



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

PROGRAMLANDIRILMIŞ DUYGUSAL ZEKÂ EĞİTİMİNİN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin GÜVEN

TOKAT
Haziran, 2014



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

PROGRAMLANDIRILMIŞ DUYGUSAL ZEKÂ EĞİTİMİNİN
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin GÜVEN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

TOKAT
Haziran, 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Yasemin G¼VEN'in PROGRAMLANDIRILMIŞ DUYGUSAL ZEKÂ EğİTİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖğRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ D¼ZEYİNE ETKİSİ adlı çalışması 18/07/2014 tarihinde j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda y¼ksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Üyeleri

Başkan: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. İsa TAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Esmâ EMMİOğLU

İmzası



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

22.7.2014
Doç. Dr. Recep KOCASQ
Enstit¼ M¼d¼r¼



ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını "intihali engelleme" programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 14/04/2014

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Yasemin GÜVEN



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkıları olan, araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, yüreklendiren ve yönlendiren tez danışmanım Prf. Dr. Mehmet ARSLAN'a, yoğun çalışmaları sırasında zaman ayırarak, araştırmanın çeşitli aşamalarında yardımını esirgemeyen sevgili ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Said DÖVEN'e, araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasında yardımcı olan sevgili arkadaşım A. Serhat GÖZÜTOK'a teşekkürlerimi ve sonsuz saygılarımı sunuyorum.

Ayrıca araştırmanın başından sonuna kadar sabır ve anlayış gösteren, desteklerini esirgemeyen aileme ve her zaman yanımda olan arkadaşlarıma, dostlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yasemin GÜVEN

Haziran 2014

ÖZET

Duygusal zekanın insanların iş ve özel yaşamlarında mutlu ve başarılı bireyler olmaları yolundaki etkileri ve geliştirilebilir olduğu son yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Bireylerin yaşam kalitesini artırıcı etkisi ve geliştirilebilir olması itibariyle eğitim alanında üzerinde durulması gerektiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmek üzere bir eğitim programı hazırlamak, ve hazırlanan bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu araştırma şans yoluyla atanmış kontrol gruplu ön ve son test desen modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde Tokat İli merkezinde bulunan Karşıyaka İlköğretim Okulu 4/B ve 4/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 48 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ön testleri arasında anlamlı fark olmayan yani eş değer olan grupların son test puanları arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark bize, uygulanan duygusal zeka eğitiminin deney grubunun duygusal zeka gelişim düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Buna benzer programlar geliştirilerek eğitimin amaçladığı mutlu ve başarılı bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada önemli ölçüde katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği, eğitim

programı

ABSTRACT

Recent studies have suggested that the emotional intelligence plays a crucial role in being happy individuals with successful careers in their lives. Also, the studies indicate that emotional intelligence can be improved. Therefore, emotional intelligence has been considered as an important phenomenon which needs to be researched in the field of education.

The purpose of this study is to propose an educational program that aims to raise emotional quotients of 4th grade students in elementary schools. The proposed program was tested to see whether it is effective in accomplishing its goals. This quasi-experimental study was conducted in 2011-2012 academic year in Karşıyaka Elementary School, located in inner-city Tokat, Turkey, with a sample consisting of 54 students from two 4th grade classrooms, 4/A and 4/B. By randomly assigning the program to the classrooms, 4-A and 4-B served as experimental and control groups, respectively. The pretest and posttest were administered to the control and experimental groups. The data were analyzed in a statistical software package, SPSS. T test statistics were used in order to test any possible patterns among the independent and dependent variables. The results suggested that the improvement from the pretest to posttest in the experimental group was statistically higher than that in the control group. Thus, the proposed program may have an impact on improving emotional intelligence of 4th grade students. Such programs might contribute to the accomplishment of the goals of education, regarding social welfare.

Keywords: Emotional intelligence, 7-13 age the scale of the emotional quotient, educational program

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
ETİK SÖZLEŞME SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
Araştırmanın Amacı	1
Araştırmanın Önemi	2
Problem Cümlesi	3
Araştırmanın Denenceleri:	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
Sayıtlılar	3
Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
ZEKA TANIMLARI ve ZEKA KURAMLARI	5
Zeka	6
Zeka ile İlgili Kuramlar	9
DUYGUSAL ZEKA TANIMLARI ve DUYGUSAL ZEKA KURAMLARI	16
<i>Duygusal Zeka</i>	16
Duygusal Zeka Kuramları	22
DUYGUSAL ZEKA ve ÇOCUKLAR	35
Duygusal Zekanın Çocuklarda Yaşam Becerisi Üzerine Etkisi	35
Duygusal Zekanın Çocukların Sağlığı üzerindeki Etkisi	36
DUYGUSAL ZEKA ve EĞİTİM	39

DUYGUSAL ZEKA ile İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	41
1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	41
2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar	55
BÖLÜM III	59
YÖNTEM	59
Araştırmanın Deseni	59
Çalışma Grubu	60
Duygusal Zeka Gelişim Programı	60
<i>Duygusal Zeka Eğitim Programının Amaçları</i>	60
Duygusal Zeka Gelişim Programının Uygulanması	61
Veri Toplama Aracı: 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR	64
<i>Betimsel İstatistik Bulguları</i>	64
<i>Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön test Puanlarının Karşılaştırılması</i>	65
BÖLÜM V	68
TARTIŞMA	68
BÖLÜM VI	72
SONUÇ ve ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA	79
EKLER	90
EK-1 DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI	90
EK-2: 7-13 YAŞ DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	106

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Dünden Bugüne Zekayla İlgili Düşüncelerin Karşılaştırılması.....	16
Tablo 2. Duygusal Zekâ Deney Grubu – Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Toplam Puanı için Ortalama ve Standart Sapma Analizleri	65
Tablo 3. Öntest Deney ve Kontrol Grupların Karşılaştırılması.....	66
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupların Ön test- Son Test Puan Farklarının Karşılaştırılması.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mayer ve Salovey (1990) Duygusal Zeka Modeli.....	24
Şekil 2. Bar-on (1997) Duygusal Zeka Modeli.....	26
Şekil 3. Goleman (1998).....	34
Şekil 4. Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Desen.....	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın denenceleri, problem cümlesi ve alt problemler açıklanmış olup, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları belirtilerek araştırmanın temel kavramlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye’de duygusal zekayı geliştirmeye yönelik uygulanan programlar incelendiğinde, bu çalışmaların ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin (Tufan, 2011), eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar (Yaşarsoy, 2006), diyabet hastaları (Karahana ve Özçelik, 2006), anasınıfına devam eden altı yaş çocukları (Ulutaş, 2003) ve 0-5 yaşları arasındaki bir grup çocuğun anne-babası (Yılmaz,2002), ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri (Özerbaş, 2004) üzerinde yapıldığı, ancak ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik duygusal zeka ile ilgili bir çalışmanın henüz yapılmadığı görülmektedir. Biz de bu çalışmamızda bu boşluğu dolduracağız.

Araştırmanın Amacı

Duygusal zekanın insanların iş ve özel yaşamlarında mutlu ve başarılı bireyler olmaları yolundaki etkileri ve geliştirilebilir olduğu son yıllarda yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bireylerin yaşam kalitesini artırıcı etkisi ve geliştirilebilir olması nedeniyle eğitim alanında üzerine eğilinmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki amaç; ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmek üzere bir eğitim programı hazırlamak ve hazırlanan bu programın

etkililiğini sınamaktır. Bu ve buna benzer programlar geliştirilerek eğitimin amaçladığı mutlu ve başarılı bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada önemli ölçüde katkı sağlanabilir.

Araştırmanın Önemi

Duygusal zekanın önemi ve duygusal zekanın geliştirilmesi ile ilgili düşünceler 1960'lı yıllara dayanmasına rağmen o yıllarda bilişsel zekaya daha çok önem verilmiş, eğitim alanında da derslerin teorik kısmı ağır basmıştır. Ancak bu düşüncenin günümüzde bireylerin yaşamında başarılı ve mutlu olmaları için yetersiz kaldığı görülmüştür. Sadece bilişsel zekaya öncelik verilerek yapılan eğitimin bireylerin; hayatla baş edememe, problemlerini çözememe v.b. sorunların çözümünde çaresiz kaldıkları görülmektedir.

Yalnız okul başarısının yoğun biçimde desteklendiği, gerçek yaşamdan uzak yetişen şanssız kuşakların tecrübesinden sonra anlaşılmıştır ki; tek başına okul başarısı bir çocuğun yaşamını başarıyla ve huzurla sürdürebilmesi için yeterli olmamaktadır. İnsanların yaşamlarını anlamlı ve huzurlu bir biçimde sürdürebilmeleri için bilişsel zekaya sahip olmanın yanında, başka önemli becerilere de sahip olmaları gerekir. Akademik başarı ve zeka, ahlaki değerlerle hareket edebilme, kendini kontrol edebilme, iletişim kurabilme, doğru kararlar alabilme, kendine güvenebilme gibi önemli yaşam becerileri ile birleştiğinde bireylerin yaşamına anlam ve değer katmaya başlar (Yavuz, 2010, s. 30-35).

Bu nedenlerden dolayı artık eğitimde bilişsel zeka kadar duygusal zekanın da bireyin yaşam kalitesini artırmada önemli bir yere sahip olduğu kabul görmeye başlamıştır ve eğitim programlarımızda duygusal zekayı geliştirici yeni düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik yapılan bu gibi çalışmalar bireylerin yaşam kalitesini artırması açısından eğitimde büyük önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi; Programlandırılmış duygusal zeka eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır? Araştırmanın alt problemleri denenceler şeklinde ifade edildiğinden ayrıca alt problem yazılmamıştır.

Araştırmanın Denenceleri:

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki denenceler sınanacaktır

Denence 1. Deney ve kontrol grubu, ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2. Deney grubunun öntest-son test puan farkları ile kontrol grubunun ön test-son test puan farkları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Zaman ve maliyet kısıtlılıkları sebebiyle çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırma, Tokat İli Karşıyaka İlköğretim Okulunda okuyan 4. sınıfta okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Yapılan araştırmanın bulguları, 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Sayıtlılar

Çalışmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir.

1. Deney sırasında kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler her iki gruba da aynı oranda etkilemiştir.
2. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma ölçeklerini içten ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.
3. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma ölçeklerini birbirlerinden bağımsız olarak cevaplandırmışlardır.

Tanımlar

Zeka: Psikolog Willian Lois Stern'e göre zeka '*Düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir; hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel bir uyum sağlayabilmedir*' (Konrad ve Hendl, 2005, s. 41-42).

Duygusal zekâ: 'Duygusal zeka, kişinin ne hissettiğini bilerek, güçlü ve zayıf yönleri konusunda fikirler yürütebilmesi, yaşadığı duyguları etkili bir biçimde yöneterek kendi yaşamı ve diğer insanlarla ilişkileri adına doğru ve etkili kararlar alabilme becerisidir'' (Yavuz, 2010, s. 32).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve daha önce konuyla ilgili yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar yer almaktadır.

Zeka Tanımları Ve Zeka Kuramları

Psikoloji alanında, insan zekası uzun yıllar boyunca yoğun bir araştırma konusu olmuş ve beyin, “zeka organı” olarak ele alınmıştır. Zeka konusunda farklı tanımlamalar da yapılmıştır. Bazı bilim adamlarının zekayı öğrenme ve öğrendiklerini kullanma yetisi olarak tanımlamış olmalarına rağmen insanlar haricindeki diğer canlıların da öğrenebilme yetisinin olması bu tanımın yeterli olmadığını göstermiş ve yeni tanımlamalara ihtiyaç duyulmuştur (Köksal, 2003, s. 7).

Bu nedenle bazı bilim adamları da zekayı bilgiyi problem çözmede kullanma yeteneği olarak açıklamışlardır. Ancak bu da sadece insana özgü değildir. Diğerleri zekayı iyi yargılama, kavrama, muhakeme edebilme yeteneği olarak tanımlamışlar. Sonuç olarak birçok uzman, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin düşünebilme ve muhakeme edebilme yeterliliği olduğuna karar kılmıştır. Bununla birlikte, zeka kavramı bir asırdan uzun bir zamandır tanımlanmaya çalışılmışsa da yine de bir fikir birliği sağlanamamıştır (Köksal, 2007, s. 15).

Bu doğrultuda öne sürülmüş bazı zeka tanımlarını ve kuramlarını incelemekte fayda görülmektedir.

Zeka

Zeka ile ilgili araştırmalarda bulunan uzmanlar zekayı oluşturduğunu dūřündükleri yeteneklerden yola çıkararak pek çok farklı tanımlamalar yapmışlardır ancak ortak bir zekâ tanımlamasına varamamışlardır. Zekanın kavram olarak tanımını yapma denemeleri, bu karmaşık kavramın farklı merkezi noktalarını vurgulayan çeşitli tanımlamaları ortaya çıkar mıştır (Konrad ve Hendl, 2005, s. 41).

Aşağıda zekayla ilgili yapılan bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

Sternberg zekâyı “evreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli zihinsel yeteneklerdir.” şeklinde tanımlamaktadır (Sternberg, 2005, s. 189).

Gottfredson (1997)’ a göre ise zekâ; problem çözme, soyut dūřünme, planlama, nedenleri anlama, kompleks dūřünceleri kavrama, çabuk ve deneyimler sonucu öğrenme gibi önemli kabiliyetleri içermektedir. Ona göre zekâ sadece kitaptan öğrenmek anlamına gelmez. Sınırlı bir akademik yetenek ile deneysel algılamayı da içerir. Yani çok derin ve çok geniş bir biçimde çevremizde olup bitenleri anlayabilme yeteneğini, bunları algılayabilmeyi, anlamlandırarak ifade etmeyi ve ne yapılması gerektiğini ifade edebilmeyi de içine alır (Gottfredson, 1997, s. 13-23).

Erkuř’a göre ise kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut dūřünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneğine zeka denir. Zekanın nasıl bir yetenek olduğu tartışmaları hala devam etmektedir. Zeka ğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin ifadesidir. Zeka; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel becerilerdir. Bu tanıma göre, zeka çevreye tam olarak bir tepki

değil, aynı zamanda, onu biçimlendirmedir. Çevresel bağlam zaman içinde değiştiği için, onu seçme, biçimlendirme ve uyum, çocuklukta başlayıp yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu bağlamda zeka; yaşam boyu öğrenmenin anahtarıdır (Erkuş, 1999, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 7).

Zekâ öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır (Aydın, 2004, s. 240).

Sternberg (2005, s. 189) zekâyı “Çevreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli zihinsel yeteneklerdir.” şeklinde tanımlamıştır. Zekâyı bir kapasite olarak tanımlamak mümkündür. Bu kapasite “uyum gücüdür”, “ öğrenme gücüdür ”, “ ilişkileri görebilme gücüdür” (Özden, 2005, s. 72).

Zekâ kavramının üzerinde düşünölmeye başlanmasının hemen ardından doğal olarak zekânın ölçölmesine ve standartlaşmasına yönelik çalışmalar da başlamıştır. Zekâ ve ölçümü konusundaki ilk bilimsel çalışmalar, Francis Galton tarafından gerçekleştirilmiştir. Modern anlamda ilk zekâ testi psikolog Alfred Binet ve Theophil Simon tarafından 1905 yılında geliştirilmiştir (Akın, 2004, s. 33).

Zekâ testleri, bireyin zekâ düzeyini ölçmek için kullanılan ölçüm araçlarından oluşmaktadır. Bu testin en yaygın olanlarından biri Zekâ Katsayısı IQ, testin kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceleyerek zekâyı işlemsel olarak tanımlayabilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 28).

IQ bireyin entelektüel, analitik, mantıksal ve rasyonel becerilerinin tümüdür. Sözsöl, uzaysal ve matematik becerileri kapsar. Başka bir ifadeyle IQ, kişinin hafızası, kelime haznesi ve görsel beyin koordinasyonudur (Aslan, 2004, s. 113).

Bu bağlamda hazırlanan zekâ testlerinde sözel ve sayısal materyaller üzerinde karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları görme, değerlendirme ve sonuca ulaşma, hafıza gücü gibi yetenekler ölçülmekteydi (Akın, 2004, s. 33).

Binet'ye göre zekâ, bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihni öğelerle değil, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerde kendini gösterir. Bu karmaşık zihni etkinlikleri duyumları ölçer gibi dakik olarak ve doğrudan doğruya ölçmek mümkün değildir. Bireyin zekâsı hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolu, bireyi çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemlerle karşı karşıya getirmek ve bireyin yaptıklarını objektif olarak saptamaktır. Binet-Simon ölçeği 1908 yılında yaşa göre tekrar düzenledi ve bazı değişiklikler yapıldı. 1912 yılında Stern, bireyin zekâ yaşının takvim yaşına bölünmesiyle elde edilen Zekâ Bölümü 'nü (IQ) önerdi. Binet-Simon ölçeği, ABD'de 1916 yılında Terman tarafından geliştirilerek, 3 ve 16 yaş grubu için standartlaştırıldı ve ölçek, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği adını aldı (Toker ve diğerleri, 1968, s. 22-25).

Yaşarsoy: "Öte yandan, mevcut zeka testleri ile ölçülen zihinsel becerilerin yetersiz ve kısıtlı olduğunu savunan Howard Gardner soya çekim, eğitim ve gelişim bakımından birbirinden bağımsız yedi zeka türünün bulunduğu" görüşündedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler üzerinde bilişsel deneyler ve nörofiziksel araştırmalar yapan Gardner, çok yönlü zeka teorisi adını verdiği tezini "The Frame of Mind" adlı yapıtında şöyle açıklamaktadır: "Zeka, sadece bilişsel değil, aynı zamanda güdül ve duygusal faktörlerden kaynaklanır. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersinden başarısız olması, bazen utangaçlıktan veya rekabet duygularının olumsuz etkilerinden kaynaklanıyor olabilir." Ayrıca Gardner, zekanın kültürel ve sosyal bir dizi değişkenin

olumlu ya da olumsuz etkisiyle, farklı yönlerde gelişebileceği görüşündedir (Gardner, 2004, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 2).

Zeka ile İlgili Kuramlar

Literatür incelendiğinde zeka ilgili çeşitli kuramlar olduğu görülmektedir. Burada bu kuramlardan en çok atıf yapılan ve öne çıkan kuramlar açıklanacaktır.

1. İki Faktör Kuramı

Spearman'a göre, bir bireyin ne ölçüde zeki olduğu, onun karşılaştığı karmaşık durumlarda kurduğu ilişkilerde ve sorun çözmede bulduğu kestirme yollarda kendini gösterir. Bir alanda parlak olan bir kişi diğer alanlarda da genel olarak parlak olabilir veya bazı alanlarda diğer alanlara göre daha parlak olabilir. Bu farklılıklar aynı genel zekanın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma şeklidir Bu kurama göre zekâ iki temel faktörden oluşmuştur. Spearman bu faktörlere genel yetenek ve özel yetenek fiktörü adını vermiştir. Spearmanın bu kuramına “İki Faktör Kuramı” denilmektedir (Mumcuoğlu, 2002, s. 9).

2. Alfred Binet

Binet'e göre zeka genetikdir. Bu nedenle de araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zeka hakkında çok açık bir tanım yapmamış, sınıflandırmadan ziyade hafıza, tasavvur, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir. İlk zeka testlerini geliştiren Binet testteki maddelerin çözüm şekline göre zeka hakkında fikir sahibi olunabileceğini ve bu yolla zekanın ölçülebileceğini söylemiştir. Binet zekanın algısal motor beceriler ile değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini savunmuştur. Dr. Theodore Simon ile birlikte bir ölçek hazırlamışlardır

(1916-Stanford Binet zeka ölçeği). Binet'e göre zekanın altı özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: Anlamak; Hüküm vermek; Akıl yürütmek; Düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek; Kendi kendini eleştirmek (Mumcuoğlu, 2002, s. 9).

3. Wechsler

Wechsler zekayı birbirinden yarı bağımsız olan ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel bir yetenek olarak ele alarak genel yeteneği ölçmek için de bu alt yeteneklerin ölçülmesi gerektiğini, bireyin bu alt yeteneklere ilişkin ölçüleri toplayarak onun genel yetenek düzeyi hakkında bir ölçü elde edilebileceğini düşünmüştür. (Özgüven, 1998, s.212, Akt; Özdemir,2003, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 10).

