. (2017). *Aikido antrenörleri ile diğer savaş sanatı antrenörlerinin; duygusal zeka, sürekli öfke ve sporda güdülenme açılarından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Çetinkaya, T. (2017). *Duygusal zeka yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama: Akçaabat örneği*. Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 15, 1-14.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Çivitçi, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (26), 51-60.
- Çıplak, E. (2015). *Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımı: Deneysel bir araştırma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çıplak, E. (2016a). Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımının üniversite öğrencilerinin başkalarına güven düzeylerine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11(9), 193-208.
- Çıplak, E. (2016b). Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımının üniversite öğrencilerinin onay bağımlılık düzeylerine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(17), 230-242.
- Çıplak, E., & Atıcı, M. (2016). Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımının üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 115-127.
- Çırpan, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, F. (2017). *Profesyonel çevirmenlerin duygusal zekaları ile çevirmen tatminleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Coelho, P. (2016). *Simyacı*. (Ö. İnce, Çev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5(2), 131-137.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zeka* (Z. B. Ayman, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2017). *İlkokul birinci kademe öğrencilerinin anne tutumu, benlik saygısı ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal*

- zeka düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Costa, P. T. Jr., McCrea, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, (3), 299-306.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Akış. Mutluluk bilimi*. (B. Satılmış, Çev.). Ankara: Buzdağı Yayıncılık.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dabke, D. (2014). Can life satisfaction be predicted by emotional intelligence, job satisfaction and personality type. *A Peer Reviewed Research Journal*, 17(1), 22-32.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dal, E. (2015). *Kadınlardaki duygusal zeka düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012a). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*. 52(2), 144-149.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012b) The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence* 35(5), 1369-1379.

- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence dual influences on adolescent psychological adaptation. *Journal of Individual Differences, 35(1)*, 54-62.
- De Lazzari, S. A. (2000). *Emotional intelligence, meaning, and psychological well being, a comparison between early and late adolescence*. The Degree of Masters of Arts Graduate Counselling Psychology Program. Trinity Western University.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, S., & Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi, 12(3)*, 1-9.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124(2)*, 197-229.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, İ. (2017). *Gerçeklik terapisine dayalı psikoeğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behaviour and Personality, 34(9)*, 1161- 1170.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2004) *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(25)*, 17-26.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (TEIQue-SF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38(169)*, 407-419.

- Deniz, M. E., Öztürk, A., & Hamarta, E. (2007). *Duygusal zekanın yaşam doyumunu yordama gücü*. International Emotional Intelligence And Communication Symposium Proceedings Books. İzmir. Ege Üniversitesi.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32(1), 37-48.
- Descartes, R. (2015). *Duygular ya da ruh halleri*. (Ç. Dürüşken, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal Of School Psychology*, 32(2), 185–199.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14(2), 115-120.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404.
- Diener, E. (2018). *Frequently Answered Questions*. <http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/faq.html> Erişim tarihi: 16. 05. 2018
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W., & Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a U.S. National probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 205-215.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three

- decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 279-289.
- DiNatale, S. M. (2000). *The impact of an emotional learning curriculum on the emotional intelligence of adolescents*. Doctoral dissertation, Developmental psychology, The Union Institute, Cincinnati, Ohio.
- Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, B., & Morali, S. (1999). Futbolda seyirci taşkınlıkları ve bunun altında yatan psikososyal nedenler. *Futbol Bilim Dergisi*, 6(2), 20.
- Doğan, T. (2003). İyilik Halini Değerlendirme Ölçeği'ni Türk toplumuna uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9-11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Doğan, T., Sapmaz, F., & Akıncı-Çötök, N. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Education Journal*, 21(1), 391-400.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim çatışmaları ve empati*. (47. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, S. (2014). *Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerine verilen psikoeğitimin öznel iyi oluş ve öz duyarlılığa etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıfiklimi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu artırma programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Company, LLC.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
- Ergin, E. F. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: Norton Company.
- Erkan, S. (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Erkan, S., & Kaya, A. (2005). *Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Eryılmaz, A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi? *Aile ve Toplum*. 11(6), 21-30.
- Eryılmaz, A. (2012). Mental Kontrol: Ergenler öznel iyi oluşlarını nasıl korurlar? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 27-34.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Esturgó-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
- Extremera, N., & Ferná'ndez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., & Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138-150.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2009). *Theories of personality* (7th ed.). Boston: McGraw Hill.

- Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33(2), 138-147.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Frish, M. B. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Furman, R., Langer, C. L., & Taylor, D. B. (2010). Analyzing narratives through poetic forms and structures in gerontology: Applying new tools in qualitative research. *Journal of Poetry Therapy*, 23(2), 61-71.
- Furnham, A., & Petrides, K. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2013). *Ergenlerle ve gençlerle psikolojik danışma* (M. Pişkin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gerber, C. (2004). The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth-grade students. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 65(6-B), 3210.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Göçet-Tekin, E., & Doğan, T. (2014). The internal consistency reliability and construct validity of the Turkish translation of the beliefs about appearance scale. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1178-1187.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Goethe, J. W. (2007). *Genç Werther'in acıları*. (M. Canbek, Çev.). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality Of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka: EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). Trait Emotional Intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300.
- Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal zekalarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürdere, C. (2015). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları, kaygı ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hafizoğlu, Ş. (2007). *The relationship among emotional intelligence, psychological adjustment and behavior problems during adolescence*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Headey, B., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Hökelekli, H. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38(2), 129-137.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- İkiz, F. E., & Kırtıl-Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- İncebacak, G. (2017). *Örgüt yönetiminde a tipi kişilik ve duygusal zeka arasındaki ilişki: Departman yöneticileri üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşleroğlu, S. (2012). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimine göre yordanması*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaner, S., & Uçak-Çiçekçi, A. (2000). Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçe'ye uyarlanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 23-34.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zeka: Bar-On Ölçeği uyarlanması*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaca, P. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272.
- Keven-Aklıman, Ç. (2015). *Pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerde olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Trait emotional intelligence and mental distress: the mediating role of positive and negative affect. *International Journal of Psychology*, 47(6), 460-466.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek. Duygusal zeka sayesinde başarılı bir hayat*. (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kuruşcu, M. (2017). *Yöneticinin duygusal zekası ve liderlik tarzının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2011). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. Nobel Yayınları: İstanbul.
- Leung, J. P., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653– 665.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem

- behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51- 66.
- Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 850-855.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50-60.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–58.
- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science*, 16, 75-79.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527- 539.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Lyubomirsky, S., & Dickerhoof, R. (2010). A construal approach to increasing happiness. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 229-244). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Maccann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *The International Journal of Organisational Analysis*, 11(3), 247–

274.

- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research, 14*(2), 175-190.
- Mammadov, E., & Keser, E. (2016). Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 13*(3), 85-101.
- Marar, Z. (2009). *Mutluluk paradoksu*. (S. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology, 9*(11), 159-187.
- Mavruk-Özbiçer, S., & Atıcı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile romantik ilişki doyumları: Nicel bir çalışma. *Journal of Human Sciences, 15*(1), 265-279.
- Mayer J. D., & Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer J. D., Salovey P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*(2), 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for traditional an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review, 23*, 131-137.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools 39*(6), 677-687.
- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1356-1368.
- Moneta G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.
- Munusturlar, S. (2014). *Boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerine etkisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Naar, R. (2007). *Grup psikoterapisine ilk adım* (N. Hisli Şahin Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 53-67.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Okumuş, D. (2016). *Hemşirelerin duygusal zeka düzeylerinin bakım davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, B. (2001). *Gelişim psikolojisi, yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.
- Özdayı, N. (2016). *Elit sporcularda iletişim becerileri ile duygusal zekanın yılmazlık üzerindeki etkisi ve problem çözme becerisinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Bursa.

- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdoğan, R. (2017). *Sporcularda duygusal zeka düzeylerinin iletişim beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özduyan-Kılıç, M. (2018). *Servis sorumlu hemşirelerinin çatışma yönetim tarzları ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Görüşme ilke ve teknikleri* (3. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitapevi.
- Palmer, B. R., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palomera, R., & Brackett, M. A. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239.
- Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., et al. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993a). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993b). Review of the satisfaction with life satisfaction. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Doctoral dissertation, Union Graduate School, Cincinnati, OH.
- Pektaş, S. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric

- Investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(2), 129-138.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekanın rolü*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sağar, M. E. (2014). *Lise öğrencilerinin madde bağımlılığına yönelik tutumları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, O. N. (2016). *Bağımsız denetimde duygusal zeka: Bağımsız denetçiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schopenhauer, A. (2017). *Merhamet*, (Z. Kocatürk, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınevi.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek Mutluluk*. (S. Kunt, Çev.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Serra-Negra, J. M., Paiva, S. M., Bendo, C. B., Fulgêncio, L. B., Lage, C. F., Corrêa-Faria, P., et al. (2015). Verbal school bullying and life satisfaction among Brazilian adolescents: Profiles of the aggressor and the victim. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 132–139.
- Sert, M. (2017). *Ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1347-1358.
- Shapiro, L. E. (1998). *How to raise a child with a high EQ: A parent's guide to emotional intelligence*, New York: Harper Collins.
- Shapiro, L. E. (2017). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1-4), 475-492.
- Siviş, R. (2005). *The effect of a reminiscence group counseling program on the life satisfaction of older adults*. Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Somuncuoğlu-Özerbaş, D. H. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spinoza, Benedictus de. (2011). *Etika*, (H. Ziya Ülken Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Stenberg, M. J. (2004). *The impact of emotional intelligence training and coaching on student attrition in private post secondary education*. Master dissertation, Leadership and Training Program, Royal Roads University, Canada.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203.
- Sullivan, H. S. (1966). *Conceptions of modern psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559.
- Tarhan, N., Gümüşel, O., & Sayım, A. (2012). *Pozitif Psikoloji: Çoklu Zeka Uygulamaları*. İstanbul: Timaş.
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve ihtiyaç doyumu*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2014). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka, motivasyon ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümekaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., & Ayberk, B. (2008) Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Turan, M., (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. Ö., & Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2(3), 46-63.
- Ünlü, B. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekalarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki: Diğer programlarla karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Usta, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life satisfaction*. In: Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C., & Bunting B. (Eds). A comparative study of satisfaction with life in Europe. (pp.11-48) Eötvös University Press
- Vincent, D. S. (2003). *The evaluation of a social-emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors*. Doctoral dissertation, School of Education, Albany State University, New York.
- Voltan Acar, N. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırma ve deneyler*. Nobel Yayınevi: İstanbul.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zeka*. (N. Süleymangil, Çev.). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271.
- Wilson, W. R. (1960). An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone. (Doctoral dissertation, Northwestern University.) *Dissertation Abstracts*, 22, 2814.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.
- Wing, J. F., Schutte, N. S., & Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1291-1302.
- Yalnızca-Yıldırım, S. (2015). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zeka*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaşar, M. (2010). *Duygusal zeka ve sporcu performansı ilişkisi: Kayseri'de bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yavuz, Ç. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi program ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç-Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumunu*. Doktora tezi, Ege üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.

- baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences, 48*, 431–435.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London: The MIT Press.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*, 215–231.
- Zeng, X., & Miller, C. E. (2003). Examinations of measurements of emotional intelligence. *Ergometrika, 3*, 38–49.
- Zorlu-Uğur, F. (2015). *6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2005). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research, 14*(6), 1573–1584.

EKLER**EK A. DUYGUSAL ZEKAYI GELİŞTİRME PROGRAMI**

- I. OTURUM : TANIŞMA VE DUYGUSAL ZEKAYI TANITMA
- II. OTURUM : DUYGULAR
- III. OTURUM : BEDEN DİLİ VE DUYGULAR
- IV. OTURUM : BEN DİLİ - DUYGULARIN İFADE EDİLMESİ
- V. OTURUM : EMPATİ
- VI. OTURUM : GERÇEKLİK VE ESNEKLİK
- VII. OTURUM : PROBLEM ÇÖZME
- VIII. OTURUM : STRES YÖNETİMİ
- IX. OTURUM : SAĞLIKLI-SAĞLIKSIZ DUYGULAR
- X. OTURUM : SONLANDIRMA

I. OTURUM : TANIŞMA VE DUYGUSAL ZEKAYI TANITMA

ETKİNLİĞİN ADI: TANIŞMA

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Öğrenci sayısından bir adet fazla yaka kartı, Form I-3, öğrenci sayısı kadar Form I-1, Form I-2, iğne ve kalem

AMAÇ: Grup üyelerinin birbiri ile tanışmasını sağlamak, grup kurallarını belirlemek, Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nı tanıtmak.

KAZANIM: Grup kurallarını ve amaçlarını bilir.

SÜREÇ

Tanışma: Grup üyeleri birbiri ile tanışır. Bunun için yaka kartları hazırlanır. Yaka kartlarına her üye kendi adını yazar ve yakasına iğne ile sabitler. 'İsmin hikayesi' etkinliği yapılır. Bu etkinlikte üyeler isimlerinin hikayesini anlatırlar. İsimlerini kimin koyduğunu ve neler yaşandığını anlatırlar. Üyeler kendilerini tanıtır ve yapmayı en çok sevdikleri üç şeyi belirtirler.

Grubun amacının açıklanması: Grup lideri grubun amaçlarını açıklar. Programı tanıtır (Form I-3).

Grup kurallarının oluşturulması: Grup lideri grup kurallarının önemini açıklar. Devam, gizlilik vb. mutlaka uyulması gereken kurallar ve grup üyelerinin önerdiği kurallar değerlendirilerek grup kuralları oluşturur. Bu aşamada Form I-1 kullanılır.

Grup sözleşmesinin imzalatılması: Grup kurallarına karar verildikten sonra öğrenciler bu kurallara uyacaklarına dair grup sözleşmesini (Form I-2) imzalarlar.

Duygusal zeka hakkında bilgilendirme: Grup lideri duygular ve duygusal zeka hakkında bilgi verir ve bu sürece grup üyelerini de dâhil eder.

Ev ödevi: Grup lideri, öğrencilere çevrelerindeki insanların ve kendi duygularını gözlemlenmeleri konusunda ödev verir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

II. OTURUM : DUYGULAR

ETKİNLİĞİN ADI: DUYGULARIMIZ

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Duyguların listeleneceği büyük bir karton, değişik duygusal yüz ifadelerinin olduğu kartlar, her öğrenci için duygu ifadelerinin yapıştırıldığı plastik tabaklar, Form II-1, Form II-2 ve birer kalem.

AMAÇ: Öğrencilerin öfke, mutluluk, heyecan, şaşkınlık, üzüntü ve korku gibi değişik duygularını fark etmelerini sağlamak.

KAZANIM: Öfke, mutluluk, heyecan, şaşkınlık, üzüntü ve korku gibi değişik duygularını fark eder.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım ortamı sağlar.

Isınma oyunu: “Haftanın günleri” isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri, öğrencilere duyguların ne olduğuna yönelik açıklamalar yapar. Sonrasında duygu, düşünce ve davranış arasındaki farkları anlatır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları arasındaki farkları kavramaları için Form II-1’I kullanarak örnek bir olay üzerinden anlatımına devam eder. Bu sürece öğrencileri de katar. Sonrasında öğrencilere ne tür duygular olduğunu sorar, ifade edilen duygular büyük bir kartona yazılır ve beraber bir duygu listesi oluşturulur. Bu liste grup üyelerinin görebileceği bir yere asılır. Duygu listesinden seçilen duygular üzerinden duyguların hoş ya da kötü hissettirebileceği ve vücudumuzda olan etkileri üzerinde durulur.

Sonrasında ‘Bir tabak duygu’ (Erkan, 2006) etkinliği yapılır. Örnek olaylar (Form II-3) üzerinden herkesin aynı durumda olsa bile farklı duygular hissedebileceği ve duygularımızın olaylara göre değişebileceği üzerinde durulur.

Ev ödevi: Bir sonraki oturuma kadar öğrencilerden, kendi yaşadıklarından yola çıkarak duygu, düşünce, davranış formunu (Form II-1) doldurmaları istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

III. OTURUM : BEDEN DİLİ VE DUYGULAR

ETKİNLİĞİN ADI: BEDEN DİLİYLE DUYGULAR

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Örnek olay kartları (Form III-1), duygularla ilgili görseller, öğrenci sayısı kadar duygu-düşünce-davranış çizelgesi (Form III-2)

AMAÇ: Öğrencilerin duygularını yansıtırken bedenlerini nasıl kullandıklarını fark etmelerini sağlamak.

KAZANIM: Duygularına göre bedenini nasıl kullandığını fark eder.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: ‘Sessiz film’ isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri, öğrencilere beden dili ile ilgili bilgiler verir. Sonrasında öğrenciler tarafından seçilen duyguların bedenimizi nasıl etkilediği üzerinde durulur ve duygularla ilgili görseller kullanılarak hangi duyguları yansıttığı üzerinde durulur. Ardından grup lideri öğrencilerden bu duyguları bedenleri ile göstermelerini ister. Örneğin mutluluk duygusu ele alındığı sırada öğrenciler gülümserler ve yerlerinde zıplayabilirler. Duyguların bedensel yansımaları ile ilgili görseller verilir.

Sonrasında örnek olaylar (Form III-1) üzerinden rol oynama etkinliği yapılır. Diğer grup üyeleri rol oynayan öğrencilerin duygularını tahmin etmeye çalışır.

Bir kaç örnek olay da yaşanan duyguya göre zıt davranışta bulunulması üzerine verilir. Örneğin sakin görümlü bir kişi sinirli olduğunu ifade eder ve bu tezatlık grupta tartışılır.

Ev ödevi: Grup üyelerinden, yaşadıkları duyguların bedenlerindeki etkilerini fark etmelerini ve duygu, düşünce ve davranış çizelgesine (Form III-2) yazmaları istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

IV. OTURUM : BEN DİLİ - DUYGULARIN İFADE EDİLMESİ

ETKİNLİĞİN ADI: BEN DİLİ

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Her öğrenci için ben dili çalışma formları (Form IV-1 ve Form IV-2), örnek olay kartları (Form IV-3) ve birer kalem.

AMAÇ: Öğrencilerin ben dili – sen dili arasındaki farkları ve ben dili kalıbını öğrenmelerini sağlamak.

KAZANIM: İletişimde ben dilini kullanır.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Yüz yüze konuşma” (Voltan Acar, 2007) isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri etkinliğin amacını paylaşır. Ben dilinin özelliklerini anlattıktan sonra günlük yaşamda hangi ifadelerle iletişim kurduğumuzu ve bu iletişim tarzının ben dili ile arasındaki farkları açıklar. Form IV-1 kullanılarak ben dilinin öğeleri üzerinde durulur.

Öğrencilere ben dili alıştırmaya formları (Form IV-2) dağıtılır. Öğrenciler form üzerinde alıştırmaya yaptıktan sonra rol oynama etkinliğine geçilir. Bu etkinlikte kura ile çekilen örnek olaylar (Form IV-3) rol oynanır ve bu olaylar canlandırılırken bazılarında ben dili, bazılarında ise sen dili kullanılması istenir.

Sonrasında ben dili kullanılan durum ile sen dili kullanılan durum arasındaki duygusal farklar üzerinde durulur. Hangi durumda duyguların daha iyi ifade edildiği ve neler hissedildiği tartışılır.

Ev ödevi: Grup üyelerinden gelecek oturuma kadar ben dili kullanmaları, iletişim kurarken hangi zamanlarda ben dili, hangi zamanlarda sen dilini kullandıklarına dikkat etmeleri istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

V. OTURUM : EMPATİ

ETKİNLİĞİN ADI: EMPATİK TEPKİ

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Her öğrenci için empatik tepki formu (Form V-1) ve birer kalem, sosyal sorumlulukla alakalı gazete küpürleri.

AMAÇ: Öğrencilerin empatik bakış açısını kazanmalarını sağlamak.

KAZANIM: İnsan ilişkilerinde empatik davranır.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Ayna oyunu” isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri etkinliğin amacını açıklar. Sonrasında empati ve empatik tepkiler hakkında bilgi verir. Öğrencilerin empati ile ilgili yaşantılarının paylaşılması için gündem oluşturur.

Grup lideri uygun empatik tepkilerin nasıl oluşturulacağını açıklar ve empatik tepki formlarını (Form V-1) dağıtır. İlk olarak grup lideri örnek olur.

‘Hikaye değiştirme’ (Kuzucu, 2007) etkinliği yapılır. Bu etkinlikte başkasının hikayesine empati kurmaya çalışılır. Grup lideri ilk hikayede örnek olur.

Sosyal sorumluluk kapsamında empatinin önemi üzerinde durulur. Gazete küpürlerindeki durumlarla ilgili empatik duygu, düşünce ve davranışların neler olabileceği tartışılır. Bu tarz durumlarla ilgili gerçek yaşantıları olan öğrencilerden paylaşımda bulunmaları istenir. Bununla ilgili öğrencilerin paylaşımlarda bulunmaları sağlanır.

Ev ödevi: Öğrencilerden insan ilişkilerinde empatik tepkileri kullanmaları istenir. Çevrelerindeki insanlarla empati kurup, onlarla nasıl bir iletişim içine girdiklerini bir sonraki oturumda grupta paylaşmak üzere not almaları istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

VI. OTURUM : GERÇEKLİK VE ESNEKLİK

ETKİNLİĞİN ADI: GERÇEKÇİ DEĞERLENDİRME

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Her öğrenci için örnek olay formu (Form VI-1) ve birer kalem.

AMAÇ: Öğrencilerin karşılaştıkları olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirip esnek bir bakış açısıyla karşılayabilmelerini sağlamak.

KAZANIM: Karşılaştığı olayları gerçekçi ve esnek bir bakış açısıyla değerlendirebilir.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Arkanı dön, eş bul” (Altınay, 2012) isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri etkinliğin amacını açıklar. Gerçekçi bakış açısının özelliklerini grupta paylaşır. Sonrasında esnek bakış açısının özellikleri anlatılır. Öğrenciler arasından katılmak isteyenler paylaşımında bulunabilirler.