Ülkemizde de uyarlaması yapılmış ve uygulanmakta olan Wechsler testi (1930) Binet'in zeka testine göre iki yönden farklılık göstermektedir. Birincisi Wechsler testi daha fazla veri temin eden bir ölçme aracıdır. İkincisi, Wechsler testi erişkinlerin zeka potansiyelini ölçmek amacıyla ilk önce erişkinler için hazırlanmıştır. Daha sonra çocuk formu da oluşturulmuştur. (Aydın, 2001, s. 57-8).

4. L.Thurstone

Zekaya ilişkin çoklu faktörler üzerindeki çalışmalar "Faktör Analizi" tekniklerinin gelişmesi ile hız kazanmıştır. Grup Faktör Kuramcısı Thurstone (1887–1955) ise, yaptığı çalışmalar sonucu, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu öne sürmüştü ve sayısal, sözel, yersel, kelime akıcılığı, akıl yürütme, bellek, algı gibi 12 grup faktörü tanımlamıştır. Bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testini geliştirmiştir. Thurstone'in ifade ettiği faktörler şunlardır:

- Sözel yetenek

- Sayısal yetenek
- Kelime akıcılığı
- Genel muhakeme yeteneği
- Yer-Mekan ilişkileri,
- Bellek Faktörü
- Algısal Faktörler (Özdemir, 2003, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 10).

5. Sosyal Zeka Kuramı

Thorndike 1920 yılında üç tip zeka olduğunu ileri sürmüştür: soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka. Sosyal zekayı da ‘’ insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği’’ olarak tanımlamıştır. Bu tanımda bulunan iki öge; başkalarını anlama ve başkalarıyla ilişkilerinde bilgece davranmadır. Daha sonraki sosyal zeka tanımlarının Thorndike’in tanımındaki iki öğeden birine ağırlık verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Sosyal zekanın davranışsal yönünü ele alan bilim adamları da vardır ancak bu tür çalışmaların sayısı pek fazla değildir (Ergin, 2001, Akt: Yaşarsoy, 2006 , s. 11).

6. Çoklu Zeka Kuramı

Bu teori ile insan zekasının tek boyutlu olmadığı, çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Gardner zekayı, bireyin; gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1938, Akt ; Köksal, 2007, s. 2).

Çoklu zeka teorisi bütün öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu öne sürer. Çoklu zeka teorisinde başarısız öğrenci yoktur. Bu teoriye göre her çocuğun dahi olduğu bir alan mutlaka vardır. Önemli olan onların bu dahi yanlarını bulup ortaya çıkartmaktır. Bu da her zeka türüne göre öğretim faaliyetlerinin farklılaştırılarak uygulanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle sınıflarda geleneksel öğretim metotları yerine, her zeka türüne hitap edecek çok yönlü yöntemler kullanılmalıdır (Kansu 2012, www.duygusalzeka.com, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 12).

Gardner “Çoklu Zeka Teorisi” nde İnsanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zeka alanları” olarak adlandırmıştır. Gardner (1983) “Frames of Mind” adlı eserinde insanın en az yedi temel zeka alanından oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bu zeka alanları birbirinden bağımsızdır. Her biri beyindeki ayrı bir sistem tarafından, kendi kurallarına göre işler, Gardner 1999’da yayınladığı “Intelligence Reframed” adlı eserinde yedi zeka alanına bir alan daha ekleyerek çoklu zeka kuramını yeniden formüle etmiştir (Gardner, 2004, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 2). Gardner’ın 1983 ve 1999 yılında ileri sürdüğü teoriye göre sekiz zeka alanı şunlardır (Oktaylar, 2011, s. 91-93)

a) Dilsel Zeka:

Konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili ve akılcı biçimde kullanma bu zeka alanının temel özellikleridir. Dinleyerek öğrenmeyi sever, duygu ve düşüncelerini sözel ifadelerle aktarırlar. İyi yazarlar, iyi anlatırlar, kitap okumayı, kelime oyunlarını, mizahı ve hikaye anlatmayı severler. Kavramlarla ve kelimelerle düşünürler. Sözel zekaya sahip insanlar daha çok yazar, gazeteci ve politikacı olurlar.

b) Matematiksel- Mantıksal Zeka:

Sayıları kullanma, hesaplama yapabilme, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotez üretme, problem çözme, soyut sembollerle çalışma bu zeka alanının temel özellikleridir . Sayısal zekası yüksek olanlar sebep-sonuç ilişkisi kurmayı ve soru sormayı severler. Olayları kategorize ederek bağlantılar kurmaya kafa yorurlar. Hesap yapmayı, bir makineyi söküp nasıl çalıştığını görmeyi severler. Nedenini bilmediği şeyi fazla akılda tutamazlar. Bu zekaya sahip kişilerin; bilim insanı, matematikçi, mühendis, istatistikçi ve bilgisayar programcısı olma ihtimalleri yüksektir.

c) Görsel Zeka:

Resimler, imgeler ve şekillerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama, ayrıntıları fark edebilme becerisidir. Görsel zekası yüksek olanlar işittiklerinden ziyade gördüklerini akıllarında daha iyi tutarlar. Film ve slayt gösterileri eşliğinde öğrenmeyi severler. Hayal dünyaları geniştir. Mimar, fotoğrafçı, heykeltıraş, avcı ve dekoratör gibi mesleklerde daha başarılı olabilirler.

d) Müziksel Zeka:

Bu beceriye sahip olan kişiler çevreden gelen seslere, ritim, nota, ses tonu, ahenk, melodi gibi müziksel unsurlara aşırı duyarlıdırlar. Hayal güçleri kuvvetlidir. Müziksel unsurları hemen fark ederler, değerli bulurlar ve ifade ederler. Nota, bilmeseler bile, melodileri hemen akılda tutarlar. Müzik eşliğinde çalıştıklarında öğrendiklerinin kalıcılığı artar. Tempo tutma, mırıldanma, ıslık çalma, şarkılara eşlik etme, müzik dinleyerek kitap okuma sevdikleri şeylerdir (Yaşarsoy, 2006).

e) Bedensel Zeka (harekete dayalı):

Kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmede ve problem çözmede beden dilini ve vücudunu etkin kullanma yeteneğidir. Diğer bir ifadeyle; kişinin bir sorunu çözmek,

bir model oluşturmak, bir şeyler üretmek için bedenlerini, ellerini, parmaklarını kullanabilme gücüdür. Bedensel zekası yüksek olanlar, duygu ve düşüncelerini dokunarak, hareketlerle anlatmada beden dilini kullanmaya çok yatkındırlar. Koşmayı, zıplamayı, mimik ve jestleri kullanmayı çok severler. El becerileri iyidir, tamir işlerini çok rahat yaparlar. Taklit yetenekleri gelişmiştir. Sporcuların, aktörlerin, heykeltıraşların çoğu bedensel zekası yüksek olan insanlardır.

f) Sosyal - Kişiler Arası Zeka:

Kişinin çevresini algılama, çevresine uyum sağlama, başkalarının ruh hallerini, hislerini, duygularını, mizaçlarını anlama, etkili iletişim kurma yeteneğidir. Sosyal zekası yüksek olanlar, çevresindeki insanları tanıma, onların duygularını, isteklerini, ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılaştırma konularında çok başarılıdırlar ve başkalarının duygu ve isteklerini dikkate alırlar. Liderlik özellikleri gelişmiştir. Yüz ifadelerine ve seslere, insanlardaki farklılıklara duyarlıdırlar. Yüzleri çok iyi okurlar. Analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kapasiteleri yüksektir. Sözlü ve sözsüz iletişimde yetenekleri üstündür. Organize etmeyi, lider olmayı, başkalarına yardım etmeyi, empatik iletişimi ve öğretmeyi severler. Genellikle danışman, öğretmen ve siyasi lider olurlar.

h) İçsel Zeka (Kişinin Kendine Dönük Zekası):

Kişinin kendini yönlendirme, değerlendirme, idare etme ve kendini tanıma kapasitesidir. Kendisiyle ilgili hedefler oluşturma, geleceğe yönelik doğru kararlar alabilme becerisidir. Kendi ile ilgilenme, kendini tanıma, güçlü zayıf taraflarını fark etme yeteneğidir. Kim olduğu, neyi yapmak istediği, nelere yönelmesi gerektiğini, nelerden uzak durması gerektiğini bilme kapasitesidir. Bu zekaya sahip olan kişiler bir

şeyi düşünürken kendi duyguları, ilgisi, ihtiyaçları ve istekleriyle amaçlarını bağdaştırmaya çalışırlar. Bağımsız olmayı tercih ederler, kendilerini açık ve net bir şekilde ifade ederler, yaşadıkları olaylardan ders çıkarmaya çalışırlar Bu zekaya sahip olan kişiler genellikle psikolog olmaya daha yatkındırlar.

I) Doğaya Dönük Zeka:

Son olarak ilave edilen sekizinci zeka alanıdır. Kişinin doğal çevreyi anlama, tanıma ve uyum sağlayabilme kapasitesidir. Çevreye, doğa olaylarına ve ekolojik unsurlara aşırı duyarlıdırlar. Hayvan beslemeyi, doğayı, toprakla uğraşmayı önemserler. Mevsimler, iklim olayları ile ilgilenirler. Hava tahmin konularına ilgi duyarlar (Bacanlı, 1999: 2).

Geçmişten günümüze kadar zekayı açıklamaya çalışan birçok kuram ortaya çıkmıştır. Bu kuramlardan bazıları zekanın sabit ve değişmez olduğunu öne sürmüştür. Son yıllarda ise gerekli koşullar sağlandığı takdirde zekanın öğretilbileceğini öne süren kuramlar kabul görmeye başlamıştır.

7. Başarılı Zeka Kuramı

Sternberg, üçlü sac ayağı kuramından sonra başarılı zeka kuramını geliştirmiştir. Bu kuramda eğer birey, üçlü sac ayağı kuramında belirtilen üç alanda da ciddi anlamda başarılıysa, bu alanlar da bir denge içindeyse birey başarılı zekaya sahip olmaktadır. Bu kurama göre, bir kişinin başarılı olması, çevresine uyum sağlayabilmesi için öncelikle güçlü yanlarını tanımlaması ve değerlendirilmesi, zayıf yanlarını ise düzeltilip telafi etmesi gerekir. Sternberg sadece çevreye uyumdan değil aynı zamanda çevreyi şekillendirmeden de bahsetmiştir. Bu diğer zeka kuramlarından farklı bir durumdur.

Çünkü zeka, sadece çevreye uyum sağlamayı değil, çevresini kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmeyi de gerektirir (Stenberg, 2003, Akt: Köksal, 2007, s. 20).

Aşağıda dünden bugüne zeka hakkındaki görüşlerin değişimini karşılaştıran bir tablo yer almaktadır.

Zekaya ilişkin eski anlayış	Zekaya ilişkin yeni anlayış
1. Zeka doğuştan kazanılır ve değişmez.	1. Zeka doğuştan kalıtımla gelir ve kapasitesi geliştirilebilir.
2. Zeka ölçülebilir ve tekbir sayıya indirgenebilir.	2. Zeka problem çözme sürecinde, herhangi bir ürün ya da performansta sergilenir.
3. Zeka tek tiptir.	3. Zeka tek tip değildir, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zeka gerçek hayattan soyutlanarak (zeka testleri) ölçülür.	4. Zeka gerçek hayattan soyutlanamaz.
5. Zeka öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zeka bireylerin yetenek ve doğal potansiyellerini anlamak ve bunların gelişmesinde farklı yollar keşfetmek için kullanılır.

Tablo 1. Dünden Bugüne Zekayla İlgili Düşüncelerin Karşılaştırılması
Kaynak: (Yılmaz, 2002, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 13-14)

Duygusal Zeka Tanımları ve Duygusal Zeka Kuramları

Duygusal Zeka

Duygusal Zeka kavramı, ilk olarak 1990'da akademik dergilerdeki iki makale ile gündeme gelmiştir. Yale'den Peter Salovey ve John Mayer 90'lı yıllarda Mayer ve Salovey, Gardner'ın yaklaşımını genişleterek, duygusal zekâyı altı unsurun bileşimi olarak görmüşlerdir. Bunlar; duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, empati, kişiler arası ilişkiler, stres tolerasyonu ve tepki kontrolü'dür (Goleman, 2009, s. 393).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt kümesi olarak düşünmüşler, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini, duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi eylemlerinde kullanma becerilerini içerdiğini öne sürmüşlerdir (Cherniss, 2000, s. 4).

Mayer ve Salovey'in yaklaşımını izleyen dönemlerde, duygusal zekâyla ilgili bilimsel incelemeler yapılmaya ve konu akademik platformda tartışılmaya başlanmıştır. Daha sonra da Goleman'ın dönemin en iyi satan kitabı olan "Duygusal Zeka"sı ile daha da popüler olmuştur. Ancak 1990 yılına kadar, yapılan çalışmalar tam olarak duygusal zeka kavramının şimdiki halini yansıtmamaktadır (Salovey ve Mayer, 1990, Akt: Köksal, 2007, s:51).

Duygusal zekânın kökeni E. L. Thorndike tarafından ortaya atılan sosyal zekâ kavramına kadar uzanır. Goleman (2007, s. 17)'in aktardığına göre Thorndike sosyal zekâyı "*insanları anlama ve idare etmeye*tenegi" olarak tanımlamıştır. Thorndike'nin sosyal zekâ tanımlamasından sonra IQ testlerinin önde gelen isimlerinden olan David Wechsler 1940 yılında geliştirdiği IQ testlerinde genel zekânın entellektüel olmayan bölümlerinin de ölçülerini ortaya koymuştur. Wechsler aynı zamanda "duyuşsal ve bilişsel" yetenekleri de tartışmıştır. Ancak genel olarak ele aldığımız konular duygusal ve sosyal zekâ kavramlarıdır. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi görmüş ve Wechsler'in IQ testleri çalışmasına dahil edilmemiştir (Goleman, 2007, s. 17).

Duygusal zekâ kavramı ile özdeşleşen Daniel Goleman duygusal zekâyı "kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi" olarak tanımlamıştır (Goleman, 2009, s. 393).

Yine başka bir tanımda duygusal zeka, "kişinin kendisini hangi durumlarda daha iyi veya daha kötü hissettiğinin farkına varması ve olumsuz algılarını olumluya çevirebilme yeteneğidir." Yani kişinin ne hissettiğini bilmesi duygusal yönden güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasıdır. Şeklinde tanımlanmıştır (Kocayörük, 2004, s. 8).

“Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma, kendimizi motive etme, kendimizin ve başkalarının duygularını etkili bir biçimde yönetme kapasitesidir” (Sala, 2002, s. 2).

“Duygusal zekâ, insanın kendine özenli, doğru, tutarlı, dürüst bir kişilik örneğigeliştirip, bunu etkili bir yaşam sürdürmek için uygulamasıdır” (Başaran, 2005, s. 150).

Schilling’e göre ise duygusal zeka; “duygusal doğadaki bir bilgiyi alabilme ve değerlendirme, duygusal olarak karşılık verme ve hareket etme kapasitesi” olarak tanımlanmıştır.Bu kapasite duygusal zihinden kaynaklanmaktadır.Duygusal okur-yazarlık ve duygusal yeterlik duyguların etkili bir şekilde yönetilmesini anlatmak için kullanılmaktadır.Bu terimler için kısaca kullanılan terim “Duygusal Zeka”dır.Öz farkındalık, empati, duygu kontrolü, dinleme, karar verme, öfke kontrolü ve çatışma çözme gibi beceriler duygusal zeka düzeyinin gücünü ve duygusal yeterliliği belirlemektedir (Schilling, 2009, s. 26).

Başka bir ifadeyle duygusal zekâ, “başkalarının duygularının ve kendi duygularımızın farkınavarmayı, kendimizi motive etmeyi, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. “EQ, IQ’dan ayrı olan, ancak onu tamamlayan yeteneklerin bir bileşimidir” (Akbaş,2006, Akt: Akkan, 2010, s. 26).

Duygusal zeka; “kişinin ne hissettiğini bilmesi, güçlü ve zayıf yönleri konusunda fikirler yürütebilmesi, yaşadığı duyguları etkili bir şekilde yöneterek kendi yaşamı ve diğer insanlarla olan ilişkileri adına doğru, etkili, akılcı kararlar alabilme becerisidir” (Yavuz, 2010, s. 32).

Duygusal zekânın ortaya çıkış nedeni mantığın etkisinin azalması değil, insan kalbinin çalışmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 12).

Başarılı bir girişim için akıl ile kalp birlikte çalışmalıdır yani zekâ da, duygusal zekâ daberbirinden tamamen ayrılması mümkün olmayan kompleks yapılardır. Duygusal zekâ, bireyin zekâ potansiyelini tamamıyla ortaya çıkardığından Goleman, duygusal zekâyı, zekâ için temel şart olarak görmektedir (Konrad ve Hendl, 2005, s. 42-44).

Duygusal zeka kavramının yaşam başarısının çeşitli yönlerini kestirmede ne kadar etkili olduğu konusundaki tartışmalar uzun süredir devam etmektedir. Bu anlamda baskın olan iki yaklaşım ‘yetenek olarak duygusal zeka’ ve ‘özellik olarak duygusal zeka’dır (Petrides ve Furnham, 2000-2001, Akt: Köksal, 2007, s. 50). Yetenek olarak duygusal zeka; genellikle, duygusal bilginin bilişsel işlenmesini kapsamaktadır. Bu model duygusal zekayı, ölçümlerinde yetenek temelli testlerin kullanıldığı geleneksel zeka gibi ele alır (Mayer, Salovey ve Caruso, 1990, Akt: Köksal, 2007, s. 54-55). Özellik olarak duygusal zekaya göre ise; duygusal zeka, duygusal algıları ve kişilik hiyerarşisinin alt düzeylerindeki mizaçları kapsar (Petrides ve Furnham, 2001, Akt: Köksal, 2007, s. 50).

Yetenek olarak duygusal zeka; geleneksel zeka ile daha ilişkili görülürken, özellik olarak duygusal zeka ise kişilikle daha ilişkilidir. Özellik olarak duygusal zeka; optimizim, mutluluk, sosyal yeterlik ve benlik saygısı gibi yüzleri içerir. Yetenek olarak Duygusal Zeka; duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde dururken özellik olarak duygusal zeka; farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati) üzerinde durmaktadır (İşmen, 2004, Akt: Köksal, 2007, s. 50).

Köknel (1998, s. 82)'e göre günümüz insanı bir yandan toplum içindeki görev ve sorumluluklarını sürdürürken, diğer yandan da kendini gerçekleştirme, geliştirme, kişiliğinin tüm beceri, yeti ve yeteneklerini kullanabilmesini sağlar nitelikte olmalıdır. Bu yaklaşım duyguları ön plana çıkararak, duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunmasını, bireysel başarıda etkili bir araç durumuna getirmiştir.

Duygusal Zeka Enstitüleri Platformu'nun duygusal zeka tanımı ise: "Bireyin iç ve dış dünyasını barışık ve uyumlu kılması; evrendeki yerini yaşamsal gerçeklikte keşfetmesidir." "Duygusal Zeka Platformu duygusal zeka kavramının bireylerde gelişimini, yaşama artı değer kazandıran bir olgu olarak değerlendirmektedir. Duygusal zeka yalnızca bireylerin çevreleriyle iletişim kurmaları için gerekli olmamakla birlikte toplumların sorumluluk, verimlilik ve üretkenliğinin temelini oluşturmaktadır" (Ural, 2001, Akt: Kırtıl, 2009, s. 27).

Duygusal zekanın insanın aşağı yukarı sezgisel olarak öğrendiği bir dizi beceriyi kapsayan bir taşıyıcı terim olduğu söylenebilir. En iyi iletişimciler, satıcılar, politikacılar, psikologlar vs. genelde bu becerileri yüksek bir düzeyde geliştirmişlerdir ve onları bilinçsizce kullanırlar. Genelde insanların duygusal zekaya en çok ihtiyaç duyduklarında ya da güç durumlarda duyguları üzerindeki kontrolü kaybettiklerinde azimden yoksun oldukları görülmektedir. Aristoteles bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Herkes öfkelenebilir; bu kolaydır. Ama doğru zamanda, doğru yoğunlukla, doğru insana, doğru neden için ve doğru bir şekilde öfkelenmek; işte zor olan budur." Duygularımızı ifade etmek için yapıcı yollar bulmak çok önemlidir, bu da ancak duygusal zekanın gelişimiyle mümkündür (Merlevede, Vandamme, Bridoux, 2006, s. 29-30).