Grup lideri örnek olay formunu (Form VI-1) dağıtarak öğrencilerin rol oynamasını sağlar. Her bir rol oynandıktan sonra yapılan gerçekçi olan ve olmayan yorumlar değerlendirilir. Gerçekçi yorumlar üzerinde durulur ve esnek bakış açısını sağlayabilecek açıklamalar yapılır. Bu süreç form üzerine not edilir.

Ev ödevi: Öğrencilerden daha önce yaşamış oldukları, gerçekçi ve esnek değerlendirmeler yaptıkları ve yapamadıkları olaylardan örnekler hazırlamaları istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

VII. OTURUM : PROBLEM ÇÖZME

ETKİNLİĞİN ADI: GELİN BİR PROBLEM ÇÖZELİM (Erkan, 2006)

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: her öğrenci için problem çözme basamakları formu (FORM VII-1) ve birer kalem, örnek olay kartları (FORM VII-2).

AMAÇ: Öğrencilerin duygularını kullanarak problem çözebilme becerilerini arttırmak.

KAZANIM: Karşılaştığı problemlerin çözüm basamaklarını bilir.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Bulvar Yürüyüşü” (Voltan Acar, 2007) isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri etkinliğin amacını açıklar. Problem durumlarının neler olduğunu, problemlerin yaşam içinde normal karşılanabileceğini açıklar. Karşılaşılan problemlerde uygun davranışlarla çözüm sürecine girmenin önemine vurgu yapar.

Grup lideri öğrencilerden yaşamış oldukları problem durumu ile ilgili örnekler vermelerini ister. Sonrasında problem çözme sıralamasının olduğu formu (Form VII-1) öğrencilere dağıtır.

Grup lideri öğrencilerden Form VII-1’e not alarak yaşamış oldukları bir problemi düşünüp, problem çözme basamaklarına göre çözüm yolu üretmelerini ister. Bu süreçte öğrencileri duygularından faydalanmaları konusunda cesaretlendirir. İsteyen öğrenciler problem durumları ve çözüm yollarını grupta paylaşır.

Sonrasında grup lideri örnek olay formundaki (Form VII-2) problem durumları için öğrencilerin çözüm yolları oluşturmasını ister.

Ev ödevi: Öğrencilerden gelecek haftaya kadar yaşadıkları problem durumlarını ve çözüm yöntemlerini kaydetmeleri istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

VIII. OTURUM : STRES YÖNETİMİ

ETKİNLİĞİN ADI: STRESİ YÖNETEBİLME

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Her bir öğrenci için Form VIII-1, Form VIII-2, Form VIII-3 ve birer kalem.

AMAÇ: Stresli durumlarda stresi yönetebilmek ve uygun tepkiler verebilme stratejilerini öğrenmek.

KAZANIM: Stres durumunda duygularını yönetebilir ve uygun tepkiler verebilir.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Katil kim?” isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri stresin tanımını yapar ve özelliklerini açıklar. Sonrasında öğrencilere hangi durumlarda stres yaşadıklarını sorar. Ardından öğrencilere Form VIII-1’i dağıtır ve stres durumunda vücudumuzda neler olduğunu tartışmaya açar. Öğrenciler resim üzerinde işaretlemeler yaparak stres durumunda vücutlarında neler olduğunu fark eder.

Daha sonra grup lideri öğrencilere stresli oldukları durumda nasıl tepkiler verdiklerini sorar. Öğrenciler paylaşımında bulduktan sonra bunların hangilerinin işe yaradığı, hangilerinin ise daha çok stres yarattığı üzerinde durulur. Paylaşımlarla ilgili sorunu çözebilecek, yapıcı ve iyimser çözümlerin neler olduğu tartışılır.

Grup lideri stresle başa çıkabilme yöntemlerini anlatır ve öğrencilere nefes alma, gevşeme, imgelem çalışmaları yaptırır.

Ev ödevi: Öğrencilerden her gün gevşeme ve imgelem egzersizi yapmaları istenir. Gelecek oturuma kadar yaşadıkları stres durumlarını ve nasıl çözdüklerini kaydetmeleri istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.

IX. OTURUM : SAĞLIKLI SAĞLIKSIZ DUYGULAR

ETKİNLİĞİN ADI: SAĞLIKLI MI SAĞLIKSIZ MI?

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu.

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde.

ARAÇ GEREÇ: Her öğrenci için sağlıklı-sağlıksız/hoş-nahoş duygu çizelgesi (Form IX-1), örnek olayların yazılı olduğu kartlar (Form IX-2) ve birer kalem.

AMAÇ: Duyguları sağlıklı-sağlıksız ve hoş-nahoş şeklinde ayırtedebilmek

KAZANIM: Duygularını sağlıklı-sağlıksız ve hoş-nahoş şeklinde ayırtedebilir.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve paylaşım sağlar.

Isınma oyunu: “Bir hediye ver” (Altınay, 2012) isimli ısınma oyunu oynanır.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri öğrencilere duyguların sağlıklı-sağlıksız şekilde kategorize edilmesiyle ilgili bilgi verir. Bu kategoriye hoş-nahoş duygular boyutu eklenerek bilgi verme sürecine devam edilir. Grup lideri sağlıklı-sağlıksız ve hoş-nahoş duygular çizelgesini (Form IX-1) katılımcılara dağıtır.

Ardından grup lideri ilk örnek olayı verir. Örnek olması açısından ilk olayla ilgili duygu kategorisini grup lideri yapar. Daha sonra her bir katılımcı örnek olay formundan (Form IX-2) seçtiği bir olayla ilgili hangi duyguların sağlıklı ya da sağlıksız, hangi duyguların hoş ya da nahoş olacağıyla ilgili görüşlerini açıklar. Örnek olaylar teker teker ele alınır ve fikirler ortaya atılır.

Örnek olay formundaki olaylar bittikten sonra grup lideri katılımcılara kendi yaşadıkları olaylarla ilgili değerlendirme yapmak isteyenlerin olup olmadığını sorar. Yaşadığı olayı değerlendirmek isteyen katılımcıya fırsat verir.

Örnek olaylar bittikten sonra grup lideri öğrencilere sağlıklı-sağlıksız/hoş-nahoş duygular arasındaki farkları ve bağlantıları sorar. Hangi durumlarda duyguların a.sağlıklı hoş duygu, b. sağlıklı nahoş duygu, c. sağlıksız hoş duygu ve d. sağlıksız nahoş duygu şeklinde değerlendirilebileceği ile ilgili paylaşım ortamı yaratır.

Ev ödevi: Öğrencilerden gelecek oturuma kadar karşılaştıkları olaylarla ilgili duygularını sağlıklı-sağlıksız/hoş-nahoş duygu çizelgesine kaydetmelerini ve duygudurumlarını değerlendirmeleri istenir.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Gelecek oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verir.



X. OTURUM : SONLANDIRMA

ETKİNLİĞİN ADI: SON OTURUM

ÖĞRENCİ SAYISI: 12

SÜRE: 90 dk.

EĞİTİM ORTAMI: Çok amaçlı toplantı salonu

OTURMA DÜZENİ: Daire şeklinde

ARAÇ GEREÇ: Öğrenci sayısı kadar Bar-On EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ

AMAÇ: Grup oturumlarını sonlandırmak.

KAZANIM: “Duygusal Zekayı Geliştirme Programı”ndan ve üyesi olduğu gruptan neler kazandığını fark eder.

SÜREÇ:

Özet: Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar.

Isınma oyunu: “Ben bir elmayım” isimli ısınma oyunu oynanır.

Ev ödevleri ile ilgili paylaşım: Grup lideri öğrencilere ev ödevleri ile ilgili neler yaşadıklarını sorar ve geribildirim ortamı sağlar.

Etkinliğin uygulanması: Grup lideri oturumların sonuna geldiğini belirtir. Grup sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin paylaşılacağı Kara kutu (Voltan Acar, 2007) etkinliği uygulanır.

Paylaşım ortamının sağlanması: Grup üyelerinden biri seçilir ve geri kalan üyelerin arasından isteyen kişi, seçilen grup üyesi hakkındaki düşüncelerini yansıtır. Bu süreç bütün grup üyeleri seçilinceye kadar devam eder.

Etkinliğin sonlandırılması: Grup lideri süreci özetledikten sonra sonlandırma yapar. Grup oturumlarının sona erdiğini bildirir. Herkese teşekkür eder. Sontest uygulaması için Bar-On EQ:i-YV ve ÇBÖYDÖ dağıtılır.

ETKİNLİK FORMLARI

FORM I-1
GRUP KURALLARI

Duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini sağlayabilmek ve grup sürecinin sağlıklı devam etmesi açısından bazı kurallar belirlemekte fayda var. Bu sebeple grubumuzda uygulayacağımız kuralları belirleyip kaydedelim.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

FORM I-2
GRUP SÖZLEŞMESİ

Ben /.../20.. tarihinde başlayan, on oturum sürecek olan Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na katılmayı ve aşağıda belirtilen kurallara uymayı kabul ediyorum.

1. Grup içinde belirlenen kurallara uyacağım.
2. Grup içindeki davranışlarımdan sorumlu olduğumu biliyorum.
3. Gizlilik ilkesi gereğince grup içinde konuşulanları grup dışında paylaşmayacağım.
4. Grup içindeki tüm bireylere saygılı olacağım.
5. Düzenli devamlılık ilkesine uyacağım.
6. Verilen grup dışı uygulama ve faaliyetleri yerine getireceğim.
7. Grup sürecinin bana sağlayacağı bireysel amaçlara ulaşmak için elimden gelen çabayı göstereceğim.

Bu kontratı okuyarak ve imza ederek Uzm. Psikolojik Danışman Seyda Mavruk Özbiçer tarafından hazırlanan Duygusal Zeka Geliştirme Programı'na kendi isteğimle katılmayı ve bu grupta yer almayı kabul ediyorum. /..... / 20..

Ad-Soyad

İmza

FORM I-3

GRUP AMAÇLARI AÇIKLAMASI

Duygusal zeka geliştirme programı kapsamında, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini kazanmaları, kendi duygularını fark ederek uygun bir şekilde yönetebilmeleri, duygularını iletişimlerinin bir unsuru olarak kullanabilmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde her bir oturumda aşağıdaki amaçlar benimsenecektir.

- Öğrencilerin öfke, mutluluk, heyecan, şaşkınlık, üzüntü ve korku duygularını fark etmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin duygularını yansıtırken bedenlerini nasıl kullandıklarını fark etmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin ben dili kalıbını öğrenmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin empatik bakış açısını kazanmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin karşılaştıkları olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirip esnek bir bakış açısıyla karşılayabilmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin duygularını kullanarak problem çözebilme becerilerini arttırmak.
- Stresli durumlarda stresi yönetebilmek ve uygun tepkiler verebilme stratejilerini öğrenmek.
- Duyguları sağlıklı-sağlıksız/hoş-nahoş şeklinde değerlendirebilmek.

FORM II-1
DUYGU-DÜŞÜNCE-DAVRANIŞ ÇİZELGESİ

OLAY	DÜŞÜNCE	DUYGU	DAVRANIŞ

FORM II-2
DUYGU LİSTESİ

Acıma	Hayret	Nefret
Acizlik	Hayal kırıklığı	Neşe
Ait olmak	Hayranlık	Öfke
Alınma	Heyecan	Panik
Anlaşılmama	Hırs	Pişmanlık
Arınmışlık	Hiddet	Sevgi
Aşk	Huzur	Sevinç
Ayıplama	Huzursuzluk	Sıkıntı
Azim	Hüzün	Sinirlilik
Bağımsızlık	İhtiras	Suçluluk
Başarı	İntikam	Şaşkınlık
Başarısızlık	İsyan	Şefkat
Beceriksizlik	Kasvet	Şehvet
Bezginlik	Kaygı	Şüphe
Bıkkınlık	Keder	Tasa
Bocalamak	Keyif	Tedirginlik
Cesaret	Kırgınlık	Telâş
Coşku	Kırılmak	Tiksinti
Çaresizlik	Kıvanç	Tutku
Çatışma	Kızgınlık	Umursamazlık
Çekingenlik	Korku	Umut
Çelişki	Kuşku	Umutsuzluk
Çökkünlük	Küçük görme	Utanç
Dargınlık	Küskünlük	Ürperti
Dinginlik	Mahcubiyet	Yalnızlık
Efkâr	Merak	Yetersizlik
Endişe	Merhamet	Yılgınlık
Gerilim	Minnettarlık	Zafer
Güven	Mizah	
Güvensizlik	Mutluluk	
Hasret	Mutsuzluk	

FORM II-3
DUYGULAR – ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY 1:

Yasemin beden eğitimi dersinde voleybol tekniklerini öğrenmektedir. İlk birkaç denemesinde başarısız olmuştur. Tekrar deneme yapmaya çalıştığında heyecanlanmıştır. Yüzü kızarmıştır. Bu denemelerinde başarılı olamayacağını aklından geçirmiştir. Topu bırakıp sahadan uzaklaşmıştır.

ÖRNEK OLAY 2:

Üniversite sınavını kazanıp İstanbul'a okumaya giden ablasını çok özleyen Bilge, ablası aradığında ağlamıştır. Ablasıyla telefonda hasret gideren Bilge biraz olsun kendini rahat hissetmiştir. Ablasını özlese de zaman zaman telefonda konuşup tatillerde görüşebileceklerini düşünmüştür.

ÖRNEK OLAY 3:

Okula giderken iki kişinin kavga ettiğini gören Burak kendisine bir zarar gelmemesi için hızla oradan uzaklaşmıştır. Sonrasında o iki kişinin neden tartıştığını merak etmiştir.

ÖRNEK OLAY 4:

Okula zamanında yetişmek isteyen Sinan, ilk otobüsü kaçırmak üzereyken otobüsün arkasından koşup bir sonraki durakta otobüse binmiştir.

ÖRNEK OLAY 5:

Derste öğretmenin sorduğu soruya yanlış cevap veren Gamze, öğretmenin kendisinden böyle bir cevap beklemediğini öğrenince utanmıştır. Gamzenin yüzü kızarmıştır.

FORM III-1

ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY 1.

Murat, okuldan eve gelmiş ve çok acıkmış olduğunu hissetmiştir. Ellerini ve yüzünü yıkayıp üstünü değiştirdikten sonra mutfağa gidip kendine güzel bir sandviç hazırlamıştır. O sırada zil çalmış, Murat'ın annesi kapıyı açmıştır. Sonrasında Murat'a seslenen annesi, arkadaşı Mert'in gelip kendisi ile konuşmak istediğini söylemiştir. Kapıya doğru yönelen ve arkadaşı Mert'e 'hoş geldin' diyen Murat yaklaşık 10 dakika boyunca Mert ile sohbet etmiştir. Sohbeti bittikten sonra mutfağa sandviçini yemeye giden Murat küçük kardeşinin kendi yaptığı sandviçi yediğini fark etmiştir.