Cooper ve Sawaf'a (1999) göre ise duygular, ‘‘bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir.’’ Psikoanalizci Erik Erikson duygusal zekayı, kişiliğın çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği olarak tanımlayarak benlik bütünlüğü olarak adlandırmaktadır (James, 1997, s. 221). Healy (1999, s. 218) yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada değişik türlerde olgunlaşmaya yol açan zeka alanları; dilsel, matematiksel ve mantıksal, görsel, işitsel, bedensel-devinimsel, kişisel ve kişiler arası zeka olarak saptanmıştır. Araştırmacılar duygusal zekayı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile ifade etmektedir (Ayhan, 2001, s. 322).

1. Duyguların Farkında Olunması

Goleman'a göre duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine imkan sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır (Ayhan, 2001, s. 323-327).

2. Duyguların İfade Edilmesi

Başkalarıyla olan ilişkileri yönetmede başarılı olmak; bireyin ikna kabiliyetinin olması, grup halinde çalışma becerisi, başkaları ile çalışma konusundaki rahatlığı, sağlıklı ilişkiler kurabilme ve geliştirebilme yeteneğine bağlı olarak kendini göstermektedir. İşbirliği ve iş paylaşımı ortak amaçlar için başkaları ile birlikte çalışmayı gerektirmektedir (Goleman, 2000, s. 21).

3. Başkalarının Duygularının Farkında Olma

Başkalarının duygularının farkında olma, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmeleri için

nelere ihtiyaç duyduklarını anlamaktır. Kişilerin toplumsallaşma yeteneği, başkalarının arzu edilir tepkiler vermelerini sağlama yeteneğinde ortaya çıkmaktadır (Ural, 2011, s. 211).

Duygusal zekanın yeni bir kavram olması sebebiyle her bir teoriye karşı eleştiriler ve tartışmalar devam etmektedir. Bu anlamda aşağıda duygusal zekayla ilgili öne çıkan bazı kuramlara yer verilmektedir.

Duygusal Zeka Kuramları

Duygusal zekâ kavramı, ilk kez 1990 yılında literatüre kazandırıldıktan sonra duygusal zekâ adı altında çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlar sırayla Mayer ve Salovey'in, Bar-on'un, Goleman'ın, Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ adı altında oluşturdukları modeller “yetenek ve karışık model” olarak iki gruba ayrılmaktadır. Mayer ve Salovey'in modeli yetenek modeli olarak ele alınırken, diğerlerinin modelleri ise karışık model olarak ele alınmaktadır (Yancı, 2011, s. 16)

1. Jhon D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Kuramı:

Mayer ve Salovey (1990, s. 185) duygusal zekâyı “duyguları anlama ve ifade etme ve düzenleme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar. Mayer ve Salovey duygusal zekâ ile ilgili ilk makalelerinde, kişinin duygusal zekâsını ölçmek için kişinin duygusal problemlerini ortaya koyan ve duygularını tanımlayabilen nitelikte olan tablolar ya da öykülerden yararlanmışlardır. Kişinin bu tablo ve öykülere verdiği yanıtlara göre duygusal zeka ile ilgili farkındalığını belirlemişlerdir. Daha sonra insanların duygusal yeteneklerini belirlemek için yaptıkları deneysel araştırmada, renkler, yüzler ve tasarımlardan oluşan tek bir duygusal zekâ faktörü bulmuşlardır. Diğer çalışmaları,

duyguları hikâyeler içinde anlamaya yönelik olmuştur (Mayer ve Geher, 1996, s. 89-113).

Mayer ve Salovey'in dört boyuttan oluşan modeli şöyledir (Mayer, Salovey ve Carusa, 2004, 197-215):

1. *Algılama*; Duyguları algılama yeteneğidir. Duyguların, yüz, ses ve diğer iletişim kanallarıyla ifade edilmesini algılayabilmeyi içerir.

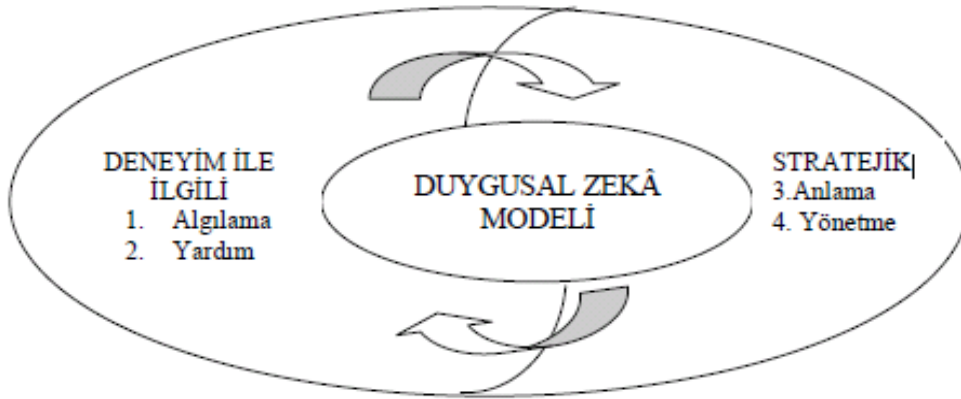
2. *Yardım*; Duyguların işaretlerini ve etkilerini dikkate alarak duyguyu desteklemek olarak tanımlanmaktadır. Duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı bilmek, kişinin kararlarını yönlendirmesinde kullanılabilir, yani problem çözme tekniklerinden bazıları, duyguların kullanılmasıyla uygulanabilmektedir.

3. *Anlama*; Duygusal işaretler, zamana ait belirtiler ve onların etkileşimiyle ilgili anlamlandırma, duyguları analiz etme, onların zaman içindeki eğilimlerinin farkında olabilme ve sonuçlarını anlayabilme olarak ifade edilmektedir.

4. *Yönetme*; Hislerden anlama ve duyguları doğru yönetebilme yeteneği olan bu unsur kişiliğin dayanağıdır. Çünkü duygular, bireyin amaçları, kendini tanıması ve bilmesi ve sosyal farkındalığı doğrultusunda yönetilmektedir. Küçük çocuklara bile, sınırlendiklerinde 10'a kadar saymaları öğretilmektedir. İnsanlar yetişkin olmaya başladıkları yaşlarda, soğukkanlı olmayı başarmak ve kendikendini rahatlatmak gibi duyguları yönetmekle ilgili yeteneklerini geliştirmiş olmaktadır.

Yetenek modeli de denilen bu modelde bu dört unsurdan oluşan süreç bir çember şeklinde böylece devam etmektedir (Titrek, 2004, s. 31 ve Köroğlu, 2006, s. 31).

Aşağıda bu modelin şekilsel ifadesi gösterilmiştir.



Şekil 1. Mayer ve Salovey (1990) Duygusal Zekâ Modeli(Akt: Demirsöz, 2010, s. 96)

Salovey ise duygusal yetenekleri beş ana başlık altında toplamaktadır (Goleman,1995, s. 61). Bunlar:

a. Öz bilinç (kendini tanıma): Kendini tanıma, duygusal zekanın temelidir.Bir duyguyu oluşurken fark edebilme yeteneğidir.Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare etmekte ve hayatlarına yönelik daha doğru kararlar almaktadırlar.

b. Duyguları idare edebilmek: Bu yetenek, özbilinç temeli üstünde gelişmektedir.Duyguları uygun biçimde idare edebilme yeteneğidir.Bu yeteneği zayıf olan kişiler enerjilerini sürekli huzursuzlukla mücadele etmeyle harcarken, kuvvetli olanlar hayatın terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayarak hayatlarına mutlu bir şekilde devam edebilmektedirler.

c. Kendini harekete geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek,kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık yeteneğidir. Bu becerilere sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkilidirler.

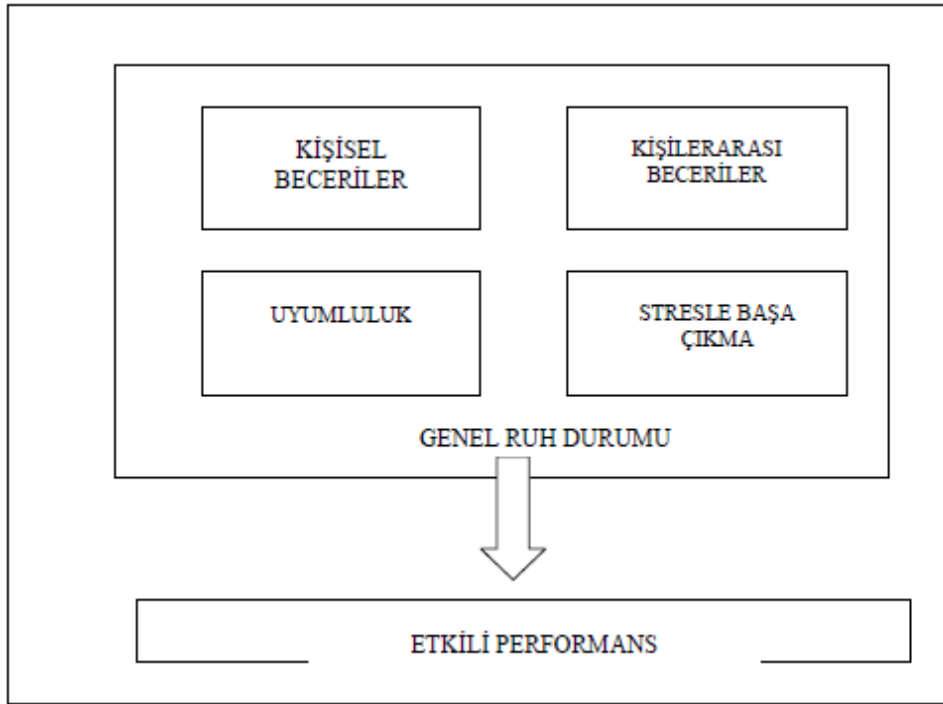
ç. Başkalarının duyularını anlamak: Empati kurabilme yeteneğidir. Empati yeteneği olan kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu daha çabuk anlayıp daha duyarlı bir şekilde karşılık verebilmektedirler.

d. İlişkileri yürütebilmek: Sosyal yeterlilik yeteneğidir. Bu yeteneği gelişmiş kişiler insanlarla etkili bir etkileşim sürdürerek her alanda daha başarılı ve iyi bir sosyal yaşam sürdürmektedirler.

2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli:

Bu model, bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi durumda olduğunu ve bazı bireylerin hayatın içinde diğerlerinden neden daha başarılı olduğunu açıklamaya çalıştığı karma bir modeldir. Bu model, duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsamaktadır. Duygusal zekânın öncü modellerinden biri olan bu modelde de, 80'li yıllarda İsraili bir psikolog olan Reuven Bar-on tarafından ileri sürülmüştür (Goleman, 2009, s. 393).

Stein ve Book (2003, s. 38) tarafından aktarılan Bar-on'un modeli kişisel boyut, kişiler arası boyut, şartlara ve çevreye uyum boyutu, stres yönetimi boyutu ve genel ruh hali boyutu olmak üzere başlıca beş ana boyuttan oluşmaktadır ve şöyle şematize edilmektedir.



Şekil 2.Bar-on (1997) Duygusal Zeka Modeli(Akt: Demirsöz, 2010, s. 98)

Reuven Bar On (2005) duygusal zekâyı beş ana, on beş alt bölümde açıklamaktadır (Goleman, 2009: 393, Akt: Yancı, 2011, s. 18).

Kişisel Boyutu (İçsel Dünya Alanı): Kişinin kendini bilme ve kontrol etmesi, duyguların farkında olması, düşünce ve duygularını tam olarak ifade edebilmesi, bağımsız olabilmesi yani; kendinikontrol edebilmesi, kendi kendine yetmesi, kişinin güçlüve zayıf yanlarının bilincinde olması, kendini hatalarıyla kabul edebilmesi, kendi kapasitesinin farkında olarak, gerek iş, gerekse özelyaşamındaki başarı düzeyinden memnun olması yani kendini gerçekleştirebilmesidir.

Kişiler Arası Boyut (Dış Dünya Alanı): Kişinin karşıdaki kişinin olaylar sırasında nasıl düşündüğünü ve ne hissettiğini anlayabilmesi, kendini başka birinin yerine koyabilmesi,

sosyal ortamdakı katılımcı ve paylaşımcı bir tutum sergileyebilmesi ve sosyal ilişki kurma ve sürdürme başarısıdır.

Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu (Adaptasyon Alanı): Kişinin ne derece esnek ve gerçekçi olabildiği ile ilgilidir ve sorun çözme yeteneğini göstermektedir. Kişinin gerçekçi olması yani olayları sanıldığı gibi değil olduğu gibi görmesi, esnek olması yani duygu ve düşünceleri değişen durumlara uyarlayabilmesi ve karşılaştığı sorunları belirleme ve etkili çözüm üretebilme becerisidir.

Stres Yönetimi Boyutu (Stresle Başa Çıkma Alanı): Kişinin strese karşı toleranslı olması, karışık durumlarda sakin ruh durumunu koruması, zor durumlarla sakinliğe odaklanarak baş edebilmesi, ani tepkileri kontrol edebilmesi ve kendine zaman tanımasıdır.

Genel Ruhsal Durum: Kişinin iyimser ve mutlu olması yani olumlu bir ruh hali içinde olması ve bu durumu koruması, yaşamından tatmin olarak kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmesi, yaşam aktivitelerinin tadını çıkarmasıdır.

Duygusal zekâ ile ilgili ilk ölçüm aracını Bar-on(1997) geliştirmiştir. Bar-On'un geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Ölçeği'nin de yine on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Bu ana boyutlar Kişisel Beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stres Yönetimi/Denetimi ve Genel Mizaçtır (Acar, 2001, Akt: Demirsöz, 2010, s.93-95).

a. Kişisel Beceriler:

Bireyin kendisiyle olan ilişkisi, kendi içindeki değerleridir. Bu becerinin alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık boyutlarıdır. Bu boyutları yeterli bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen

kişilerdir.Bu kişiler duygu ve düşüncelerini ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendilerine güvenlidirler.

b. Kişilerarası Beceriler:

Kişinin diğer insanlarla olan iletişim becerisidir.Bubecerinin alt boyutları; empati, bireylerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur.Bu boyutları yeterli olan kişilerin, sosyal yetenekleri iyidir ve sorumluluk sahibidirler.Bu kişiler diğer bireyleri anlar ve onlarla güçlü ilişki kurabilirler.

c. Uyumluluk Becerisi :

Kişinin çevreye uyum yeteneğidir.Uyumluluk becerisi, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır.Uyumluluk becerisi gelişmiş olan kişiler çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilirler, uygun çözüme ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkin olurlar.

ç. Stresle Başa Çıkma:

Kişinin stresli durumlarda kendini sakinleştirebilme yetisidir.Stresle başa çıkma, stres yönetimi ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır.Bu becerileri gelişmiş olan kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle kolayca baş edebilirler.Bu kişiler genellikle olaylar karşısında soğuk kanlıdırlar, sıkıntılı durumları kolay tolere edebilirler.Stresle başa çıkma boyutunun iki alt unsuru vardır. Bunlar: Stres yönetimi ve Dürtü kontrolüdür.

d. Genel Ruh Durumu:

Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut kişinin yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duygularını ifade

eder. Genel ruh durumu gelişmiş olan kişiler, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişilerdir.

8. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Sawaf ve Cooper'a göre (2000, s. 12, akt: Çakar ve Arbak, 2004, s. 39) "duygusal zeka; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir."

Sawaf ve Cooper 1989 yılında duygusal zekâ konusunda EQ haritası ve örgütsel EQ profillerini geliştirmişlerdir.Sawaf tarafından liderlikte duygusal zekânın "Dört Köşe Taşı" modeli ortaya atılmıştır (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 9).

Bu modelin birinci köşe taşı duyguları öğrenmek, ikincisi duygusal zindelik, üçüncüsü duygusal derinlik ve dördüncüsü duygusal simyadır (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 34).

Birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek; kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bu farkındalığı kendi ilişkilerinde değerlendirmesidir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 39).Duyguları öğrenmenin alt boyutları dürüstlük, sorumluluk, enerji, farkında olma, geri bildirim, sezgive ilişki olarak sıralanmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 33).

İkinci köşe taşı olan duygusal zindelik, kişilerin güven yetisini geliştirerek duyguları tanıma becerisidir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 39).Duygusal zindelik, esnek olmayı ve hata yapıldığında, hem kendinizi hem başkalarını daha kolay bağışlamamızı sağlar.Alt bileşenleri; Özvarlık, güven çemberi, esneklik veyenilenme, yapıcı hoşnutsuzluktur (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 33).

Üçüncü Köşe Taşı, Duygusal Derinlik: Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik; kişinin içsel alanlarının farkında olup bunları toplumun amaçları için kullanıp insanlarda yetki

kullanmadan etki duygusu uyandırmasıdır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 40). Duygusal derinlik, özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki gibi dört bileşeni kapsar (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 33).

Dördüncü Köşe Taşı, Duygusal Simya: Son olarak da dördüncü köşe taşı olan duygusal simya; Kişilerin yaratıcılık potansiyelini arttıran özelliğine yoğunlaşmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 40). Bileşenleri, Sezgisel akış, düşünsel zaman-değişimi, fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak'tır (Cooper ve Sawaf, 2003: 33).

9. Goleman Duygusal Zeka Modeli:

Goleman (1995) duyguları iki yeterlilikte incelemiştir. Goleman'ın Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak ele alınıp oluşturduğu duygusal zekâ modelinin kişisel ve sosyal yeterlilikler başlığı altında sıralanan toplam beş boyutu bulunmaktadır (Psenicka ve Rahim, 2002, s.305). Bu boyutlar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

a. Kişisel Yeterlilik:

Kişisel yeterlilikler, "bireyin iç halinin ve kaynaklarının farkında olması, bunları yönetmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayan içsel potansiyelini bu hedeflere ulaşmak için kullanma becerisi" olarak tanımlanabilir. Kişisel yeterlilikler; özbilinç, duyguları yönetme ve motivasyon olarak gruplanabilir (Titrek, 2007, s. 70).

Özbilinç: İçinde bulunduğumuz anda neler hissettiğimizi bilmek ve bu tercihleri karar vermemize yol gösterecek biçimde kullanmak; kendi yetilerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye dayanan bir özgüven hissine sahip olmaktır (Goleman, 2009, s. 394). Özbilinci kısaca bireyin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi olarak ifade edebiliriz (Mayer ve Stevens, 1994, s. 351). Özbilinci güçlü olan kişiler gerçekçidir; olaylar karşısında kendilerini aşırı eleştirmezler ve safça umuda kapılmazlar. Kendileri hakkında başkalarına karşı da

dürüsttüler, hatta kendi kusurlarına gülebilecek kadar kendileriyle barışık olan kişilerdir. Bu kişilerin kararları değerleriyle örtüştüğü için işlerinden genellikle enerji alırlar. Özbilinçten yoksun kişiler ise tam tersine, saklı değerlerini çiğneyerek iç kargaşayı başlatacak kararlar almaya yatkındırlar (Goleman, Boyatsiz ve Mckee, 2009, s. 51).

Özbilinç, duygusal bilinç, özgüven ve kendini doğru değerlendirme yeteneklerinden oluşmaktadır. Duygusal bilinç, insanın hangi duyguları hissettiğini ve bunların nedenini bilmesi, hisleri ile davranışları arasındaki bağların farkında olması, hislerinin performansını nasıl etkilediğini görmesidir. Özgüven, kendini doğru değerlendirmek, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmak, deneyimlerden ders almak, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmak ve kendilerine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergilemekten oluşmaktadır (Goleman, Boyatsiz ve Mckee, 2009, s.49).

Özyönetim: Duyguları yönetme yeteneği zayıf olan bireyler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise olumsuzluklarla karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2005, s. 61). Hiç bitmeyen bir iç konuşmayı andıran özyönetim, insanı hislerinin esiri olmaktan kurtarır (Goleman, Boyatsiz ve Mckee, 2009, s.56). Özyönetim, duygularımızı, elimizdeki işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek; vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlamaktır (Goleman, 2009, s. 394). Özyönetim; duygusal denetim, saydamlılık, uyumluluk, başarıma dürtüsü, inisiyatif ve iyimserlikten oluşmaktadır. Duygusal özdenetim, rahatsız edici duygu ve dürtülerini denetim altında tutmaktır. Saydamlık, dürüstlük ve karakter bütünlüğünü ve güvenilirliği ifade etmektedir. Uyumluluk, değişen durumlara uyum sağlama ya da engellerin üstesinden gelme esnekliğini gösterirken başarıma dürtüsü, mükemmelliğin iç standartlarını

karşılama için performansı artırma arzusunu ifade etmektedir (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2009, s. 49).

Motivasyon: Motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya dürtüler bütünüdür (Eren, 2006, s. 494).

Motivasyonu doğuran genel beyin devresini, amigdala barındırmaktadır. İnsanı başka etkinliklerden çok belirli bir etkinlik dizisinden zevk almaya yönelten duygusal öğrenim kadar, bu etkinliklerle bağlantılı bellek, his ve alışkanlık haznesi de amigdalanın duygusal bellek depolarında ve ilgili devrelerinde toplanmıştır. İnsanın en çok önem verdiği şeylere rehberlik eden amigdala, yaşamdaki önceliklerin karşılaştırılıp tartıldığı yerdir. Amigdalayı kaybetmeye yol açan beyin hastalıkları, bu hastalarda motivasyon bozukluğuna neden olmaktadır (Goleman, 2009, s. 144). Bireyin duygularının yoğun olması, istediği davranışı gerçekleştirmesi yönünde onda harekete geçme isteği uyandırır. Bireyinsahip olduğu bu his tamamen içsel bir enerjidir aynı zamanda başarıya ulaşmanın anahtarı niteliğindedir. Örneğin bazı bireyler karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme konusunda yetenekli olmalarına rağmen, bunları uygulamada başarısız kalırlar. Bunun sebebi bireylerin durumları yeterince içselleştirmemiş olmalarıdır. Bir şeyi başarmak için öncelikle bunu gerçekten istemek gerekmektedir (Bülbüloğlu, 2001, s. 63).

Motivasyon bizi hedeflerimize yöneltecek ve yol gösterecek, inisiyatif kullanmamıza ve gelişmek için çaba harcamamıza, yenilgiler ve engellenmişlik hissi karşısında sebat etmemize yardımcı olan gizli bir güçtür (Goleman, 2009, s. 394).

b. Sosyal Yeterlilik:

Empati kurabilme, insanlara faydalı olmayı amaç edinme, etkili, iletişim kurabilme, çatışma yönetimi, liderlik, insanlarla güçlü bağlar kurabilme, işbirliği ve dayanışma ile takım yeteneklerini içeren sosyal becerilerden oluşur (Köroğlu, 2006, s. 31).

Bu yeterlilik alanını ise empati ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutların açıklaması aşağıda kısaca verilmiştir.

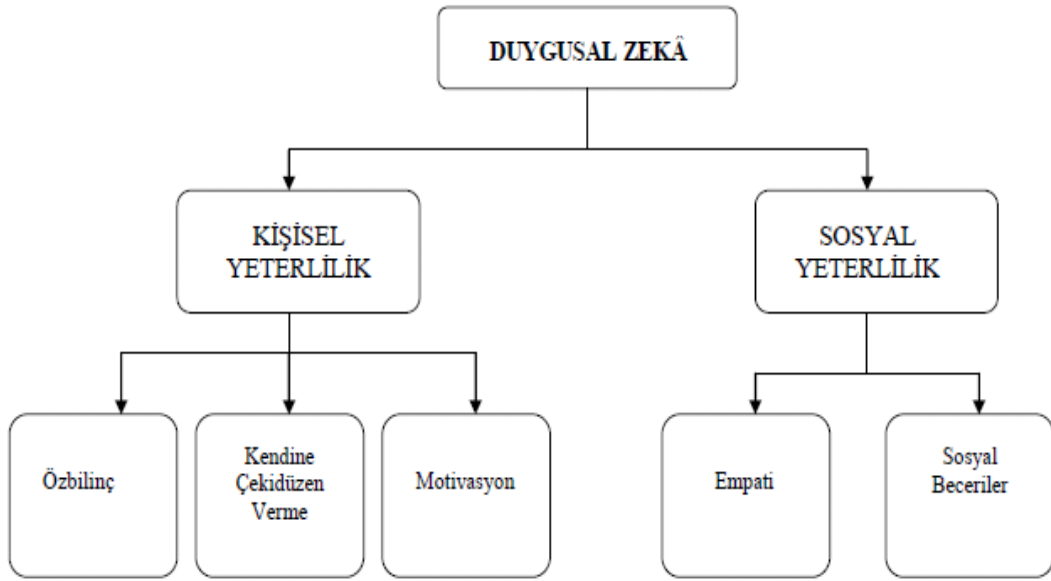
Empati: Empati, kişinin, kendisini diğerinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2001, s. 135). Diğer insanların duygu ve kaygılarını anlayıp, onların bakış açısından bakmaya çalışmak; insanların görüşleri arasındaki farklılıklara değer vermek anlamına gelir (Goleman, 2009, s. 389). Empatinin kökeni özbilinçtir; kendi duygularımızın ne denli farkında olursak, diğer insanların hislerini de o denli iyi anlayabiliriz. Bu yeti iş hayatından gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar uzanan pek çok farklı alanda karşımıza çıkar (Goleman, 2009, s. 137).

Sosyal Beceriler: Kişilerin diğerlerinin duygularını anlayabilmesi ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmesidir. Diğerinin duygularını yönetebilmek, insanlarla ilişkileri yürütmenin özünü oluşturmaktadır. Bu da özyönetim ve empati becerilerinin olgunlaşmasını gerektirir (Goleman, 2005, s. 145-146). Sosyal beceriler, esinleyici liderlik, etkileme, iletişim, değişim katalizörlüğü, çatışma yönetimi, ekip çalışması ve imecedan oluşmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2009, s. 49). Etkilemek, diğer kişide belirli duyguların uyandırılmasına dayanır. İletişim, insanları açıkça dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamaktır. Değişim katalizörlüğü, değişimi başlatmak ya da yönetmek, değişim gereksinimini fark etmek ve engelleri kaldırmak,

başkalarından beklenen değişime örnek olmak, değişim katalizörlüğünü oluşturan yeteneklerdir (Goleman, 2009, s. 214-252).

İlişkilerde duyguları iyi idare etmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılamak; pürüzsüz etkileşim içinde olmak; bu becerileri ikna ve liderlik etmek, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlama, işbirliği ve ekip çalışması için kullanmaktır (Goleman, 2009: 394). Bunlar başkalarıyla ilişkide etkili olabilmeyi sağlayan sosyal yeteneklerdir; buradaki eksiklikler sosyal dünyada yetersizliğe veya kişilerarası ilişkilerde olumsuzluklara neden olur (Goleman, 2009, s. 157).

Bu modelin şekilsel olarak gösterimi:



Şekil 3. (Goleman,1998, Akt: Demirsöz, 2010, s. 98)

Goleman'a göre kişisel yeterlilikler, bireyin güçlü olduğu yönlerini arttırması, zayıf yönlerini azaltması, yaşama ilişkin etkin kararlar alması, hedefler belirleyip başarmasıdır.Sosyal yeterlilikler ise bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinin şeklini ve başarısını belirleyen yeterlilikleridir (Selçioğlu Demirsöz,2010, s. 99).

DUYGUSAL ZEKA ve ÇOCUKLAR

Çocuklarda biri düşünürken biri hisseden iki zeka türü bulunmaktadır. Bunlar Akademik Zeka (IQ) ve Duygusal Zeka (EQ)'dır.Çocukların yaptıkları tüm davranışlar bu iki zeka türü tarafından yönetilmektedir. Bu iki zeka türü birlikte hareket etmektedir, ikisi de diğeri olmadan görevini tam olarak yerine getiremez. Birlikte hızlı ve verimli bir şekilde çalıştıklarında duygusal zeka düzeyi yükselmekte ve bununla beraber entelektüel beceriler de gelişmektedir (Schilling, 2009, s. 25).

İnsanlarda nefret, korku, öfke, kaygı, hoşlanma vb. gibi duygusal yaşantılar dikkati etkilemekte ve davranışın yönünü belirlemektedir.Bu duygular bireyi bazı davranışlardan alıkoyarken bazı davranışlardan da uzak tutarlar.Tehlikeli durumlarda bireyin kendini ve değer verdiği şeyleri korumasına, aşık olmasına, büyük kayıplar karşısında dayanabilmesine ve hedeflerinin önündeki engellerle başa çıkmasına destek olmaktadır.Duygu ve motivasyon süreçleri birbiri ile yakından ilgilidir.Güçlü bir şekilde motive olabilmek için bireyin kendisini güçlü hissetmesi gerekir.Her güçlü duygunun harekete geçirici bir güdüsü vardır ve bu güdülerini denetlemek ise duygusal zekanın temelidir (Schilling, 2009, s. 25).

Schilling duygusal zekanın çocuklar üzerindeki etkisini altı ana başlık altında ele almıştır (Schilling, 2009, s. 29-34)

Duygusal Zekanın Çocuklarda Yaşam Becerisi Üzerine Etkisi

Duygular; sağlık, öğrenme ve kişilerarası ilişkiler gibi insan yaşamının her alanını etkilemektedir.Kendi duygularını denetleyen, başkalarının duygularını tanıyıp etkin bir şekilde yanıt veren çocuklar ve yetişkinler yaşamın her alanında diğerlerine göre daha başarılı olmaktadırlar. Duygusal zeka becerileri gelişmiş olan çocukların daha başarılı ve mutlu bir yaşam sürerek aile ve iş yaşamlarında başarılı birer yetişkin

olabilmeleri mümkün olmaktadır. Duygusal zeka becerileri güçlü olan çocuklar ailede ve okulda yaşadıkları olumsuz durumlarla daha etkili olarak başa çıkabilmektedir. Bu çocuklar akranlarıyla daha az sürtüşmekte, etraflarına karşı saldırgan davranışları daha az sergilemektedirler. Ayrıca duygusal zekası gelişmiş olan çocuklar diğer çocuklara nazaran daha sağlıklı, daha atılgan, daha dikkatli ve sosyal becerileri daha güçlü olmaktadır. Sosyal hayatta ve kişiler arası ilişkilerde daha başarılı oldukları gibi akademik çalışmalarda da diğer çocuklara göre daha başarılı olurlar (Schilling, 2009, s. 29-30)

Duygusal Zekanın Çocukların Sağlığı üzerindeki Etkisi

Duyguların sağlık üzerinde etkisinin olup olmadığı günümüzde kabul görmüş bir gerçektir. Eskiden bilim adamları merkezi sinir sistemi ile bağışıklık sisteminin birbirlerinden bağımsız olduğuna inanmaktaydılar. Ancak yapılan araştırmalarda bu durumun aksi olduğu kanıtlanmıştır. Duyguları engellemek ya da aşırı zorlamak bağışıklık sistemini etkilemektedir. Duygularını bastıran kişilerde birçok sağlık probleminin ortaya çıkma riski bulunmaktadır. Sayısız başka araştırmalarda da pozitif yönde destekleyici duygusal ilişkilerin iyi bir tedavi yönteminin tamamlayıcısı olduğu, bağışıklık sistemini güçlendirerek iyileşme sürecini hızlandırdığı rapor edilmiştir (Schilling, 2009, s. 30).

Duygusal Zekanın Çocukların Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi

Okul başarısında ve okula uyumda problemlili olan öğrencilerin duygusal zeka açısından yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Duygusal zekası yüksek olan çocukların ise yıkıcı ve saldırgan davranışları daha az sergiledikleri, kurallara uyma ve disiplin konusunda otoriteye daha az ihtiyaç duydukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Zeka testleriyle ölçülen akademik zeka, yaşamdaki başarının güvenilir bir ölçüsü değildir. Akademik zeka yaşamdaki başarı ölçütlerinin yaklaşık %20'si kadarına katkıda bulunurken geri kalan %80'lik bölümü diğer farklı faktörler etkilemektedir. Akademik zekanın insanların yaşamlarını nasıl sürdürecekleri konusunda çok az etkisi olduğu birçok araştırma ile gösterilmiştir. Bunun birçok nedeni vardır ancak temel neden akademik zeka bilişsel beceri ve yeteneklerle ilişkilidir. Bir hedefe yönelik motivasyon, ilişkileri kurma ve sürdürme, başkalarıyla empatik ilişkiler kurma gibi faktörler ise duygusal zekanın bir ürünü durumundadır. Duygusal zeka becerileri güçlü olan çocuklar, diğer çocuklara göre okulda ve okul dışında öğrenmeye ve gelişmeye daha isteklidir (Schilling, 2009, s. 31).

Duygusal Zekanın Çocuklarda Uyum Sorunları Üzerindeki Etkisi

Duygusal zeka becerileri zayıf olan öğrenciler üzerinde yapılan akademik araştırmalar göstermiştir ki bu öğrencilerin bulunduğu okullarda disiplin sorunları yüksek düzeydedir. Bu da disiplin sorunu çok olan okullarda yüksek düzeyde duygusal okur- yazarlığa ihtiyaç duyulduğunu gösterir (Schilling, 2009, s. 32)

Duygusal Zekanın Çocuklarda Kişilerarası İlişkiler Üzerine Etkisi

Duygusal zeka becerileri güçlü olan çocuklar, sosyal ilişkilerde, akranlarını anlamada ve ilişki kurmada daha başarılı olmaktadır. Bu çocuklar doğru zamanlama ve iletişim becerilerinin yanı sıra ihtiyaçları olduğunda paylaşma ve yardım alma konusunda da etkilidirler. Duygusal ve sosyal açıdan yetkin olan çocuklar, başkalarının sözlü mesajlarının yanında sözsüz mesajlarını da anlayabilmektedirler. Kendi davranışları için rahatlıkla sorumluluk alabilmektedirler.

Diğer yandan duygularını ifade edemeyen çocuklar kendilerini hayal kırıklığına uğramış hissetmektedirler. Bu çocuklar etrafında olan biteni anlamakta güçlük çekmektedirler. Ayrıca bir arada oldukları insanların kötü hissetmelerine, huzursuz olmalarına neden olmaktadır. Duygusal zeka becerileri zayıf olan çocuklar, çevresindeki insanın bir bakışını ya da bir durumu kolayca yanlış anlayabilmekte ve duruma uygunsuz bir tepki verebilmektedirler. Göreceli olarak kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğinin farkında değildirler ve empatik becerileri zayıf olduğundan derin duygusal ilişkiler kuramazlar (Schilling, 2009, s. 32-33).

Duygusal Zekanın Anne-Baba-Çocuk İlişkisi üzerine etkisi

Bilindiği gibi çocuklara ilk eğitim ailede verilmektedir ve anne-babaların çocuklara olan tutumları çocukların duygusal yaşantıları üzerinde derin izler bırakmaktadır. Duygusal zeka düzeyleri yüksek olan anne-babaların çocukları, olumsuz duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmektedirler. Bu çocuklar duygusal olarak daha mutludurlar, fiziksel olarak daha sağlıklıdırlar, sosyal becerileri güçlüdür ve çevreye uyum sorunlarını daha az yaşamaktadırlar. Ayrıca bu çocukların dikkat süreleri daha uzundur ve başarı testlerinde daha yüksek puan almaktadırlar.

Çocukların olumsuz duygularıyla etkili bir şekilde başa çıkmaları için anne-babalarının yeterli düzeyde duygusal farkındalığa sahip olmaları gerekir. İlgisiz anne-babaların çocukları genelde okulda saldırgan davranışlar sergileyen ve şiddet eğilimi gösteren çocuklar olmaktadır. Çocuklarının yaşantılarına çok az ilgi gösteren ve gerekli gördüklerinde çocuklarına şiddetli cezalar veren anne babalar aslında çocukları için en iyisini yapmayı isterler ancak nasıl yapacakları konusunda yeterli bilgi ve

beceriye sahip olmadıkları için onlara fayda yerine zarar verirler. Şiddete meyilli olan çocukların empatik becerileri de diğer çocuklara göre daha zayıf olduğu için saldırıyı diğer çocuğun bakış açısıyla göremezler. Yani sağlıklı anne-baba tutumları çocuklarda empati gelişimini engelleyerek çocukların sosyal ilişkilerinde büyük sorunlar yaşamalarına sebep olur (Schilling, 2009, s. 33).

Ailede ya da diğer ortamlarda sık sık suistimale uğrayan çocuklarda post travmatik stres sendromunun görülme olasılığı daha yüksektir. Yani bir çocuk kendini tehlikede hissettiğinde ve bu durum karşısında çaresiz kaldığında beyin biyo-kimyası olumsuz yönde etkilenmektedir. Post-travmatik stres sendromu yaşayan bir çocuğun beyni ortada herhangi bir tehdit yokken dahi sürekli olarak travmatik olaylar karşısında salgılanan beyin kimyasallarından aşırı dozda salgılamaktadır. Bununla beraber hipofiz bezinden de aşırı miktarda hormon salgılanmaktadır. Bu salgılar ise sürekli olarak vücudu alarmda tutarak savunma ya da kaçma tepkisini tetiklemektedir. Duygusal açıdan sorunlu olan bu çocuklar için iyi haber ise bu olumsuz davranışların duygusal zekanın geliştirilebilmesiyle değişebileceğidir (Schilling, 2009, s. 34).

DUYGUSAL ZEKA ve EĞİTİM

Zeka ölçme kavramının ortaya atıldığı ilk yıllarda zekanın doğumla belirlenmiş sabit, ölçülebilir ve değişmez olduğu varsayılmıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda çocuklar üzerinde yapılan uzun süreli gözlemler sonucunda zekanın sabit olmadığı, kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevrenin etkisiyle geliştirilebileceği ortaya konulmuştur (Piaget, Vygotsky, 1978; Feuerstein, 1980, Akt: Yaşarsoy, 2006).

Son yapılan araştırmalara göre ise IQ genetik olarak sabittir, buna karşılık duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır (Shelley ve Brown, 1990, Akt;

Akkan, 2010). Yani geniş bir kanı olarak kabul edilen, belli bir yaş (13-19 yaşları) aralığından sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nun aksine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça yüksektir ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeylere ulaşabilir (Goleman, 2000, s. 14).

Tüm bu görüşlerden de yola çıkarak; duygusal zeka ile bilişsel zeka arasındaki en önemli fark duygusal zekanın bilişsel zekaya göre geliştirilebilir olmasıdır (Baltaş, 2006, s. 7).

Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında her kuşak bir öncekine göre bilişsel zeka açısından büyük gelişim göstermiştir ancak buna rağmen duygusal ve sosyal beceriler düşüş göstermiştir. Bu da insanların başarılı bir iş hayatı olmasına rağmen mutsuz huzursuz bir yaşam sürmelerine neden olmuştur ve her anlamda başarılı bir hayat için bilişsel becerilerin yanında duygusal becerilerin de geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Shapiro, 2004, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 21).

Tüm araştırmalar gösteriyorki; yüksek EQda en az IQ kadar önemlidir. Duygusal zekâ becerilerine sahip çocuklar hayatta daha mutlu, kendinden daha emin ve okulda daha başarılıdır. Bu beceriler; çocukların sorumlu, ilgili ve üretken yetişkinler olmalarını sağlayan temel özelliklerdendir (Shapiro, 1998, s. 6).

Duyguların eğitim açısından büyük önem taşıdığı kabul edilerek, öğrenmede oynadıkları etkin rolün göz önünde bulundurulması, bu durumdan eğitimde nasıl yararlanabileceği üzerine kafa yorulması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle duygusal zekâ yeteneklerini eğitimin bir parçası haline getirmeye çalışılmasının gerekliliği görülmektedir (Tekin Bender, 2006, s. 40).

DUYGUSAL ZEKA ile İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce Türkiye’de, ardından ise yurt dışında yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular özetlenerek sunulmaktadır. Duygusal zekayla ilgili çalışmalar 1995 yılından itibaren yapılmaya başlanmıştır ancak burada 2005 yılından başlayarak günümüze kadar olan çalışmalara yer verilmektedir.

1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunluğunun eğitim alanında yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra duygusal zekanın iş yaşamıyla, sosyal yaşantıyla ilgisi gibi konularda da yapılan çalışmalar mevcuttur.

Aşağıda duygusal zeka ile ilgili son yıllarda yurtiçinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmektedir.

Tıkır (2005), ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ adlı araştırmasını betimsel yöntem ile ilişkisel tarama modeline göre desenlemiştir. Araştırmanın örneklemini tesadüfi yöntemle seçilen, 254 sınıf öğretmeni ve 38 ilköğretim okul müdürü oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edilen bulgularda; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmüştür. İlköğretim Okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zekâ becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularla belirlenmiştir.

Ulutaş (2005), ‘‘Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına, Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi’’ adlı çalışmasında alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretimokullarının ana sınıfında okuyan çocuklar üzerinde duygusal zeka eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, deney, plasebo ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, duygusal zeka eğitimi alan çocukların duygusal zekalarının arttığını ortaya koymaktadır.