ÖRNEK OLAY 2.

Bu gün doğum günü olan Yeşim okula büyük bir sevinçle gitmiştir. Arkadaşlarının kendisine hediyeler alıp doğum gününü kutlayacakları hayalini kurmuştur. Öğretmenlerinin de doğum gününü hatırlayacaklarını ummuştur. Fakat okula gidince arkadaşlarının doğum gününü hatırlamadıklarını fark etmiştir. Sadece bir üst sınıftan Meryem gelip Yeşim'in doğum gününü kutlamıştır. Son derse kadar Yeşim'in doğum gününü hatırlayan başka bir arkadaşı ya da öğretmeni olmamıştır. Son derste artık zilin çalmasını ve eve gitmeyi bekleyen Yeşim sınıfta otururken sınıfın kapısı çalınmıştır ve arkadaşları sürpriz doğum günü pastasını getirmişlerdir. Yeşim, sınıf arkadaşları ve okuldaki öğretmenlerle doğum gününü kutlamıştır.

ÖRNEK OLAY 3.

Kimya öğretmeni bu derste deney yapmayı planlamış ve deney malzemelerini sınıfa taşımak için Nur'dan yardım istemiştir. Kimya öğretmenine yardım eden Nur, sınıfa varmak üzereyken deney tüplerinden birini düşürüp kırmıştır. Bunun çok önemli olmadığını söyleyen kimya öğretmeni Nur'a laboratuvarın anahtarını vermiş ve yeni bir deney tüpü getirmesini istemiştir. Nur'a anahtarı kaybetmemesini, bu anahtarın başka kimsede olmayabileceğini söylemiştir. Laboratuvarın kapısını açan Nur, okulun diğer kimya öğretmenin daha önceden kapıyı açıp içeriye girdiğini fark etmiştir.

ÖRNEK OLAY 4.

Okulların tatil olduğu bir gün Berk babasının da o gün işe gitmeyeceğini ve beraber kahvaltı yaptıktan sonra ailecek istedikleri bir yerlere gidebileceklerini öğrenmiştir. Bunun üzerine Berk babasına daha önceden hiç lunaparka gitmediklerini, oraya gitmek istediğini belirtmiştir. Kahvaltıdan sonra hep beraber lunaparka gitmişlerdir. Berk gondola, çarşıdan arabalara binmiş ve korku tüneline girmiştir.

ÖRNEK OLAY 5. – ZIT DAVRANIŞ

Derya, bir restorana gitmiş ve kahve sipariş vermiştir. Kahveyi getiren garson Derya'nı üstüne dökmüştür.

ÖRNEK OLAY 6. – ZIT DAVRANIŞ

Hasan ile Nuran saat 15:00'da bir kafede buluşmak için sözleşmişlerdir. Saat 14:55'te kafeye varan Hasan saat 16:00'a kadar Nuran'ı beklemiştir. Kafeye gelen Nuran geç kalmanın o kadar da önemli bir olay olmadığını söylemiştir.

FORM III-2
DUYGU-DÜŞÜNCE-DAVRANIŞ ÇİZELGESİ

OLAY	DÜŞÜNCE	DUYGU	DAVRANIŞ

FORM IV-1

BEN DİLİ – SEN DİLİ

SEN DİLİ

Sen dili, günlük hayatta çok sık kullandığımız, iletişimi aksatan bir dil kalıbıdır. Karşıdaki kişiyi suçlayıcı tarzdadır ve savunmaya iter.

Örneğin:

- **Sen çok kötü davranıyorsun.**
- Beni çok **üzüyorsun**
- Ne **yapıyorsun** böyle!
- Müziği çok yüksek sesle **dinliyorsun**, başımı **ağrıyorsun**.

BEN DİLİ

Ben dili, yaşadığımız olaylarla ilgili kendi duygu ve düşüncemizi sağlıklı ve suçlayıcı olmadan aktarmamıza, olaydan ne şekilde etkilendiğimizi anlatabilmemize yardımcı olur. Ben dili kullandığımızda iletişim kurduğumuz kişi hangi olaydan ne şekilde etkilendiğimizi ve duygularımızın ne olduğunu anlar. O kişiyi suçlamadan, kişiliğine saldırmadan, olayı baz alarak sağlıklı iletişim kurmamızı sağlar.

Ben dili cümleleri 3 aşamalı olarak kurulabilir:

1. Ne oldu? Etkilendiğimiz olay nedir?
2. Bu olayın düşüncelerimiz üzerine ya da fiziksel etkisi nedir?
3. Bu olayla ilgili duygumuz nedir?

Ben dili ile ilgili örnek:

1. Ne oldu? Etkilendiğimiz olay nedir? Kardeşimin müziği çok yüksek sesle dinlemesi
2. Bu olayın düşüncelerimiz üzerine ya da fiziksel etkisi nedir? Başım ağırdı
3. Bu olayla ilgili duygumuz nedir? Kendimi kötü hissediyorum

Müziğin sesi bana göre çok yüksek, bu nedenle başım ağırdı ve kendimi çok kötü hissediyorum.

1

2

3

Fark ettiyseniz, ben dili cümlesi kendi duygu ve düşüncelerimizden oluşmaktadır. İletişim kurduğumuz kişinin kişiliğine herhangi bir suçlama unsuru barındırmaz. Sadece olayla ve bu olayın bizde yarattığı etkiyle ilgilidir.

Ben dili örnekleri:

- Çok mutlu oldum.
- Kendimi rahat hissediyorum.
- Bana bağırdığında üzüldüm.
- Benden habersiz sandviçimi yemene çok kızdım.
- Eşyalarımı izin alarak kullanmanı seviyorum ve sana güveniyorum.
- Odanı dağınık bıraktığında ben toplamak zorunda kalıyorum ve yoruluyorum.
- Kendine içecek hazırlarken bana da sorman çok hoşuma gidiyor, mutlu oluyorum.

FORM IV-2
BEN DİLİ CÜMLELERİ OLUŞTURMA

1. Ne oldu? Etkilendiğimiz olay nedir? Kardeşimin müziği çok yüksek sesle dinlemesi
2. Bu olayın düşüncelerimiz üzerine ya da fiziksel etkisi nedir? Başım ağırdı
3. Bu olayla ilgili duygumuz nedir? Kendimi kötü hissediyorum

Müziğin sesi bana göre çok yüksek, bu nedenle başım ağırdı ve kendimi çok kötü hissediyorum.

	1	2	3
1.	1	2	3
2.	1	2	3
3.	1	2	3
4.	1	2	3
5.	1	2	3

FORM IV-3
BEN DİLİ – ÖRNEK OLAYLAR

ÖRNEK OLAY 1

Nurşen kantin sırasında beklerken başka bir öğrenci gelip Nurşen'in sırasını kapmıştır.

ÖRNEK OLAY 2

Demet'in annesi, yeterince ders çalıştığını düşünerek kendisini sinemaya götürmek istediğini söylemişti.

ÖRNEK OLAY 3

Odasını düzelten Ege, kardeşinin tekrar dağıtmış olduğunu fark etmiştir.

ÖRNEK OLAY 4

Tufan, babasının yaptığı yemeklerin tadını çok beğenmiştir.