Güllüce (2006), ‘‘Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmasında duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişki, tükenmişlik ile iş tatminsizliği ve performans arasındaki ilişki ve duygusal zekâ, öz yetkinlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Erzurum’ daki ‘‘KOBİ’’lerde çalışan 68 işletmedeki 122 yönetici üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışmada, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i) yöneticilere uygulanmıştır. Bu uygulamalar neticesinde, yöneticilerin demografik özelliklerine göre duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş; duygusal zekâ ve tükenmişlik arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karahan ve Özçelik (2006), ‘‘Bir DuygusalZeka Beceri Eğitimi Programı’’nın Diyabet Hastalarının Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi’’ adlı araştırmaları; Çalışma grubu, 12’si deney grubuna ve 12’si de kontrol grubuna seçilen 24 diyabet hastasından oluşmuştur. Araştırma, 12 oturumluktur. Hastaların duygusal zeka düzeyleri Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği (DZDÖ) ile ölçülmüştür. Kontrol Gruplu Öntest Sontest İzleme Model kullanılmıştır. Öntestsontest- izleme testi verilerine göre deney ve kontrol grubundaki bireylerin sontest toplam puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine

anlamli olduğu grlmŖtir. AraŖtırma bulguları, Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı'na katılan diyabet hastalarının duygusal zeka düzeylerinin katılmayan hastaların duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek olduğunu gstermiŖtir. Sonuç, Duygusal Zeka Becerileri Eğitimi Programı'nın, diyabet hastalarının duygusal zeka düzeylerini olumlu yönde etkilediği Ŗeklinindedir.

Görünmez (2006), ‘‘Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zeka Yetenekleri’’ adlı alıŖmasında, bağlanma stilleri (güvenli ve güvensiz) ile duygusal zekâ yetenekleri (duyguları değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme) arasındaki iliŖkiyi araŖtırmıŖtır. Bu alıŖmada, bağlanma stillerinin duygusal zekâ yeteneklerini yordamadaki değerlerine bakılmıŖtır. alıŖmaya yaŖları 21 ve 26 arasında deđerŖen 210 kiŖi katılmıŖtır. AraŖtırmada kullanılan lme aracı, iliŖki lcekleri Anketi (İA) ve Duygusal Zekâ Testi (DZT) olmak üzere iki bölümden oluŖmaktadır. alıŖmanın sonucunda, güvenli bağlanma stilinin hem toplam duygusal zekâyı hem de duygusal zekânın alt boyutları olan duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme düzeyini yordadığı grlmŖtir. Ancak güvensiz bağlanmanın duygusal zekâ yetenekleri ile negatif yönde bir iliŖkisi grlmŖtir. Güvensiz bağlanma stillerinden, korkulu bağlanma ve kaçınan bağlanma boyutları toplam duygusal zekâyı ve onun duygulardan yararlanma ve duyguları düzenlemeyi kapsayan alt boyutlarını negatif yönde yordamaktadır.

YaŖarsoy (2006), ‘‘Duygusal Zeka GeliŖim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli ğrencilerin DavranıŖ Problemleri zerindeki Etkisinin İncelenmesi’’adlı alıŖmasını özel eğitim grubundaki öğrencilerle yapmıŖ ve kendisi tarafından geliŖtirilen bir ‘‘Duygusal Zeka GeliŖim Programı’’ uygulamıŖtır. Öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliŖtirebilmek için, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, duyguları

tanınması, duygularının farkına varması, duygularını ifade edebilmesi ve bazı sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için, 20 hafta süren 60 saatlik toplam 57 etkinlik uygulaması yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencilerinin davranış problemlerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir ve duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmayla, literatürdeki bilgilere ve programlara ilave olarak üstün zekalı çocukların sahip oldukları genel zekanın yanında hayat başarılarının da yükselmesine yardımcı olacak bir duygusal zeka programının alana kazandırılması amaçlanmıştır.

Öztürk (2006), ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ, İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi’ adlı çalışmasını; duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmıştır ve araştırmayı taramasını İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla ‘‘Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği’’, ‘‘Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği’’ ve ‘‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre; iş doyumunu puan ortalamalarının, okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre;

tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2006), “Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi” adlı araştırmasında, YKM, CCS SARAR, TEMA, Incekara Holding, Albayrak Turizm Ağ., Ereğli Tekstil Ağ., TEB ve Toys“r“us firmalarında çalışan iş görenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için mülakat, gözlem ve anket çalışmasıyla elde edilen verilere göre, ülkemizde performans değerlendirmede büyük sorunlar yaşandığı, yöneticilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bundan dolayı duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğu tespit edilmiştir.

Semiz, Köroğlu (2006), “Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri” adlı çalışmasının sonucunda; sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ilişkin genel algılarının ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerine ait branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Psikolojik danışmanların mezun oldukları alan, yaş, cinsiyet ve görev yaptığı eğitim yaptığı eğitim kademesine göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık görülmemiştir.

Göçet (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Sakarya Üniversitesi Eğitim

Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 419 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği” ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ile stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin stresle daha iyi başa çıkabildikleri görülmüştür. Demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni ele alındığında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin duygusal zekâlarında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin her üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Tekin Bender (2006), ‘‘Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri’’ çalışmasında, Resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma evreni, güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale Üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Örneklem, evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30’’ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Veriler, örneklem grubuna, Şubat-Mart 2005 tarihleri arasında Bar-On EQ-i, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, ‘‘Sözel A’’ formu ve kişisel bilgi formu uygulanması ile elde edilmiştir. İlk olarak EQ ölçeği değerlendirilmiş, nitel bir değerlendirme aracı olan Torrance YDT'nin değerlendirme güçlüğü dikkate alınarak bu test için ilk örneklem içerisinde ikinci bir örneklem seçimine ihtiyaç duyulmuştur. Bu seçimde EQ zekâ düzeyleri birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Her tabaka %25 oranında sınırlandırılarak aralarından toplam 80 kişi rastgele seçilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları

duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın %7' sinin duygusal zekâdan kaynaklandığını göstermiştir. Bulgular alan yazın ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Canbulat (2007), “Duygusal Zekânın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmasının sonucunda, çalışanların duygusal zekâ ortalamaları yüksek düzeyde, iş doyum ortalamaları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Çalışanların iş doyum düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, çalışma süresi ve çalışma alanına göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Kurt (2007), “Ondokuz Mayıs üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü öğrencilerine verilen Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin, empatik beceri düzeylerine etkisi” adlı araştırması için Rehberlik ve Psikolojik Danışma programının 1.,2., 3. ve 4. sınıflarında, öğrenim gören 447 öğrenciye “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” uygulamıştır. Ölçekten aldıkları puan ortalamalarına göre; 20 öğrenci seçilerek, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 12 hafta boyunca 1–1,5 saat süreli eğitim verilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda verilen Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin empatik beceri düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Tok, Morali ve Tatar (2007), “Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerin İncelenmesi” adlı araştırmasında, sportif performans ve davranışın öngörülmesinde kullanışlı bir değişken olabilecek bir yapı olan duygusal zekâ hakkında detaylı bir kuramsal yapı sunulmasının yanı sıra Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve ark. (2004) tarafından revize edilen

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği“nin Türkçe konuşan sporcu ve sedanter üniversite öğrencisi örnekleme uyarlanmasını amaç edinmiştir. Türkçe’ ye çevrilen ölçek maddeleri 677 performans sporcusu ve sedanter üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar ölçek iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu (.87) ve ölçeğin Austin ve ark. (2004) ile uyumlu olarak 3 faktörlü yapısı olduğunu göstermektedir.

Özabacı (2007), ‘‘Saldırgan Davranışın İlişki Niteliği ve Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi’’ adlı çalışmasını, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden rastgele örnekleme yoluyla seçtiği 314 üniversite öğrencisi ile yapmıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak saldırganlık düzeyini ölçmek amacıyla Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen Tok (2001) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan ‘‘Saldırganlık Ölçeği’’, duygusal zekâyı ölçmek için Ergin, İşmen, Özabacı (1999) tarafından geliştirilen EQ-NED ve ilişki niteliğini ölçmek için Pierce ve ark. (1991) tarafından geliştirilen ve Özabacı (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan (QRI- The Quality of Relationship Inventory) İlişki Niteliği Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık ve duygusal zekâ arasında negatif ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ve ilişki niteliğinin derinlik alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak gençlerin saldırgan davranışlarının azaltılması ve duygusal zekâ gelişimine yönelik önerilere yer vermiştir.

Kocabaş, A. (2007), ‘‘Duygusal Zekâ ve Köy Enstitüleri’’ başlıklı çalışmada, başlangıçta duygusal zekâ kavramını açıklamış, daha sonra ise Köy Enstitülerinin demokratik eğitim yoluyla duygusal zekânın gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur. Sonuç olarak ise duygusal zekâ becerilerinin yalnızca öğretim programlarının bir kazanımı, konusu ve içeriğinin bir parçası olması yerine, köy

enstitülerinde olduğu gibi eğitim sistemimizi, ülkemizi değiştirecek ve geliştirecek eylemler zinciri olarak okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yer almasının gerekliliği ve önemi üzerinde durulmuştur.

Küçükkaragöz, Selçioğlu Demirsöz (2007), ‘‘Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka ve Yaratıcı Drama’’adlı araştırması ile sınıf öğretmenliği anabilim dalında 4. sınıfta okutulmakta olan ilköğretimde Drama dersinde gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmalarının, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma on iki hafta boyunca yürütülmüş olan ön test-son test karşılaştırmalı, kontrol grupsuz yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. 20 öğretmen adayından elde edilen veriler, Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılmış olan Bar-On Duygusal Zekâ ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı drama çalışmalarının, öğretmen adaylarının ön test- son test ortalama puanlarına göre duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermektedir ve grubun son test ortalamalarında artış olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri zekâ algılarına göre duygusal zekâ ölçeği son test toplam puanları ve duygusal zekâ ölçeği stres denetimi ve uyumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri başarı algılarına göre duygusal zekâ ölçeği son test toplam puanları ve duygusal zekâ ölçeği kişiye özgü alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Atan (2007), ‘‘Resim-İş Öğretmeni Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Grafik Tasarımı Derslerinde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi’’ adlı araştırmasında: Yaratıcı drama yönteminin uygulama boyutuna etkisi ile deney grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, rastgele seçim yoluyla oluşturulan örneklem gruplarından

26 kişi kontrol grubu, ve 29 kişi ise deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmada hem nicel, hem nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmış ve deneysel desen yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler; erişi testi (ön test-son test), tutum ölçeği, öğrenci tasarımı ürünleri değerlendirme formu ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, grafik tasarımı dersinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında erişi, kalıcılık, tutum ve uygulama puanları bakımından deney grubu lehine genelde anlamlı bir fark vardır. Bunun yanında deney grubundaki öğrenciler, grafik tasarımı dersinde uygulanan öğretime yönelik olarak, grafik tasarımı dersinde yaratıcı drama etkinliklerinin bilgi, beceri, ve yaratıcılık konusunda başarılarını olumlu etkilediği, demokratik bir ortamda aktif bir şekilde ders işlemekten hoşlandıkları görüşündedirler. Yine araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, grafik tasarımı dersinin, yaratıcı drama etkinlikleri kapsamında öğretiminin yapılmasına ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), ‘‘Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişi’’ adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayına ‘‘California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’ ve ‘‘Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği’’ uygulamışlardır. Sonuçta; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişi bulunmuştur. Ancak bu ilişi pozitif yönlü düşük ve orta arasında değişen ilişkidir. Ölçeklerin toplam

puanları arasındaki ilişkide yine pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişkidir.

Selçioğlu Demirsöz, E. ve Kocabaş, A. (2008), ‘‘Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Bilgiüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterlilikleri Üzerine Etkisi’’adlı çalışmaları ile; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adaylarının güz döneminde almış oldukları Müzik-I dersi başarı düzeyleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanarak Müzik-I dersinden almış oldukları başarı puanları arasındaki bazı değişkenler açısından ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarıları ile duygusal zekâları arasında bütünüyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanı sıra daha önceden müzik eğitimi alıp almama ve çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Örgün ve ikinci öğretim programlarında okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları kişiler arası alt ölçek boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Gürşimşek, Ekinci Vural, Selçioğlu Demirsöz (2008), ‘‘Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki’’adlı araştırmalarında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği eğitimi programı ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, okulöncesi öğretmenliği eğitimi programından 100, sınıf öğretmenliği eğitimi programından 100, toplam 200 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına

Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen iletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tufan (2009), “Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada, geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan duygusal zeka eğitimi verilmeden önce Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeği (DZYÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonucunda duygusal zeka puanları düşük olan öğrenciler tesadüfi olarak deney, kontrol ve plasebo olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Bu çalışma her grupta 15 olmak üzere toplam 45 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 10 oturumluk Duygusal Zeka Eğitimi Programı, plasebo grubuna öğrencilerin sevdiği etkinliklere yönelik 7 oturumluk bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir program uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan toplam 10 oturumluk Duygusal Zeka Eğitimi Programı bir psiko-eğitim programıdır. Goleman’ın bahsettiği öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi yeterlilik alanları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Deney grubuna ve plasebo grubuna uygulanan programlardan sonra üç gruba da son test uygulanmıştır. Deney, plasebo ve kontrol grubunun son test ortalama puanlarını karşılaştırmak için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü ANOVA; her bir grubun ön test- son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında ise ilişkili örneklem için t-test kullanılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda, geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programı’nın, dokuzuncu

sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri üzerinde belirli oranda etkili olduğunu göstermektedir.

Kırtıl (2009), ‘‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi’’ adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerindeki ilişkiyi saptamaya yönelik betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 151 kız, 142 erkek olmak üzere toplam 293 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, Diener, Emmans, Lorsen ve Giffin tarafından geliştirilen ‘‘Yaşam Doyumu Ölçeği’’ ve Dr. Demirali Y. Ergin, Dr. Esra İşmen, Dr. Nilüfer Özabacı tarafından geliştirilen EQ-NED Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine dair bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yaşam doyumu ve duygusal zeka alanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel Duygusal Zeka ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasına oranla anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Genel Duygusal Zeka alanında anne baba tutumuna göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir Genel Duygusal Zeka ortalamalarında ve yaşam doyumu ortalamalarında yaşa, okul öncesi eğitime alınıp alınmadığına, anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmaların olmadığı tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2011), ‘‘Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması’’ adlı çalışmayı, meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ve

öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Artvin Çoruh Üniversitesi bünyesinde bulunan Artvin Meslek Yüksekokulu, Arhavi Meslek Yüksekokulu ve Hopa Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler Duygusal Zeka Ölçeği ve Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir ve 320 öğrenciye uygulanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği ve Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ile elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde dağılımı gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler için basit doğrusal regresyon analizi ile çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Basit regresyon analizi sonuçlarına göre, toplam duygusal zeka puanları ve alt test puanları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki doğrusal ilişki ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sadece karşısındaki duygularını anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, hem bilişsel hem de duyuşsal stratejiler ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Avcı (2012), yapmış olduğu ‘‘Bireylerin duygusal zeka düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi’’ adlı tez çalışmasında bireylerin duygusal zeka düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisini incelemiştir. Bu çalışma için Duygusal Zeka Ölçeği, Müzik Gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları ve Konser Performans Puanları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören viyolonsel öğrencileri oluşturmaktadır.Yapılan çalışmalar sonucunda duygusal zeka puanı ile hazırlık çalışmaları puanı arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal zeka puanı ile hem müzikal başarı hem de müzik açısından grup içindeki rolünü gereğince yerine getirebilme başarısı arasında da pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Pektaş (2013), ‘‘Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri ile Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması.’’ adlı tez çalışmasında lise öğrencileri ile güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır.Bunun için Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu kullanmıştır.Araştırma sonucunda lise son sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri; lise türü, cinsiyet ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşırken; kardeş sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve ailenin tutumu değişkenlerine göre ise, anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır.

2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar

Yurtdışında duygusal zeka üzerine yapılan çalışmalarda ölçekler üzerine yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Bunun yanında yurtiçinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi duygusal zeka ve liderlik, duygusal zeka ve iş ortamı, duygusal zekanın gelişimi gibi konulara da değinilmektedir ancak yurtdışındaki

araştırmalarda da duygusal zeka programları diğer konulara göre daha az yer tutmaktadır.

Aşağıda duygusal zeka ile ilgili son yıllarda yurtdışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Harrod ve Scheer (2005), ‘‘An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics’’ adlı araştırmalarında, ilk ergenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak duygusal zekâlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini yaşları 16-19 arasında değişen 200 genç oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Bar-On EQ’ nun genç versiyonu ile toplanmıştır. Duygusal zekâ sonuçları gençlerin kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, maddi durum, ailenin eğitim durumu, yaşadıkları bölge) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta, duygusal zekâ seviyesi kızlarda olumlu olarak ailenin eğitim durumu ve maddi durum ile ilgilidir. Çalışmada oturulan yer, harçlık ve yaş ile duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Duygusal zekâ sonuçları kızlar ve erkekler arasında önemli lde farklıdır ve kızların duygusal zekâ seviyeleri daha yüksektir. Araştırmanın diğer bir bulgusu da babanın eğitim durumunun gençlerin duygusal zekâlarının belirleyicisi olduğudur.

Goldenberg, Matheson ve Mantler (2006), ‘‘The Assesment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self Report Methodologies’’ adlı çalışmalarında Mayer, Salovey ve Caruso (2002)’nin performans dayalı EI lği ile Schutte ve arkadaşlarının (1998) kendini değerlendirme testi olan EI lği arsındaki ortak noktanın geçerliliğini araştırdıkları çalışmalarında ayrıca çeşitli tabakalardan seçilmiş 223 kişinin oluşturduğu örneklemin demografik özellikleri ile EI’ ları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta, performans dayalı EI lği ile kendini

değerlendirme testi olan EI ölçeği sonuçları birbiriyle ilişkili değildir. Kendini değerlendirme testi olan EI ölçeği sonuçlarının stresle başa çıkma ve depresyon ile aralarında ilişki bulunmuştur. Yine performans dayalı EI ölçeği sonuçlarının, yaş, eğitim ve psikoterapi alma ile güçlü ilişkisi elde edilmiştir.

Justice ve Espinoza (2006), tarafından yapılan, ‘‘Emotional Intelligence and Beginning Teacher Candidates’’ adlı araştırmanın çıkış noktası; Labor istatistik barosu tarafından yapılan bir araştırmaya göre 2008 yılında Texas’ ta 82.000 yeni öğretmene ihtiyaç olacağı bulgusudur. Çünkü yine bu araştırmaya göre Texas’ ta beş yıl içinde pek çok öğretmen görevini bırakacaktır. Bu yüzden öğretmen hazırlama programları bu konu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Justice ve Espinoza bu konun duygusal kaynaklı olduğunu düşünerek, öğretmen adaylarının duygusal beceri yönetimini araştırmak istemişlerdir. Araştırmanın verileri Texas Eyaletindeki 160 öğretmen adayından, Nelson ve Low (2003) tarafından geliştirilen Duygusal Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçta elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ifade, rahatlık, empati, karar verme, güç kullanma, zaman yönetimi, kendi kendini değerlendirme, kararlılık, stres yönetimi, saygı duyma becerilerini güçlendirmeye ihtiyaçları olduğu yönündedir. Liderlik, agresiflik ve değişen uyum becerileri var olan güçlü yanlarıdır. Farklı sınıf çeşitlerindeki zorluklarla baş edebilmek için eğer öğretmen adayları daha uzun bir öğretmenlik hayatı sürdürmek istiyorlarsa bu becerilerini güçlendirmeli ve desteklemelidirler şeklinde öneri sunulmuştur.

Ramos, Fernandez Berrocal ve Extremera (2007), ‘‘Perceived Emotional Intelligence Facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor’’ adlı çalışmalarında, stresli bir durumda duygusal zekânın tepkilerini ölçmüşlerdir. 144 kişiye TMMS ölçeği uygulamışlardır. Bu ölçek; dikkat, ruh

hallerindeki ayırım (netlik), durumları düzenlemek alt boyutlarını ölçmektedir. Bu çalışmanın amacı iki ayrı günde deneysel olarak şiddetli stresin içsel düşünceler ve yeni duruma uyum sağlamadaki ilişkisini ölçmektir. Sonuçlar göstermektedir ki; ruh hallerindeki ayırım duygusal zekâ tepkilerinin birinci gününe etki eder. İkinci günde de duygusal olarak durumları içsel düşünceler dengeler. TMMS'nin empati ve yasaklamalar ile arasında önemli ilişki gözlenmiştir. Sonuçlarda duygusal olarak ruh hallerini ve kendini düzenleyebilen bireyler daha az olumsuz duygusal tepki verirler. Bireyler aşırı stresten sonraki içsel düşüncelerde deneyimlere daha kolay uyum sağlamaktadırlar.