ÖRNEK OLAY 5

Beril markette bir yaşlı teyzeye yardım etmiştir.

FORM V-1
EMPATİK TEPKİ FORMU

1. Aynur, merdivenlerden inerken düştü.

2. Öğretmen ödevini yapmadığı için Serdar'a sınıfın önünde bağırdı.

3. Arkadaşlarına yardım etmeyi seven Rüstem, yardım davranışlarından dolayı öğretmenlerinden ödül aldı.

4. Derse geç kalan Betül anlatılan konunun önemli kısımlarını kaçırdı.

5. Grup rehberliğine katılmak için seçilen Selin psikolojik danışmanına teşekkür etti.

FORM VI-1

GERÇEKLİK VE ESNEKLİK İÇİN ÖRNEK OLAY KARTLARI

ÖRNEK OLAY 1

Füsun ders boyunca öğretmenin sorduğu 5 soruyu cevaplamak için parmak kaldırdı fakat öğretmen Füsun'a söz hakkı vermedi.

- **Gerçekçi olmayan bakış açısı:**
Öğretmen beni sevmediği için kaldırmadı.
- **Gerçekçi bakış açısı:**
Öğretmen, daha önce parmak kaldırmayan diğer arkadaşlarımın parmak kaldırdığını fark edince bu seferlerde onlara söz hakkı vermeyi tercih etti.
- **Esnek olmayan bakış açısı:**
Ben her parmak kaldırdığımda öğretmen bana söz hakkı vermeli.
- **Esnek bakış açısı:**
Öğretmen zaman zaman bana söz hakkı verebilir, zaman zaman vermeyebilir.

ÖRNEK OLAY 2

Harun ile Meltem ben onların yanından geçerken yüksek sesle güldüler.

- **Gerçekçi olmayan bakış açısı:**
- **Gerçekçi bir bakış açısı:**
- **Esnek olmayan bakış açısı:**
- **Esnek bakış açısı:**

ÖRNEK OLAY 3

Annem istediğim oyun konsolunu alamayacağımızı söyledi.

- **Gerçekçi olmayan bakış açısı:**
- **Gerçekçi bir bakış açısı:**
- **Esnek olmayan bakış açısı:**
- **Esnek bakış açısı:**

ÖRNEK OLAY 4

Hüseyin düzenlediği partiye beni davet etmedi.

- **Gerçekçi olmayan bakış açısı:**
- **Gerçekçi bir bakış açısı:**
- **Esnek olmayan bakış açısı:**
- **Esnek bakış açısı:**

ÖRNEK OLAY 5

Mehmet'i sinemaya davet ettim fakat gelmek istemediğini söyledi.

- **Gerçekçi olmayan bakış açısı:**
- **Gerçekçi bir bakış açısı:**
- **Esnek olmayan bakış açısı:**
- **Esnek bakış açısı:**



FORM VII-1
PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI

1. Problemin gerçekten size ait olup olmadığına karar verin.
2. Problemi tam olarak tanımlayın.
3. Problemi çözmek için yardıma ihtiyacınız olup olmadığına karar verin.
4. Problemin olası çözüm yollarını belirleyin.
5. Çözüm yolu alternatiflerinin muhtemel sonuçlarını düşünün.
6. Bu çözüm yollarından en uygun gördüğünüzü uygulamaya karar verin.
7. Kararınızı uygulayın.

FORM VII-2
PROBLEM ÇÖZME – ÖRNEK OLAY KARTLARI

ÖRNEK OLAY 1

Üç ay sonra düzenlenecek olan ve sınıf arkadaşlarının katılacağı geziye Merve annesi izin vermediği katılamayacaktır. Merve bu geziye gitmeyi çok istemektedir.

ÖRNEK OLAY 2

Hakan yetenek aşamasını geçtiği halde not ortalaması yetmediği için okul takımına girememiştir. Takım kaptanı okuldaki öğrencilerin isteği üzerine gelecek dönem bir seçim daha yapılmasının muhtemel olduğunu açıklamıştır.

ÖRNEK OLAY 3

İzci olarak ilk defa kampa gidecek olan Deniz, kampta kendi çamaşırlarını kendisi yıkayacaktır. Fakat çamaşırların nasıl yıkandığını bilmemektedir.

ÖRNEK OLAY 4

Üniversiteyi İstanbul'da okumak isteyen Seval ailesinin bu eğitimi karşılayacak bir maddi bütçesi olmadığını düşünmektedir.

ÖRNEK OLAY 5

Hayvanları çok seven Mehmet evcil bir hayvan edinmek istemektedir. Fakat evleri küçüktür ve bu isteğine annesi pek sıcak bakmamaktadır.

FORM VIII- 1
STRES VE VÜCUDUM



FORM VIII-2
NEFES DÜZENLEME

Rahat edebileceğiniz bir pozisyon alınız.

Bir elinizi karnınızın, diğerini göğsünüzün üzerine koyunuz.

Nefes alırken göğüs kafesiniz değil, karnınız hareket etmeli.

Şimdi nefes alın ve nefes alırken içimizden yavaş yavaş sayın.

‘bir, iki, üç, dört, beş’.

Durun.

Nefesinizi tutun..

Nefesimizi vermeye başlayın ve nefesimizi verirken de sayın.

‘bir, iki, üç, dört, beş’.

Bu alıştırma beş defa tekrar edilir.

FORM VIII-3

GEVŞEME ALIŞTIRMASI

Gevşeme egzersizlerinin uygun bir şekilde yapılabilmesi için ayakların yere değmesi, dik ve rahat bir pozisyonda oturulması, kolların iki yanda durması ve konuşma olmaması gerekmektedir. Egzersizler sırasında gözler kapalı olmalıdır. Gevşeme egzersizlerinden önce doğru nefes alma ritminin sağlanması için öncelikle nefes alma çalışması yapılmalı, ardından gevşeme egzersizlerine geçilmelidir.

Gevşeme egzersizinde 11 kas grubu üzerinde çalışılır. Her bir kas grubu derin nefes alınarak, nefesin tutulması ile birlikte kasılır, beş saniye sonra nefesin verilmesiyle birlikte gevşetilir. Her bir kas grubu için bu işlem ikişer kez yapılır. Kas grupları baştan-ayağa ya da ayaktan-başa olacak şekilde insan anatomisine uygun sırayla kasılır. Kasların kasılıp gevşetilmesi, liderin yönergesi ile başlar ve sonlanır. Üzerinde çalışılacak 11 kas grubu aşağıda sunulmuştur.

1. Eller ve ön kol kasları
2. Üst kol kasları
3. Alın kasları
4. Yanaklar ve burun bölgesi
5. Yüz ve çene-dil ve dişler.
6. Boyun kasları
7. Göğüs, omuzlar, üst sırt kasları
8. Karın kasları
9. Bacakların üst kasları ve kalça kasları
10. Bacakların alt kasları
11. Ayaklar

Kas grupları teker teker kasılıp gevşetildikten sonra tüm vücut kasılıp gevşetilir. Bu işlemlerin ardından imgeleme aşamasına geçilir. İmgeleme sırasında grup üyelerine kendilerini rahat ve mutlu oldukları bir sahne hayal etmeleri yönergesi verilir ve aşağıdaki yönergelerle imgeleme egzersizine devam edilir.

Şimdi kendinizi en çok rahat hissettiğiniz, kendinizi çok iyi hissettiğiniz bir yaşantınızı düşünün.... hayal etmeye başlayın.... bu sahne sizde çok hoş duygular uyandıran yaşantınıza ait olabilir... sizi mutlu eden sizin rahat olduğunuz bu yaşantınızı gözünüzde canlandırmaya çalışın... sahneyi düşünün... ve bu sahneye yoğunlaşmaya çalışın ve hayal edin (bir süre beklenir). Sizi mutlu eden bir sahne düşünün (yumuşak ve rahatsız etmeyen

bir ses tonuyla) neredesiniz...günün hangi saati... ne yapıyorsunuz... çevrenizde birileri var mı... varsa çevrenizdeki insanlar neler yapıyor... nasıl bir ortamdasınız... bulunduğunuz ortam nasıl, aydınlık mı, sıcak mı, serin mi... ortamdaki kokulara dikkat edin... renklere dikkat edin... bulunduğunuz ortamda ne gibi ayrıntılar dikkatinizi çekiyor... siz ne yapıyorsunuz... çevrenizdekiler ne yapıyor... o gün hava nasıl... çevrenizde ne/ neler oluyor... nasıl bir duygu durumu içerisindeyiz... kendinizi nasıl hissediyorsunuz... aklınızdan neler geçiyor... vücudunuz nasıl... bedeninizin herhangi bir yerinde bir gerginlik var mı...rahat mısınız ...bu rahatlığı hissedin... huzur ve mutluluk anınızı düşünün ...yoğunlaşın... rahatsız... nefes alış verişiniz nasıl... rahat ve gevşemişsiniz... sadece o anı hayal edin... nefes alış verişiniz normal... kalp atışlarınız... kan basıncınız normal... ses tonunuza dikkat edin...rahat ve huzurlusunuz... mutlusunuz... davranışlarınıza dikkat ediyorsunuz... rahatsız edici hiçbir şey yok... dikkat edin... nasıl davranıyorsunuz... neler hissediyorsunuz... aklınızdan hangi düşünceler geçiyor... Rahatlık düzeyinize 100 üzerinden bir puan verin... neredesiniz ve ne yapıyorsunuz... dikkat edin..." Bir süre beklenir... Bu sahneyi ve içinde bulunduğunuz duygu durumunu unutmadan gerekiyor. Bu sahneyi en ince ayrıntılarıyla aklınızda tutun...isterseniz kendinize göre bu sahneye bir isim verebilirsiniz... "Şimdi uygulamayı bitireceğiz...üç kadar sayacağım, benim saymamla birlikte siz yavaş yavaş bulunduğunuz ortamdan ayrılacaksınız. Ben saymaya başladığım andan itibaren yavaş yavaş gözlerinizi açabilir ve grup ortamına dönebilirsiniz. Saymaya başlıyorum... bir... iki... üç... grup ortamındayız... Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz... Teşekkür ederim". (Tufan, 2011).

FORM IX-1**SAĞLIKLI-SAĞLIKSIZ/HOŞ-NAHOŞ DUYGULAR ÇİZELGESİ**

OLAY:		
DUYGULAR	HOŞ	NAHOŞ
SAĞLIKLI		
SAĞLIKSIZ		

OLAY:		
DUYGULAR	HOŞ	NAHOŞ
SAĞLIKLI		
SAĞLIKSIZ		

OLAY:		
DUYGULAR	HOŞ	NAHOŞ
SAĞLIKLI		
SAĞLIKSIZ		

OLAY:		
DUYGULAR	HOŞ	NAHOŞ
SAĞLIKLI		
SAĞLIKSIZ		

OLAY:		
DUYGULAR	HOŞ	NAHOŞ
SAĞLIKLI		
SAĞLIKSIZ		

FORM IX-2
SAĞLIKLI-SAĞLIKSIZ/HOŞ-NAHOŞ DUYGULAR
ÖRNEK OLAY KARTLARI

ÖRNEK OLAY 1

Matematik sınavına hazırlandım fakat düşük puan aldım.

ÖRNEK OLAY 2

Uzun zamandır doğum günümde telefon almak için para biriktiriyorum. Bir hafta sonra doğum günüm fakat henüz istediğim telefonu alacak rakama ulaşamadım.

ÖRNEK OLAY 3

Yediklerime dikkat etmek ve spora başlamak istiyorum. Ama spor yapmak için uygun ortamım yok. Spora nasıl vakit ayıracağımı bilemiyorum.

ÖRNEK OLAY 4

Sunduğum projeyle bazı eksikliklerden dolayı düzeltme istendi.

ÖRNEK OLAY 5

En sevdiğim arkadaşım Naci ile tartıştık. Sanırım bana kırıldı.

ÖRNEK OLAY 6

Az sonra bir yıldır hazırlandığımız tiyatro gösterisini sahneleyeceğiz.

ÖRNEK OLAY 7

Çok sevdiğim bir yakınımı hastaneye kaldırdılar.

ÖRNEK OLAY 8

Sevgilimle tartıştık ve dünden beri hiç konuşmadık.

ÖRNEK OLAY 9

Annem eve aç geleceğimi düşünerek en sevdiğim yemeklerden hazırlamış.

ÖRNEK OLAY 10

Kardeşimle sinemaya gideceğiz fakat hangi filmi seçeceğimizi bir saatten fazla süredir kararlaştıramadık. Benim istediğimi o beğenmiyor, onun istediğini de ben.

ÖRNEK OLAY 11

En yakın arkadaşlarımın katılacağı geziye ailem izin vermediği için ben katılamıyorum.

ÖRNEK OLAY 12

Sevgilim küs olduğum bir arkadaşımın doğum günü partisine katılacağını söyledi.

EK B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi genel olarak nasıl hissedersiniz? Gündelik yaşantınızda hangi duygular baskındır?
2. Hangi durumlarda kendinizi mutlu hissedersiniz?
3. Mutlu olduğunuzda davranışsal tepkileriniz nasıl olur?
4. Mutluluğunuzu arttırmak için hangi yollara başvurursunuz?
5. Mutluluk durumunuz kişilerarası ilişkilerinizi nasıl etkiler?
6. Hangi durumlarda kendinizi mutsuz hissedersiniz?
7. Mutsuz olduğunuzda davranışsal tepkileriniz nasıl olur?
8. Kendinizi mutsuz hissettiğinizde bu durumla başa çıkabilmek için hangi yollara başvurursunuz?
9. Mutsuzluk durumunuz kişilerarası ilişkilerinizi nasıl etkiler?
10. Katılmış olduğunuz Duygusal Zekayı Geliştirme Programı'nın duygusal (mutluluk, mutsuzluk, heyecan, stres vb.) durumunuza etkileri neler oldu?

EK C. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. CİNSİYET:

2. YAŞ:

3. SINIF DÜZEYİ:

9. SINIF ()

10. SINIF ()

11. SINIF ()

12. SINIF ()



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Seyda MAVRUK ÖZBİÇER

Doğum Yeri ve Tarihi: 08.10.1987

Medeni Hali: Evli

İş Adresi: Mersin Atike Akel Ortaokulu

Telefon: 0553 160 18 44

E-mail: seydamavruk@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2014 - 2018: Doktora - Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

2011 – 2013: Yüksek Lisans - Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

2005 – 2009: Lisans - Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, Adana.

2001-2005: İncirlik Lisesi, Adana.

ÇALIŞMA HAYATI

2016 - Atike Akel Ortaokulu, Mersin

2009 - 2016: Güneş Ortaokulu, Mersin

2009 Haz. - 2009 Ar. : Özel Fidanlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Adana