Di Fabio ve Palazzeschi (2008), ‘‘Emotional Intelligence and Self-Efficacy in a Sample of Italian High School Teachers’’ adlı çalışmalarında, İtalyan öğretmenleri örnekleminde duygusal zekâ ve mesleki öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın Örneklemini yaşları 24 ile 64 arasında değişen 111 bayan, 58 erkek toplam 169 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin İtalyan versiyonu ile Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, öğretmenlerin duygusal zekâlarının yaş ile önemli ölçüde ilintili olduğu, kadınların tersine erkeklerin kişisel beceriler sonuçlarının daha yüksek olduğu, kadınların kişilerarası beceriler alt ölçeğinden almış oldukları puanların da erkeklerden daha yüksek çıktığı bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliliği ile duygusal zekâ kişisel beceriler alt ölçeği arasında ilişki vardır. Çalışmanın sonunda bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekliliği belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve özelliği, verilerin toplanması ve çözümü ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma Kontrol gruplu Öntest-Sontest desenine dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu desen gereğince gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atandılar. Gruplarda herhangi bir değişiklik yapılmadı. Her iki gruba da ön test dönemin ikinci haftasında aynı zamanda verildi. Deney grubuna denel işlem uygulandı, kontrol grubuna uygulanmadı. Dönem sonunda yani 15 hafta sonra her iki gruba son test aynı zamanda uygulandı. Her bir grubun ön test son test farkları bulundu. Ortalama ve standart sapmaları hesaplandı. Bulunan iki erişki ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için bağımlı ve bağımsız değişkenler için kullanılan t testi uygulandı. Desen şematik olarak şöyle gösterilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

G1	T1	D	T1
G2	T1		T1
<p>G: Üzerinde araştırma yapılan grup</p> <p>D: Deney değişkeni, etkinliği ortama sokulan bağımsız değişken.</p> <p>T: Ölçme aracı</p>			

Şekil.4. Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Desen

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Tokat Karşıyaka İlkokulu 4/B ve 4/C sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. 4/C sınıfı deney grubu, 4/B grubu kontrol grubu olarak şans yoluyla atanmıştır. Deney ve kontrol grupları seçilirken gruptaki öğrencilerin aynı çevreden, aynı sosyoekonomik düzeyden olmalarına dikkat edilerek bu faktörlerin deneye olan etkileri elimine edilmiştir. Gruplara öncelikle ön test uygulanmıştır. Sonra da 4/C sınıfında öğrenim görmekte olan 24 öğrenciye normal eğitiminin yanı sıra Programlandırılmış Duygusal Zeka Eğitim Programı uygulanmış, 4/B grubu ise normal eğitimine devam etmiş herhangi bir ek uygulama yapılmamıştır. Dönemin sonunda her iki gruba da son test uygulaması yapılmıştır.

Duygusal Zeka Gelişim Programı

Bu çalışmada kullanılan etkinlikler Kocayörük'ün (2004), "Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri" ve Schilling'in çevirisini; Karahan ve arkadaşları'nın (2009) yaptığı "50 Aktivite" adlı çalışmalardan faydalanılarak hazırlanmıştır.

Duygusal Zeka Eğitim Programının Amaçları

Duygusal zeka gelişim programının amaçları on ana başlık altında toplanmıştır.

1. **Öz farkındalık:** Kişinin benzerlikleri, umutları, farklılıkları, tercihleri, doğal yetenekleri ve eksiklerinin farkında olması.
2. **Benlik kavramı:** Kendini ve başkalarını sağlıklı bir şekilde kabul edebilme, sağlıklı ve belirgin bir kimlik kazanabilme.
3. **Kişisel sorumluluk:** Davranışlarının nedenlerini bilmek, yaşantılar karşısında nasıl davranacağını farkına varmak, kararlar ve seçimler için sorumluluk almak.

4. **Duyguları yönetmek:** Düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiyi bilmek, duyguların arka planını anlamak ve duyguları yapıcı bir şekilde kontrol etmek.
5. **Karar verme becerileri:** Karar verme süreci için adım adım ilerleyen bir yol öğrenmek.
6. **Empatik beceri:** Diğer insanların duygu, düşünce ve algılama biçimlerini anlamak, onların bakış açısından olayları algılamak ve bu beceriyi günlük yaşamında kullanmak.
7. **Stresle başa çıkma:** Stresin ne olduğunu altında yatan sebebi ve günlük yaşamı nasıl etkilediğini anlamak. Stresle başa çıkmak için gevşeme ve alıştırmaya tekniklerini kullanmak.
8. **Çatışma çözme:** Kişiler arası ilişkilerde çatışmanın normal olduğunu ve potansiyel olarak verimli olabileceğini anlamak, çatışmanın çözümünde karşılıklı anlaşma, işbirliği yapma ve kazan-kazan yaklaşımı gibi birçok çatışma çözme stratejisini öğrenme.
9. **Grupla çalışma ve işbirliği:** Grup içi çalışmalarda kendini ifade edebilme, grup elemanlarıyla işbirliği içinde olabilme ve kendini gruba ait hissedebilme.
10. **İletişim Becerileri:** Etkili iletişim becerilerini öğrenme ve hayata geçirebilme, bunun için sen dili yerine ben dilini kullanma, insanlarla ilişkilerinde aktif dinleme tekniğini kullanma gibi teknikleri hayata geçirme (Schilling, 2009, s. 22-23).

Duygusal Zeka Gelişim Programının Uygulanması

Duygusal zeka gelişim programı haftada 2 saat olmak üzere ortalama 15 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Bu süre boyunca belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan

etkinlikler yoluyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin hepsinin ortak olarak yapabilecekleri, performanslarına ve düzeylerine uygun etkinlikler seçilmiştir. Uygulamaların ilgi çekici ve etkili olabilmesi için ağırlıklı olarak drama, eğitsel oyun gibi yöntemlerden yararlanılmıştır. Program araştırmacının kendi sınıfından belirlediği çalışma grubuna uygulanmıştır. Programın uygulanmaya başlanmasından önce gerek velilerle gerekse okul idaresiyle işbirliği yapılarak sınıfın fiziksel koşulları uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Sınıfta çocukların kendilerini daha rahat ve özgür hissetmelerini sağlamak amacıyla değişiklikler yapılmıştır. Çeşitli filmleri izlemelerini, müzik dinlemelerini ve dans etmelerini sağlayacak uygun şartlar sağlanmıştır. Burada program amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için yapılan etkinlikler Duygusal Zeka Eğitim Programı'nda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. (EK-1)

Veri Toplama Aracı: 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin Duygusal Zeka düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, Nuray Köse tarafından geliştirilip araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, "7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır.

7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği 28 maddeden oluşmakta olup, ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekalarını ölçmek amacıyla yapılandırılmıştır. Ölçek Likert Tipi bir dereceleme tarzında ve üzerinde cevaplamanın mümkün olduğu bir şekilde hazırlanmıştır. Bu dereceleme, (5) Her zaman böyledir, (4) Sıklıkla böyledir, (3) Arasıra böyledir, (2) Nadiren böyledir, (1) Asla böyle değildir düşüncesine karşılık gelmektedir.

Bu çalışmada kullanılan örneklemeler ile yapılan güvenirlik testleri Cronbach Alpha değeri control grubu için .89, deney grubu için .86 olarak

hesaplanmıştır. Bu araştırma için gerekli veriler, doğrudan doğruya örnekleme giren öğrencilerin kendilerinden toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çocukların Duygusal Zeka Düzeyini belirlemek amacıyla ‘‘7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği’’ kullanılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ilköğretim kurumlarına gidilerek sınıf ortamında gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulama açıklamalarla birlikte ortalama 40 dk. sürmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere öntest ve sontest uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Test puanlarının tanımsal ön analizleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Betimsel İstatistik Bulguları

Deney grubunun ön testine 24 kişi katılmış ve ortalama 105 puan alınmıştır. Alınması muhtemel en yüksek puan 140'tır. Bu gruptaki araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 132, aldıkları en düşük puan 71'dir.

Deney grubunun son testine 24 kişi katılmış ve ortalama 127.75 puan alınmıştır. Alınması muhtemel en yüksek puan 140'tır. Bu gruptaki araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 137 aldıkları en düşük puan 110'dur.

Kontrol grubunun ön testine 24 kişi katılmış ve ortalama 104.92 puan alınmıştır. Bu gruptaki araştırmaya katılan öğrencilerin, duygusal zeka ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 129, en düşük puan 74 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunun son testine ise 24 kişi katılmış ve ortalama 108.04 olarak hesaplanmıştır. Alınması muhtemel en yüksek puan 140'tır. Bu gruptaki araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 133 aldıkları en

düşük puan 75 olarak bulunmuştur. Ölçek puanlarının tanımsal ön analizleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Duygusal Zekâ Deney Grubu – Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Toplam Puanı için Ortalama ve Standart Sapma Analizleri

Değişken	n	\bar{x}	s	Min	Max
Deney Grubu Ön Test	24	105	13.61	71	132
Deney Grubu Son Test	24	127.75	7.13	110	137
Kontrol Grubu Ön Test	24	104.92	13.62	74	129
Kontrol Grubu Son Test	24	108.04	13.15	75	133

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci denencesi “Deney ve kontrol grubu, ortalama ön test puanlarında anlamlı bir fark yoktur” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeği öntest uygulamasından aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-test yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin ortalaması 105, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması 104.91 (SS=13.62), iki grup arasındaki farkı ortaya koymak için yapılan t

testi analizleri sonucu hesaplanan t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamsızdır. Bu durum birinci denencemizi desteklemektedir. Yani, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntest sonucu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(46)= 0.21, p= 0.98$ (Tablo 3).

Tablo 3. Öntest Deney ve Kontrol Grupların Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	t değeri	p değeri
Deney Grubu	24	105	13.61		
Kontrol Grubu	24	104.92	13.62	0.21	.98

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test- Son test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci denencesi “Deney grubunun ön test-son test puan farkları ile kontrol grubunun ön test-son test puan farkları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeği ön test ve son test puan farkları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Diğer bir deyişle herhangi bir marjinal verinin kendi başına ortalama puan hesabına olağan dışı boyutlarda etki edebilme ihtimalini göz önünde bulundurarak, deney grubunun ön test - son test puan farkları kontrol grubun ön test- son test puan farkları ile karşılaştırılmıştır. Ön test- son test ortalama puan farkları bu iki grup arasında farklılık göstermektedir. Bu fark manidardır, $t(46)=9.31, p<0.05$ ve 0.09 etki büyüklüne sahiptir. Bu bulgu öğretim programının duygusal zeka gelişimi üzerindeki etkisinin mevcut olduğunu göstermektedir. Her ne kadar kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal zeka gelişimi

dış etkenlerden dolayı artış göstermiş olsa bile, aynı etkenlerin bulunduğu ve ek olarak programın uygulandığı deney grubunun zeka gelişim düzeyindeki artış daha büyüktür (Tablo 4).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupların Ön test-Son Test Puan Farklarının Karşılaştırılması

Öğrenci Grupları	n	Ortalama Ön Test Son Test Farkı	Std. Sapma	Ortalama Farkları	Standart Sapma	t değeri
Deney Grubu	24	22.75	1.56	19.63	2.11	9.31*
Kontrol Grubu	24	3.12	11.26			

* $p < .05$, gruptaki puan dağılımının homojenliği test etmek amacıyla yapılan Levene test'inin sonuçlarının homojenliğin bulunmadığını göstermesinden dolayı, bu değer testin önerdiği yönde rapor edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Duygusal Zekayı geliştirmek üzere yapılan farklı araştırmalarda da, bu çalışmada elde edilen bulgulara destek sağlayabilecek veriler göze çarpmaktadır. Aşağıda verilen araştırmaların da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu ve uygulanan duygusal zeka programlarının deney grubu lehine farklılık gösterdiği görülmektedir.

DiNatale (2000) araştırmasında Duygusal Öğrenme Programı'nın ergenlerinduygusal zekalarına etkisini incelemiştir. Elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grubunun her ikisinin de son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Fakat deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark, kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farktan daha yüksek bulunmuştur.

Roitman (2000) çalışmasında duygusal zekanın öğrenilebilir olduğu sonucuna varmıştır ve duygusal zeka becerilerini geliştirmek için resimli kitaplardan yararlanmak, onlara model olmak, duygu sözcüklerini öğretmek ve benzeri yöntemleri önermektedir. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi duygusal zeka, eğitim programları ile her yaşta geliştirilebilen bir olgudur (Yılmaz,2002, Akt: Yaşarsoy, 2006, s. 113).

Yılmaz (2002) da annelerin duygusal zeka düzeylerini geliştirmeye yönelik bir program hazırlamış ve bu programın etkililiğini sınamıştır. Araştırma sonucunda "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitim Programı'na katılan annelerin Duygusal Zeka Düzeyi son test toplam puanları, Duygusal Zeka Düzeyi ön test toplam puanlarına

göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin, annelerin duygusal zeka düzeylerini geliştirici yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Yani bir kez daha kanıtlanmıştır ki duygusal zeka, eğitim programları hazırlanarak geliştirilebilen bir olgudur.

Özdemir (2003) “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi”adlı tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü üçüncü sınıf öğrencileridir. Yansız atama ile iki grup oluşturulup bunlar deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Grupların duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yaratıcı drama dersini almadan önce kontrol ve deney gruplarının duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubuna 14 hafta boyunca süren yaratıcı drama dersi verilmiş ve uygulamanın sonunda her iki gruba tekrar Duygusal Zeka Değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yavuz (2004), Özel Ceceli İlköğretim Okulunda 1. ve 2. sınıf öğrencilerini kapsayan pilot bir çalışma gerçekleştirmiştir. “Duygusal Zeka Gelişim Projesi”adı altında uygulanan programın ilk uygulama yılı sonunda öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme, birbirlerine kendilerini ifade edebilme anlamında gelişme kaydettiklerini gözlemlemiştir.

Yaşarsoy (2006)’un özel eğitim grubundaki öğrencilerle yaptığı tez çalışmasında da araştırmacı tarafından geliştirilen bir Duygusal Zeka Gelişim Programı uygulanmış, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirebilmek için, öğrencilerin kendilerini

ifade etmesi, duyguları tanıması, duygularının farkına varması, duygularını ifade edebilmesi ve bazı sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için, 20 hafta süren 60 saatlik toplam 57 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencilerinin davranış problemlerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir ve duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Vincent (2003) araştırmasında Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Zeka Programı'nın (Social-Emotional Intelligence Program for Children) değerlendirmesini yaptığı ve bu programın beşinci sınıf öğrencilerinin prososyal ve problemdavranışları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında uygulanan Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Zeka Programının sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin prososyal ve problem davranışları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Vincent, bu sonucun çıkmasında beşinci sınıf öğrencilerinin programı kendiseviyelerinin altında bulmalarının, programda oyuna ve alıştırmalara az yer verilmesinin, araştırmanın örneklemin küçük olmasının ve çalışma gruplarının tesadüfi olarak seçilememesinin etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadan elde edilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının belli oranda etkili olduğu sonucuyla farklılık göstermektedir.

Stenberg (2004) yaptığı çalışmada Duygusal Zeka Eğitimi ve Koçluk Programının özel bir lisedeki öğrenci yıpranması (attrition) üzerindeki etkisini incelemiş ve bu programın öğrenciler üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonucun, örneklemin küçük olmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtilmiştir. Ayrıca Duygusal Zeka Eğitimi ve Koçluk Programının ölçülen duygusal zekanın

etkinlik alanına (nüfuz alanına- domain) hitap etmemesinin diğerk bir sebep olabileceği belirtilmiştir. Eğer duygusal zeka bir yetenek ise Mayer- Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testinin (MSCEIT), araştırmacının Duygusal Zeka Eğitimi ve Koçluk Programı ile yapmayı ümit ettiği davranış değişikliğini ölçmek için uygun bir araç olmayabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

İlgili araştırma bulgularını genel olarak değerlendirilecek olursak; duygusal zeka üzerine yapılan bazı araştırmalarda uygulanan duygusal zeka programlarının bireylerde duygusal zeka becerilerininin gelişimine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ağıklandığı araştırmalar, Programlandırılmış duygusal zeka eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini arttırdığını ortaya koyan bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bazı araştırmalarda ise duygusal zeka programlarının bireylerin duygusal zekası üzerinde herhangi bir etkiye yol ağmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşan araştırmalar, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin yükselmesini sağladığı düşünölen Programlandırılmış Duygusal Zeka Eğitiminin uygulandığı bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir eğitim programı hazırlanmış ve Köse (2009) tarafından geliştirilen duygusal zeka ölçme aracıyla uygulanan programın etkililiği sınanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Tokat Karşıyaka İlköğretim Okulu 4/B ve 4/C sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. 24 kişiden oluşan 4/C sınıfı araştırmacının kendi sınıfı olduğundan uygulamanın kolay olacağı düşünülerek deney grubu olarak, yine 24 kişiden oluşan 4/B sınıfı kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. İlgili okulda bulunan 4/A sınıfı ise öğrenci sayısı diğer gruptan farklı olduğundan ve yapılan ön test sonuçlarına göre diğer gruplardan anlamlı farklılık göstermesi nedeniyle araştırma grubu olarak seçilmemiştir. Yani deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ön testlerden alınan sonuçlar da dikkate alınmıştır.

Tüm bu seçim işlemlerinin sonunda deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Hazırlanan 17 oturumluk eğitim programı 2’şer saatten oluşmaktadır ve haftada iki kere yapılarak eğitim dört aylık bir sürede sonuçlandırılmıştır. Etkinlikler Okul Müdürünün de izniyle ‘‘Serbest Etkinlikler’’ derslerinde uygulanmıştır. Eğitim oturumları ortalama 40+ 40 dakika sürmüştür. Duygusal zeka eğitim programı hazırlanırken öncelikle duygusal zeka modellerinin tümü hakkında derinlemesine çalışılmış ve bu çalışmada duygusal zekaları geliştirilmek istenen öğrencilere en uygun olan etkinlikler seçilmeye çalışılmıştır. Program geliştirilirken Kocayörük (2004)’ün Duygusal Zeka Gelişiminde

Drama Etkinlikleri kitabı ve Dianne Schilling'in 50 Aktivite adlı kitaplarından yararlanılmıştır.

Programın hedefi, öğrencilerin daha olumlu kişisel ilişkiler kurabilmeleri, empati becerilerinin gelişmesi, kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olmaları, gündelik yaşam sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edebilmeleri gibi becerilerdir.

Programın eğitimsel bağlamı belirlenirken, program uygulanacak çocukların yaşları belirlenirken, duygusal zeka eğitiminin erken yaşta verilmesi durumunda, hem ileriki akademik başarısının hem de yaşam başarısının çok daha olumlu etkilenebileceği fikrinden hareketle ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Geliştirilmiş olan duygusal zeka programını, okuldaki diğer eğitimsel ve öğretimsel müfredata entegre etmek mümkün olamamıştır ancak araştırmacı, eğitim verdiği 4/C sınıfında serbest etkinlik derslerinin haftada iki saatini bu etkinliklere ayırarak çalışmayı yürütmüştür.

Program haftada iki oturum olacak şekilde dört ay sürmüştür. İlk hafta ön test uygulanmış ve programın bitmesinden on gün sonra son test uygulanmıştır. Programın uygulandığı süre boyunca, öğrencilerin, verilen eğitimde öğrendikleri becerileri, teneffüslerde derslerde veya günlük yaşantılarında uygulamaları teşvik edilmeye çalışılarak öğrendiklerini deneyimleme ve pratik edebilme fırsatı verilmeye çalışılmıştır. Program bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu nedenle, eğitimi verecek olan personele dışarıdan profesyonel destek vermeye gerek kalmamıştır.

Programın etkililiğini ölçmek amacıyla deneysel ön test son test modeli kullanılmıştır. Eşit şartlarda değerlendirilebilecek deney ve kontrol grubu oluşturulmuş

her iki gruba da geçerliği ve güvenilirliği olan 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği hem ön test hem son test olarak verilmiştir. Elde edilen sonuçlar uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiş olup programın başından sonuna kadar atılan her adım bilimsel çerçeve içinde tutulmaya çalışılmıştır.

Eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu üzerinde 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği kullanılarak son test uygulamaları tekrarlanmıştır. Alınan sonuçlar veri girişı işlemleriyle kodlanarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test farkları için bağımsız iki örneklem t testi ve deney grubunun ön test son test sonuçları ve kontrol grubunun ön test son test sonuçlarını değerlendirmek için tek örneklem t test teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Programlandırılmış Duygusal Zeka Eğitiminin etkililiğini sınamak amacıyla uygulanan ‘7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği’ ön test ve son test ölçümlerinde programa katılan deneklerin puanlarının başlangıçtaki puanlarına ve bu programa katılmayan deneklerin puanlarına göre yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, “geliştirilen programın duygusal zekayı geliştireceği” hipotezinin doğrulandığı görülmüştür. 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinde yüksek puan yüksek duygusal zekayı ifade ettiğinden deney grubunun son test puanlarında görülen bu yükselme, programa katılan deneklerin duygusal zekalarının geliştiiğini ve eğitim programının bu yönde etkili olduğunu ifade etmektedir. Goleman (1998)’da duygusal zekanın öğrenilebileceğini ancak bunun çok kolay bir süreç olmadığını ileri sürmüştür. Buna karşıt olarak ise Bar-On, çocukluktan başlayarak 40’lı yaşların sonlarına kadar duygusal zekanın yükselmeye devam ettiğini ve kısa süreli eğitimlerle dahi anlamlı oranda yükselmeler görülebileceğini ileri sürmüştür (Bar-On, 2003; 2004; 2005). Bu

araştırmada da duygusal zekanın öğretilabilir bir zeka türü olduğu bir kez daha görölmektedir.

Duygusal zekanın geliştirilmesi dünyadaki hızlı gelişim, insanın ezbere dayalı bilgi depolamasını değil, yaratıcılık, kendine güven, bağımsız düşünme, öz denetim, problem çözme, empati, sosyal sorumluluk, sosyal ilişkiler esneklik, strese dayanma dürtü kontrolü, gerçekçi değerlendirme ve uyum gibi potansiyellere sahip olması gibi gerekliliklerden dolayı kaçınılmaz bir hal almıştır. Çünkü bu niteliklerin bireylere kazandırılması duygusal zekanın da geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır.

Son araştırmalara bakıldığında her kuşak bir öncekine göre bilişsel zeka açısından büyük gelişim göstermiş olmasına rağmen duygusal ve sosyal beceriler düşüş göstermiştir. Bu da insanların başarılı bir iş hayatı olmasına rağmen mutsuz huzursuz bir yaşam sürmelerine neden olmuştur ve her anlamda başarılı bir hayat için bilişsel becerilerin yanında duygusal becerilerin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Shapiro, 2004, s. 67).

Duygusal zekanın öğretilabilir olması günlük sosyal ve duygusal işlevselliği geliştirmek için kullanılabilir, akademik, mesleki ve kişilerarası ilişkiler anlamında faydalı sonuçlar doğurabilir. Okul öncesinden üniversiteye kadar okullarda yapılacak duygusal zeka eğitimleri gelecek nesillerin daha etkili, duygusal olarak daha sağlıklı ve üretici bir toplumun oluşumunu sağlayabilir.

Duygusal zekanın geliştirilmesi kişinin öz yeterliliğine dair inancının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Kişinin öz yeterliliğe dair inançları, onun düşünce tarzını, motivasyon durumunu ve davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla duygusal zekaları yükselen çocukların kendileriyle ilgili daha sağlıklı kararlar alabilecekleri,

kendi sınırlarını ve kapasitelerini daha doğru bir şekilde belirleyebilecekleri düşünülmektedir. Son dönemlerde, duygusal zeka ile sonraki hayat başarısı ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır (Buckley, 2003, s.78). Bu nedenlerden dolayı çocukların duygusal zekalarının gelişmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırmayla, duygusal zekanın geliştirilebilir olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. Literatürdeki bilgilere ve bulgulara ilave olarak ilkokul öğrencilerinin okul başarılarının yanı sıra hayat başarılarının da yükselmesine yardımcı olabilecek bir duygusal zeka programının alana kazandırılması amaçlanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak insan hayatını daha mutlu ve kaliteli hale getirecek olan bu becerinin geliştirilmesi için aşağıdaki gibi önerilerde bulunulabilir.

1. Duygusal zeka, ülkemiz için halen yeni sayılabilecek bir kavramdır. Literatürde yapılmış çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak tarama modeli çalışmalar oldukları görülmektedir. Ancak duygusal zeka ile ilgili daha fazla deneysel çalışma yapmak alan açısından ve ülkemiz açısından çok faydalı olacaktır.

2. Geliştirilen eğitim programı Tokat İli Karşiyaka İlköğretim Okulu 4/C sınıfı ile sınırlı olduğundan bu çalışmanın Türkiye'nin başka bölgelerinde de uygulanmasına, farklı örneklem (farklı yaş aralıkları) grupları üzerinde test edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Hayat başarısı için gerekli olan ve tüm kişilerarası ilişkileri, zor durumlarla baş edebilmeyi, dürtüsel davranışları kontrol edebilmeyi öğreten duygusal zeka eğitimlerinin eğitimin her aşamasında yer alması önerilmektedir. Bu ise ancak, Milli Eğitim'in hazırlamış olduğu müfredata Duygusal Zeka ile ilgili bir dersin konmasıyla

sağlanabilir. Ancak bunun sağlanabilmesi için öncelikle duygusal zeka ile ilgili farklı sınıf kademelerine uygun programların geliştirilmesine devam edilmesi gerekmektedir.

4. Çocuklara ve gençlere verilecek duygusal zeka eğitimi çok önemlidir. Ancak çocuklar ve gençler model alarak da öğrenmektedirler. Dolayısıyla eğitim veren kişinin ve ailelerin de duygusal zeka düzeyinin yüksek olması çok önemlidir. Bu doğrultuda Milli Eğitim bünyesinde eğitici eğitimi verebilecek bir ekip oluşturulması faydalı olabilir. Ayrıca ailelerin duygusal zeka eğitimi alması açısından Halk Eğitim Merkezleri'nde kurslar düzenlenebilir veya okullarda aile eğitimi kapsamında bir duygusal zeka eğitimi uygulanabilir. Ailenin, çocuğa verilecek her türlü eğitimde vazgeçilmez bir unsur olduğu düşünülürse, duygusal zeka ile ilgili verilecek eğitimlerde aileleri de bilinçlendirmek önemlidir.

5. İleride bu araştırma aile eğitimini de kapsayacak şekilde planlanabilir.

6. Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim programlarında duygusal zeka enazından seçmeli bir ders olarak okutulabilir.

7. Araştırmacı ayrıca yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin birbirlerine daha saygılı olduklarını ve sınıf içi disiplin sorunlarında bir azalma olduğunu gözlemlemiştir. Okullarda önemli bir sorun teşkil eden disiplin sorunlarının aşılması açısından da öğrencilerin duygusal zeka eğitimi almalarının büyük önem taşıdığı görülmektedir.

8. İlköğretim okullarında drama yönteminin rahatlıkla uygulanabileceği, akustik düzenlemesinin, ses yalıtımının ve fiziki ortam düzenlemesinin olduğu, yaratıcı drama çalışmaları yapılırken kullanılacak temel araç ve gereçlerin bulunduğu Yaratıcı Drama Sınıflarının oluşturulması önerilmektedir.

9. Duygusal Zekanın önemine ilişkin araştırma, seminer, yayın, tez çalışmaları desteklenmeli ve bu çalışmaların sonuçları ilgili kurumlarca dikkate alınmalıdır.

İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekayı geliştirmeye yönelik olarak program geliştirme çalışmalarının nasıl olacağı tartışılıp değerlendirilmeye değer bir konu olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, E. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, M. (2004). İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama), Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkan, E. (2010). Ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü, Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, Ş. (2004). Öğrenen organizasyonlarda duygusal zekâ kavramı, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. Editör; Doç. Dr. Ahmet Kalender, Konya.
- Atan, U. (2007). Resim-İŞ öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi (Selçuk Üniversitesi Örneği), Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, B. (2011). Bireylerin duygusal zeka düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, M. (2001). Liderlik ve liderlik zekası, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aydın, A. (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi, Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Ayhan, (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2)
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları.
- Baltaş, Z. (2006). Duygusal zeka, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). Gelişim/öğrenme ve ortam, eğitim psikolojisi, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bender, M. T. (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boyatzis, R. E. Goleman, D., & Rhee, K. (2009). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-On, R. & J.D. Parker (Ed's.), Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckley, M., Storino, M., Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. School Psychology Quarterly, 18 (2), 177-191.
- Bülbüloğlu, A. (2001). Duygusal zeka kuramı, Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15.
- Cooper, K. R. ve Sawaf, A. (2003). Liderlikte duygusal zekâ, İstanbul: Sistem Yayınları.
- Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu- zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3).
- Demirsöz, E. (2010). Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DiNatale, S.M. (2000). The impact of an emotional learning curriculum on theemotional intelligence of adolescents. Unpublished doctoral dissertation, the Union Institute, Cincinnati, OH.
- Dökmen, Ü. (2001). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati, İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 11-32.
- Eren, E. (2006). Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar), İstanbul: Beta Yayınları.

- Gottfredson, L. S. (1997). Minstream science on intelligence: An Aditorial with 52 Signatures, History and Bibliography *İntelligence*, 24(1), 13-23.
- Goldenberg, I., Matheson, K. ve Mantler, J. (2006). The Assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-Based and Self Report methodologies, *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zeka*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000), *Basında duygusal zeka*. (Çeviri: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*(çev: B.S.Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2009). *İşbaşında duygusal zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatsız, R., McKee, A., (2009). *Yeni liderler*, Çev: Filiz Nayır - Osman Deniztekin, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*,Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zekâ yetenekleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güllüce, A.Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki* (Yöneticiler üzerine bir uygulama), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Gürşimşek, I., Ekinci Vural D., Selçioğlu Demirsöz. E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(16), 1-11.
- Harrod, N. R. Scheer, D. S. (2005). An Exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics adolescence, 4,(159). San Diego: Libra Publishers.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(11), 55-75.
- James, J. (1997). Gelecek zamanda düşünmek, Çev:Z. Dicleli, İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Justice, M. ve Espinozai, S. (2006). Emotional intelligence and beginning teacher candidates, Texas AN University-Commerce, 456-461.
- Karahan, F. T., Özçelik, M. (2006). Bir duygusal zeka beceri eğitimi programının diyabet hastalarının duygusal zeka düzeylerine etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 19 (2) , 301-320.
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri İle yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. (2007). Duygusal zekâ ve Köy Enstitüleri, Yeniden İmece Eğitim- Bilim-Sanat-Kültür Dergisi, 16, 30-33. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Kocayörük, A. (2004), Duygusal zeka etkinliklerinde drama etkinlikleri, Ankara: Nobel Yayınları.

- Konrad S., Hendl C. (2005), *Duygularla güçlenmek*, Çev: Meral Taştan, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köknel, Ö. (1998). *Dolu dolu yaşamak*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu S. G. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, N. (2009). *7-13 Yaş Çocuklarının duygusal zeka düzeyleri*, Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- 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.
- Küçükkaragöz, H, Selçioğlu Demirsöz E. (2007). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ ve yaratıcı drama*, Ege Üniversitesi, Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu, İzmir, 7-9 Mayıs 2007 (Bildiri).
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso, D. R., (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-211

- Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion, *Intelligence*, 22 (2), 89-113.
- Mayer D. J. Stevens, A. A. (1994). An Emerging understanding of the reflective (Meta-) experience of mood, *Journal of research in personality*, Vol. 28 (3), 351-373.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence, *Handbook of Intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Merlevede, P. E., Vandamme, R. Ve Bridoux, D. (2006). 7 adımda duygusal zekâ, İstanbul: Omega Yayınları.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-on duygusal zeka testi 'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktaylar H. (2011). KPSS eğitim bilimleri öğretim yöntem ve teknikleri, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Özabacı, N. (2007). Saldırgan davranış ilişki niteliği ve duygusal zekâ açısından incelenmesi, Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu, Cilt: 2, 525-532. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Özdemir, L. (2003). Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde yeni değerler, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- 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.
- Psenicka, C., Rahim, A. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A Study in seven countries, The International Journal of organizational analysis, 4(10), 302-326.
- Ünlü, S. (2013). Psikolojik testler ve duygusal zeka, (15/08/13) <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/ehsm/1024/unite10.pdf>
- Ramos, N. S. Fernandez Berrocal, P. ve Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive - emotional processes of adaptation to an acute stressor, Cognition and emotion, 21(4), 758-772.
- Salovey, P. Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence" Imagination, cognition and personality, 9(2), 185-211.
- Selçioğlu Demirsöz E. ve Kocabaş, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarılarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişki, Milli Eğitim Dergisi, 18, 162-174
- Selçioğlu Demirsöz E. (2010). Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları bilgiüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterlilikleri üzerine etkisi, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Semiz Koroğlu, G. (2006). Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği),Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Schilling D. (2009). 50 aktivite, Çev: T. Fikret Karahan, B. Murat Yalçın, Müge Yılmaz, Mehmet Sardoğan, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Shapiro, L. E. (1998). Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek, Çev: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sala, F., (2002). Emotional competence inventory (ECI) technical manual, www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf. 08.04.20123.
- Sönmez, V., Alacapınar F. G. (2011), Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Anı Yayınları.
- Stein, S. J., Book, H. E. (2003). EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı , İstanbul: Özgür 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.
- Sternberg, R. J., (2005). The theory of successful intelligence, *Revista interamericana de psicología/interamerican journal of psychology*,39(2), 189-202
- Tekin Bender, M.(2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tıkır, N. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Titrek, O. (2004). Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Titrek, O. (2007). IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Toker, F., Yıldız, K., Necati, C. ve Behran, U. (1968). Zeka kuramları, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.
- Tok, S., Moralı, S. L., Tatar, A. (2007). Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerin incelenmesi, Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu, Cilt: 2, 476-487, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Tufan, Ş. (2009). Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. (2011). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2).
- Vincent, D. S. (2003). The evaluation of a social-emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York, New York.

- Yancı, F. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yaşarsoy, E. (2006). Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, K. (2004). 0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zeka gelişimi, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2010). Çocuğunuzun duygusal zeka gelişimi için küçük sağlam adımlar, Ankara: Timaş Yayınları.
- Yılmaz, M. (2002). Duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeyine etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER**EK-1 DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI****3.4.3.1. GÜVEN YÜRÜYÜŞÜ**

Amaç: Güven duygusunu geliştirmek.

Süre: 40 dk.

Araç- gereç: Gözü bağlamak için eşarp veya mendil

Süreç: Öğrencilere daha iyi tanımak istedikleri bir eş seçmeleri söylenir. Sonra birisinin gözleri bağlanır veya gözlerini kapatması istenir. Gözleri bağlı olanın eşine onuyönlendireceği söylenir. Şu yönerge verilir: “Sınıf içinde arkadaşını yönlendirmek için 10 dakika süreniz var. Sen eşinin gözüsün, bu yüzden sözsüz iletişim işe yaramayacak. Olabildiğince kelime kullanmalısın. Eşini asla bırakma ve yürüyüşü olabildiğince ilginç yapmaya çalış.”

10 dakika sonunda roller değiştirilerek etkinlik devam ettirilir.

Değerlendirme:Etkinliğin sonunda; “Yönlendirirken neler hissettin,takip ederken ne hissettin, hangisi daha kolaydı, korktun mu, ne zaman daha güvende hissettin, birisine bağımlı olmak veya onun sana bağımlı olması neler hissettirdi,görme duygusunun kaybedilmiş olması nasıl bir duygu” vb. gibi sorularla paylaşımda bulunarak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.2.BİRBİRİMİZİ TANIYALIM

Amaç:Kendini anlatma fırsatı bulmak.Kişilik gelişimine, benlik algısına katkıda bulunmak.

Süre: 40 dk.

Araç- gereç:Yok

Süreç:Her öğrenci tek tek kürsüye gelir. Kendisinde olduğunu düşündüğü en belirgin kişilik özelliğini sözsüz hareketlerle,pantomim şeklinde anlatır. Sınıftakiler ne anlattığını bulmaya çalışır. Sınıf mevcudu azsa öğrenciler ikinci bir özelliğini de anlatabilirler.

Değerlendirme:Son olarak da öğrencilere anlatılan bu özellikler hakkında yönlendirici sorular sorularak etkinlik değerlendirmesi yapılır.

3.4.3.3.DUYGULARI DİNLEME

Amaç: Duyguların açığa çıkmasına izin vermek.Duyguların ifadesinde sanatı bir araç olarak kullanmak.

Süre: 40+40 dk.

Araç- gereç:Müzik çalar.

Süreç: Önceden seçtiğimiz klasik, enstrümantal veya hafif bir müzik açılır. Herkesin resim kağıdı ve boya malzemelerini bir kenarda hazır bulundurmaları

sağlanır.Çocuklar müziği gözlerini kapatarak ya da müziğe uygun şekilde yürüyüp dans ederek kendilerini rahat hissedebilecekleri şekilde dinlerler. Bir duygulanım oluştuğundan emin olana dek müzik dinletilmeye devam edilir. Daha sonra da müzik kapatılarak ya da sesi biraz daha kısılarak,içinde buldukları duygu durumunu anlatan bir resim yapmaları istenir.Yapılan resimler sırayla sınıfa sunulur ve diğer öğrencilerden resimde hangi duyguların anlatılmak istendiği sorularak tahminde bulunmaları istenir.Daha sonra resim sahibi kendi resminde anlatmak istediklerini paylaşır.

Değerlendirme:Yönlendirici sorularla etkinlikle ilgili duygu ve düşünce paylaşımı sağlanır.

3.4.3.4.OLSAYDI

Amaç: Başkaları tarafından nasıl algılandığını anlamak. Benlik algısının gelişimini sağlamak.

Süre:40+40 dk.

Araç- gereç: Yok

Süreç: Sınıf iki guruba ayrılarak öğrencilerin karşılıklı oturmaları sağlanır.Gruplar kendilerine bir isim verebilir. Grubun biri diğer gruptan birisini belirler. Karşı grup , kendi içlerinden kimin belirlendiğini bulabilmek için şu soruları sorar;

-Bir renk olsaydı hangi renk olurdu?

-Bir eşya olsaydı hangi eşya olurdu?

-Bir yemek olsaydı hangi yemek olurdu?

-Bir bitki olsaydı hangi bitki olurdu?

-Bir hayvan olsaydı hangi hayvan olurdu?

-Bir film olsaydı hangi film olurdu?

Bu sorular grubun isteğine göre artırılabilir.Sorular karşı gruptaki her üye tarafından teker teker cevaplandırılır. Diğer grup bu kişiyi bulmaya çalışır tahmin hakkı yoktur. Soruların bitiminden sonra topladıkları bilgilerden kim olabileceğini önce kendi aralarında kararlaştırırlar ve tek bir isim söylerler. Öğrenciler soruları cevaplandırırken o kişiyi algıladıkları biçimde, çağrışımlarından hareket ederek, benzetmeler yaparlar.

Değerlendirme:Paylaşım kısmında en ilginç benzetmeler sizin için hangisiydi, sürprizler varmıydı, uymayan benzetmeler var mıydı, bu benzetmeler sırasında ne hissettiniz, kendinizle ilgili yeni şeyler öğrendiniz mi vb. gibi sorular üzerinde konuşulur.

3.4.3.5.ÜNLÜ KİŞİLER

Amaç: Başkalarının rolüne girerek kendilerini tanımak ve ideal benlerini ortaya koymak.

Süre: 40+40 dk.

Araç- gereç:

Süreç: Tüm öğrencilere gözlerini kapatmaları ve bilim sanat veya başka alanlardan ünlü bir kişi seçmeleri söylenir. Tüm öğrenciler ünlü kişileri tuttuktan sonra gözlerini açarlar.

Daha sonra isteyen öğrencilerden başlanarak her öğrencinin sahnede tuttuğu ünlüyü ismini vermeden bilindik özellikleriyle veya taklit yoluyla anlatması istenir.Diğer öğrenciler de bu ünlü kişinin kim olduğunu bulmaya çalışır.

Değerlendirme: Bu ünlü kişiyle hangi yönleriyle benzeşim kurdukları, neden bu kişiyi seçtikleri,ondaki özelliklerle kendindeki benzer özelliklerin neler olduğu gibi açık uçlu sorularla paylaşım sağlanarak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.6.BU BEN MİYİM?

Amaç: Öğrencinin, insanların gözündeki ‘beni’ görmesini sağlamak. Benlik algısını geliştirmek.

Süre:40 dk.

Araç-gereç:Yok

Süreç: Sınıfın tüm üyeleri sırayla gelerek ismi söylenen öğrencinin belirgin özelliklerini taklit ederler. Takliti yapılan öğrenci konuşmadan yerinde oturarak seyrederek.Bunlar o kişinin kullandığı tipik sözler de olabilir. Bu işlem her öğrenci için yapılır.

Değerlendirme:Bu taklitler sırasında öğrenciler sınıfça kendilerinin genel ve özel algılanış biçimini görmüş olurlar.Hangi taklitler uydu, hangileri uymadı, kendinizi dışarıdan seyretmek nasıl bir duyguydu vb. gibi konularda paylaşımlarda bulunulur.

3.4.3.7.BİRBİRİMİZE ŞEKİL VERELİM

Amaç: Çocukların kendilerini gözden geçirmelerini sağlamak.Kendilerini tanımada yeni farkındalıklar kazanmak.

Süre: 40 dk.

Araç- gereç:Yok

Süreç: Öğrenciler iki eşit gruba ayrılır, iç içe iki daire şeklinde ayakta birebir yüzyüze bakmaları sağlanır. Dış dairedekiler iç dairedekilere şekil vereceklerdir. Herkes karşısındaki kişiyi kendi üzerinde bıraktığı izlenime göre, onu tanıdığı kadarıyla uygun bir vücut şekline sokar. Örneğin çok konuştuğunu düşünüyorsa konuşma pozisyonunda şekil verebilir. Şekil veren dış gruptakiler birer kişi atlayarak bu kez bir yanındaki kişiye bu şeklin üzerine bir hareket verir. Bu uygulama sırasında öğrencilerin hiç konuşmaması gerekir. Daha sonra iç gruptakilerle dış gruptakiler yer değiştirerek etkinlik uygulanmaya devam edilir.

Değerlendirme: Kendilerine verilen şekillerle ilgili neler hissettikleri veya düşündükleri hakkında paylaşımda bulunulur. Öğrenciler başkalarının kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin ipuçları edinmişlerdir. Böylesi algılarla yüzyüze gelmek öğrencilerde yeni farkındalıklar oluşturabilir.

3.4.3.8. BALMUMU

Amaç: Birini yönetmek veya yönetilmek durumunda yetkinliğini fark etmesini sağlamak.

Süre: 40 dk.

Araç- gereç: Yok

Süreç: Tüm öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılır. Bu öğrencilerden biri balmumu diğeri de heykeltıraş olur. Öğrenciler elindeki balmumuyla istedikleri gibi oynayacaklardır. Öğrenciler balmumlarını yeterince şekillendirdiklerini hissettiklerinde en son şekli dondururlar. Daha sonra bütün heykel traşlar son şekillerine bakarlar ve birbirlerinin heykelleriyle ilgili yorum yaparlar. Daha sonra da kişiler karşılıklı yer değiştirerek aynı etkinlik tekrarlanır.

Değerlendirme: Paylaşım için; şekil vermek mi, şekil almak mı sizin için kolay oldu, neler hissettiniz vb. sorular sorulur ve etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.9.FOTOĞRAF MAKİNESİ

Amaç: Güven duygusunu geliştirmek. Kişiliğiyle ilgili farkındalığını artırmak.

Süre:40+40 dk.

Araç- gereç:Görsel materyalce zengin bir ortam.

Süreç: Güven duymanın ne önemi olabilir,çevrenizde kimlere güveniyorsunuz, kimler size güveniyor,güven duygusu sizin ne işinize yarıyor vb. gibi sorularla ilgili kısa bir tartışma ve ısınmadan sonra öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır.Bu kişilerden biri objektifleri yani gözleri kapalı bir fotoğraf makinesi, diğèrinin de fotoğrafçı olması istenir. Fotoğrafçılar fotoğraf makineleriyle birlikte yürüyüşe çıkıp çekmek istedikleri şeyin resmini çekeceklerdir. Fotoğrafçılar kendi makinelerinin nasıl çalıştığını bilirler. Makinenin düğmesine basarken eşinin burnuna dokunması,kolunu kaldırıp indirmesi gibi bir hareket yapması istenir. Bu hareketi yaptıkları sırada doğal olarak objektifler açılacak yani fotoğraf makinesi olanlar gözlerini açıp çektikleri resmi görecekler,bu görüntüleri zihinlerine kaydedecekler.Fotoğraf makinesi olan öğrencilerin uygulama boyunca gözleri kapalı olur. Ayrıca fotoğrafçıların fotoğraf makinelerini bir yere çarpmadan güvenli bir şekilde taşınması gerektiği anlatılır. Bir süre sonra eşler yer değiştirir.

Değerlendirme:Son olarak öğrencilerin neler hissettikleri, hangi öğrencilerle daha güvende hissettikleri vb. sorularla paylaşımında bulunulur.

3.4.3.10.HACI YATMAZ

Amaç: Güven duygusunu geliştirmek. Kendilerine ve başkalarına güven duymanın gereğini anlamak.

Süre: 40 dk.

Araç- gereç: Yumuşak bir zemin (Yere serilmek için ince bir sünger vs.)

Süreç: Bu uygulamaya geçmeden önce yapılacak uygulamanın ciddiyetinden bahsedilerek öğrencilerin dikkatli olup arkadaşını düşürmemesi gerektiği söylenir. Yeterli sayıda öğrenci aralarında hiç boşluk bırakmayacak şekilde bir çember oluştururlar.Ortakdaki öğrenci gözlerini kapatır ve hazır ol vaziyetinde kendini serbest bırakır.Diğer öğrenciler avuç içleriyle hafif bir şekilde öğrenciyi diğer arkadaşlarına iterler. Bu uygulamaya bir süre devam ederler.

Değerlendirme:Sonunda da güven konusuyla ilgili paylaşımlarda bulunularak bir başkasına güvenmek konusunda farkındalık sağlanarak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.11.GÖZLERİ KAPALI

Amaç: Dokunma ve tanıma becerilerini geliştirmek. Birbirlerine ilişkin farkındalıklarını artırmak. Grubun yakınlaşmasını sağlamak.

Süre: 40 dk.

Araç-gereç:Gözü bağlamak için eşarp veya mendil vb. Bir malzeme olabilir.

Süreç: Sırayla bir öğrencinin gözleri kapatılarak diğer öğrencilerden herhangi bir tanesi ebenin önüne gelip durur. Öğrenci bu kişinin kim olduğunu elleriyle dokunarak tanımaya çalışır. Önlerinde duran öğrencilerin ses çıkarmamaları gerekir çünkü ses onların kolayca tanınmalarını sağlayabilir.

Değerlendirme:Daha sonra değerlendirme kısmında birilerine dokunmak ve kendisine dokunulmakla ilgili duygu ve düşünce paylaşımı yapılarak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.12.DÖNE DÖNE

Amaç: Empati becerisini geliştirmek. Kendi olumsuz yanlarına farklı açıdan bakmak. Bu özellikleriyle kendini yeniden tanımak. Çocuğun kendini daha kolay kabul etmesini sağlamak.

Süre: 40+40 dk.

Araç-gereç:Yok

Süreç: İki öğrenci sahneye gelerek sırt sırta gelip kollarını birbirine geçirirler. Diğer öğrencilerden biri oturdukları yerden kendilerine ait olumsuz özelliklerden birini söyler. Ayaktaki bu iki öğrenci dönerek, sırayla içlerinden geldiği gibi bu özelliğin bir olumlu bir olumsuz tarafını söylerler. Bunu yaparken bu özellik sanki kendilerininmiş gibi ifade ederler. Mesela; çok panikliyorum özelliği için; sırt sırta olan ve yüzü ön taraftaki öğrenci; “Bu bana çok enerji kaybettiriyor.” Deyip sırtını döner. Diğeri ise “panikleyerek işlerimi daha çabuk yapıyorum.” der ve yine dönerler söyleyecekleri bitene kadar bu böyle devam eder. Bu dönüşümde kim olumlu kim olumsuz tarafını söylemek istiyorsa önceden belirlenir. Öğrenciler ne yapacaklarını iyi anarlarsa çok yaratıcı fikirler üretebilirler. Olumsuz kişilik özelliği sözü ilk anda öğrencileri tedirgin edebilir. Bu yüzden bu uygulamayı anlatırken önce kendi özelliklerimizden bahsedebiliriz.

Değerlendirme:Paylaşım kısmında olumsuz özelliklerin değişik yanlarını görmenin ve kendi özelliklerini başkalarının ağzından duymanın yarattığı duygulardan konuşularak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.13.SESSİZ DUYGU

Amaç: Duygulardan haberdar olmak.Sözel olmayan davranışların önemini kavramak. Kendi bedenimizdeki duygu yansımalarının farkına varmak.

Süre:40dk.

Araç-gereç: Duygu ifadelerinin yazıldığı küçük kağıtlar.

Süreç: Duygusal zeka nedir, duygularımızın önemi ve duygularımız olmasa ne olurdu gibi konularda konuşulur.Aynı ölçülerde kesilmiş küçük kağıtların bir yüzüne aşağıdaki duygular yazılır:

Ümitliyim, korkuyorum, neşeliyim, üzüntülüym, hüzünlüyüm, iğreniyorum, nefret ediyorum, hoşnutsuzum, öfkeliyim, aşığım, memnunum, ümitsizim, şaşkınım, seviyorum, mahcubum, kıskanıyorum, endişeliyim, güveniyorum, beğeniyorum, gururluyum, sinirliyim, saygılıyım, acıyorum, kırgınım, üzülüyorum, gerginim, heyecanlıyım, kararsızım,meraklıyım, sıkıntılıyım.

Sınıf 5-6 kişilik gruplara ayrılır ve gruplara numaralar verilir. Duyguların yazılı olduğu kağıtlar ters şekilde masanın üzerine konulur. Sırayla her gruptan bir kişi gelip seçtiği kağıttaki duyguyu pandomim yaparak anlatmaya çalışır. Etkinlik oyun şeklinde devam ettirilir.

Değerlendirme:Daha sonra da bahsedilen duygular hakkında duygu ve düşünce paylaşımı yapılarak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.14.PROBLEM ÇÖZME

Amaç: İletişim ve problem çözme becerilerini geliştirebilmek. Empati kurabilmek. Farklı açılardan olaya bakmak ve anlamak.

Süre: 40+40 dk.

Araç-gereç: Yok.

Süreç: Çocuklar 4'lü veya 5'li gruplara ayrılır.Gruptaki herkes birbirlerine sırayla çatışma yaşadıkları bir olayı anlatır.Herkes hikayesini anlatıp bitirdikten sonra içlerinden birinin hikayesini canlandırmak üzere seçmeleri söylenir. Her gruba provalarını yapmak üzere biraz zaman verilir. Daha sonra her grup sırasıyla olayını canlandırır. Canlandırmalar bittikten sonra bu olaydaki kahramanların neler hissettikleri ve bu olayın nasıl çözümlenebileceği konusunda paylaşımda bulunulur. Daha sonra aynı olayı sonunda problem çözümlenmiş şekilde yeniden oynamaları söylenir.

Değerlendirme:Son olarak da oyunda rol alan kişilerin kendilerini daha iyi hissettikleri konusunda paylaşımda bulunularak etkinlik sonlandırılır.

3.4.3.15. GEZİNTİ

Amaç: Hayal gücünün yarattığı duygulara dikkat çekmek. Spontanlığı ve yaratıcılığı geliştirmek.

Süre: 40+40 dk.

Araç-gereç: Sınıf dışında rahat hareket edebilecekleri açık havalı bir ortam.

Süreç: Tüm öğrencilerden ayağa kalkıp normal yürüme istenir. Bu bir gezinti, bir yürüyüş fakat şimdi bu yürüyüş giderek maceralı bir hale dönüşüyor diyerek şu komutlar verilerek onlardan kendilerini söylediğiniz koşullara maruz kalmış gibi hayal edip, ona göre hareket etmeleri istenir.

- Giderek bir çamur içine yürüdüğünüzü düşünün. Çamur ayakkabılarınıza yapışıyor, ayaklarınız ağırlaşıyor. Ayakkabularınız çamurla kaplanıp kocaman oluyor ve onu taşıyamıyorsunuz.

- Şimdi suyun içindesiniz ayaklarınız gittikçe suya gömülüyor. Su gittikçe derinleşiyor. Dizlerinize çıkıyor, suyu iterek yürüyorsunuz.

- Ayakkabılarınız açıldı, ayağınıza bol geliyor ve içi çamurlu suyla doldu.

- Ayaklarınız çıplak çok yakıcı kumların üzerinde yürüyorsunuz..

- Ayaklarınız çıplak yumuşacık çimlerin üzerinde yürüyorsunuz.

- Ayaklarınız çıplak, çakıl taşlarının üzerindesiniz.

- Karşıdan çok şiddetli bir rüzgar esiyor, nefesinizi kesiyor ve içinizi üşütüyor.

- Çok kalabalık bir yerde tıklım tıklım insanlar var ve üzerinize doğru geliyorlar.

Bu komutlar duruma göre değiştirilerek çoğaltılabilir. Verilen komutların aedından yeni bir komuta geçmeden önce söylenenleri hayal edip iyice hissederek yaşamaları için bir süre zaman tanınır. İsteyen öğrencilerden de farklı komutlar vermeleri istenebilir. Bu komutlar çok mantıklı olmak zorunda değildir. Öğrencilerin spontanlığı ve yaratıcılığı önemlidir. Daha sonra sınıf iki gruba ayrılır. Gruplar aralarında, hangi durumda yürüyeceklerini diğer grup duymayacak şekilde kararlaştırırlar. Sırayla yürüyüşlerini yaparlar. Diğer grup bu grubun nerede yürüdüğünü

bulmaya çalışır. Bulana kadar grup yürümeye devam eder.Son olarak sınıf yeniden toplanıp şu komut verilir;

- Şu anda gezimizin son durağındayız, burası ormanlık bir alan. Çok yorulduk kendimizi tabiatın kollarına bırakıyoruz. Etrafta kelebekler uçuşuyor, uzakta bir anne ceylan ve yanında yavrusu, mis gibi çam ve çiçek kokuları içindeyiz. Herkes istediği gibi dinlenebilir. Gözlerinizi kapatıp burayı iyice içinize çekin ve hissetmeye çalışın, gezimizin son durağı burasıdır.

Değerlendirme:Öğrencilerin hoş duygularla kalmaları ve sınıftan o şekilde ayrılmaları sağlanır. Hayal güçlerini ne denli harekete geçirebildiler. En akılda kalıcı, en gerçekçi hissettikleri anlar hangileriydi, neler hissettiler vb. konularda paylaşımda bulunulur.

3.4.3. 16. HEDİYE PAKETİM

Amaç: Hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmek.

Süre: 40+40 dk.

Araç-gereç: Yok.

Süreç: Tüm öğrenciler yuvarlak olacak şekilde otururlar. Burada bulunan öğrencilerin hepsine birer hediye paketi geldiği söylenir. Herkesten öncelikle bu paketlerin dış yüzünü hayal etmeleri söylenir. Sonra da içlerinden neler çıkacağını hayal etmeleri söylenir. Şimdi herkes paketini açacak ne olduğunu söylemeden yalnızca hareketlerini kullanarak yavaşça paketini açıp sarılı olduğu kağıdı ve ipini çözerek hediyesine bakacak fakat bu arada hiç kimse hediyesinin ne olduğunu söylememelidir. Bu hediye neyi nerede kullanacağını, nasıl bir şekilde olduğunu, onunla ne yapacağını

sınıfta pandomim yöntemiyle anlatır ve grupta sırayla onun ne olduğuna ilişkin fikrini söyler.

Değerlendirme:Daha sonra hissettikleriyle ilgili duygu paylaşımında bulunularak etkinlik sona erdirilir.

3.4.3. 17. MAKİNELER

Amaç: Gruba katılarak grup içi sorumluluk almak. Yaratıcılığı geliştirmek. Bütünün bir parçası olma duygusunu hissetmek.

Süre: 40+40 dk.

Araç-gereç: Yok.

Süreç: Sınıf beş veya altı kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerden birlikte bir makine yapmaları istenir. Her grup çevremizde bulunan kullandığımız veya yalnızca gördüğümüz bir makineyi her bir grup üyesi bir parçası olacak şekilde çalışmasını beraber canlandıracaklardır. Gruplar kendi içinde köşelerine çekilip hangi makineyi yapacaklarını kararlaştırırlar.Herkes makinesini bulup, bütün parçalarını birleştirip prova yaptıktan sonra sırayla makineler sergilenir. Bu makinenin ne olduğunu söylememeleri gerekmektedir. Gruplar sırayla makinelerini sergilerken diğer gruplarda bu makinenin ne olduğunu bilmeye çalışacaklardır. Makinelerini sergileyen grup üyelerine şu anda bu makinenin bu işleyen parçası olmak nasıl bir duygu, bu parça şuanda neler hissediyor, soruları sorulur. Diğer gruplar kendi aralarında konuşup bu makinenin ne olduğuna karar verirler ve bir defada söylerler. İkinci aşamada gruplar birbirlerinin makinelerini başka nasıl yapardık diye düşünüp karşı grupların makinesini

başka bir işleyişle yeniden kurmaya çalışırlar. Gruplar aynı ama farklı tasarım makinelerini sergilerler.

Değerlendirme: Bütünün parçası olmak ve grupla beraber olmak nasıldı, makine tasarımı aşamalarında neler yaşadınız gibi yönlendirici sorularla süreçle ilgili duygu ve düşünce paylaşımı yapılarak süreç sonlandırılır..

EK-2: 7-13 YAŞ DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

Açıklama,

Bu ölçek, "Son çocukluk dönemindeki Duygusal Zekâyı" ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen cevap kâğıdına işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiz. İşaretsiz ifade bırakmayın. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Yasemin GÜVEN

	Her zaman böyledir	Sıklıkla böyledir	Ara sıra böyledir	Nadiren böyledir	Asla böyle değildir
1-Başkalarının düşüncelerine önem veririm	()	()	()	()	()
2-Bir problemim olunca hemen çözüm bulabiliyorum	()	()	()	()	()
3-Kendi kararımı kendim verebilirim	()	()	()	()	()
4-Başkalarının sorunlarını dinlemeyi severim	()	()	()	()	()
5-Karşıma olumsuzluklar çıksa bile düzeleceğini düşünürüm	()	()	()	()	()
6-Olumlu davranışlarımın takdir edilmesi beni olumlu etkiler	()	()	()	()	()
7-Görevlerimi zamanında yaparım	()	()	()	()	()
8-Arkadaşlarımın özel günlerini unutmam	()	()	()	()	()
9-Kötü alışkanlıklarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
10-Girdiğim her ortama uyum sağlarım	()	()	()	()	()
11-Kolay arkadaş edinirim	()	()	()	()	()
12-Neşeliyim	()	()	()	()	()
13-Çevremdeki insanları üzmemeye çalışırım	()	()	()	()	()
14-Arkadaşlarımın yüz ifadelerinden ne hissettiklerini anlayabilirim	()	()	()	()	()
15-Arkadaşlarımla aynı düşüncede değilsem bile rahatlıkla söyleyebilirim	()	()	()	()	()
16-Arkadaşlarımın derdini dinlerim	()	()	()	()	()
17-Arkadaşlarım benim için çok önemlidir	()	()	()	()	()
18-Her zaman yeni fikirlerim vardır	()	()	()	()	()
19-Sevgimi belli edebilirim	()	()	()	()	()
20-Her sorunumu anlatamam	()	()	()	()	()
21-Mutsuz arkadaşlarımı genelde eğlendirebilirim	()	()	()	()	()
22-İşbirliği içinde çalışabilirim	()	()	()	()	()
23-Sır saklayabilirim	()	()	()	()	()
24-Her hangi bir görevi (ödev, problem çözme vb.) yapamazsam yapana kadar uğraşırım	()	()	()	()	()
25-Hayal gücüm çok gelişmiştir	()	()	()	()	()
26-Yardımlaşmayı severim	()	()	()	()	()
27-Arkadaşlarımdaki değişiklikleri hemen fark ederim	()	()	()	()	()
28-Arkadaşlarıma kızdıysam hatalarını hemen söylerim	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı Yasemin GÜVEN

Kişisel Bilgiler

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi ve Yeri: 03.04.1985 / Samsun

İletişim Bilgileri

Tel: 0 542 699 73 04

E-posta: yaseminguven85@hotmail.com

Öğrenim Bilgileri

Lise: 2000–2003 Danişmentgazi Lisesi

Lisans: 2004–2008 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı
