



# Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

## Designing, Implementing and Evaluating Emotional Intelligence Skill Training Program for Teachers<sup>2</sup>

**Barış Sarısoy**, Yenilikçi Öğrenme Merkezi, [barissrsy@gmail.com](mailto:barissrsy@gmail.com)

**Yavuz Erişen**, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [erisenyavuz@gmail.com](mailto:erisenyavuz@gmail.com)

**Öz.** Bu çalışmada; öğretmenlerin duygusal zeka becerileri konusunda davranışlarını geliştirecek bir eğitim programı tasarlanmış, gönüllü olarak programa katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sürecinde programın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemi üzerine olan farkındalık düzeyleri ve duygusal zekâ özelliklerine olan etkisi incelenmiş, katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program değerlendirilmiştir. Programın değerlendirilmesinde yöntem olarak karma araştırma deseni seçilmiştir. Çalışmanın nitel verilerinde katılımcıların her atölye sonrasında duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak fark ettikleri durumları belirtmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmış, atölye günlüklerinden ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ise yarı-deneysel desen uygulaması seçilmiştir. Tasarlanan eğitim programının katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine olan etkisini incelemek için “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu” ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılarak Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi yapılmış, ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Diğer taraftan programın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için 5’li likert tipi, 15 maddelik program değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu form aracılığıyla katılımcı öğretmenlerin program konusundaki görüşleri alınmıştır. Bu formdan elde edilen veriler ise SPSS 21 programı kullanılarak istatistiksel olarak betimlenmiştir. Tüm bu değerlendirmelerin sonunda, katılımcıların duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları, duygusal zekâ özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ve programın etkili bir program olduğunu düşündükleri ortaya çıkmış, programın temel hedeflerine ulaştığı belirlenmiştir.

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

**Abstract.** This study aims to design and implement a training program which may raise teachers’ awareness about the importance of emotional intelligence skills. As a result of the training program, the efficiency of it on teachers’ awareness level about the importance of emotional intelligence skills were analysed. The program was also evaluated in accordance with teachers’ opinions who participate in the program. The population of the study was comprised of 20 teachers from Üsküdar, the province of İstanbul. The research was based on mixed research design. The workshop diary method has been implemented in order for the participants to explain the situations about emotional intelligence skills at the end of each workshop. The data gathered from the workshop diaries has been investigated through content analysis. ‘Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)’ has been implemented as pre and post-test in order to identify to what degree the education topology affects the participants’ emotional intelligence skills. The data gathered from the scale was analysed through Wilcoxon Signed Ranks Test with SPSS 21 program. 5 Likert-type items and 15-items- program evaluation form have been included in the study for participants’ evaluation in conclusion, it is stated that the participants raise significant awareness upon emotional intelligence skills. It is also emphasized that there is a significant increase in emotional intelligence skills statically and participants think that the program reaching its goals is efficient.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Teacher Training, Skill Development, Training Program Development

<sup>1</sup> Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

<sup>2</sup> This paper consists of a part of the graduate thesis conducted under the consultancy of second author.

## SUMMARY

### Purpose and Significance

Over the last decade, a growing body of research indicates that emotional intelligence skills play a central role in children's academic, personal, and social lives above and beyond the effects of academic intelligence (Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell, 2009). However, still schools focus on improving children's academic skills more than emotional intelligence skills. It must change and schools -especially teachers- should also give importance to the development of the EQ skills as much as IQ. Firstly, to serve for this change, teachers' awareness about the importance of emotional intelligence skills should be raised. For this reason, teacher should have awareness about the importance of emotional intelligence skills as a first step to reinforce and enhance the skills of their students. On the other hand, research suggests that when teachers do not have enough emotional intelligence, the classroom climate deteriorates and their students demonstrate lower levels of performance and on-task behaviour (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). According to Mayer and Salovey (1997) EQ could develop in all ages. Therefore, teachers' EQ competence and awareness grade about the importance of EQ skills can be improved by teachers training programs. All in all, this study aims to design and implement a training program which may raise teachers' awareness about the importance of emotional intelligence skills. The program has been implemented to the volunteered teachers. As a result of the training program, the efficiency of it on teachers' awareness level about the importance of emotional intelligence skills were analysed. The program was also evaluated in accordance with teachers' opinions who participate in the program.

### Method

The research was based on mixed research design. The population of the study was comprised of 20 teachers from Üsküdar, the province of İstanbul. The workshop diary method has been implemented to the participants to explain the situations about emotional intelligence skills at the end of each workshop. The data gathered from the workshop diaries has been investigated through content analysis. The quantitative data was gathered from semi-structured experimental design. 'Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF)' has been implemented as pre- and post-test in order to identify to what degree the education topology affects the participants' emotional intelligence skills. The data gathered from the scale was analysed through Wilcoxon Signed Ranks Test by using SPSS 21 program. The question if there is a statically significant difference between pre- and post-test or not has been investigated. 5 Likert-type items and 15-items- program evaluation form have been included in the study for participants' evaluation. The data gathered from this form has been statically described.

### Results

The data gathered from the workshop diaries has been investigated through content analysis and different themes have emerged for each of 5 dimensions. When all the qualitative data which was analysed are combined, participants seem to have a significant level of awareness of emotional intelligence dimensions in terms of social skills, empathy, self-awareness and self-control skills. However, they couldn't reach expected level of motivation. There have emerged a statistically significant difference between the total scores of 'Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF)' pre and post-test which was applied to participant teachers. ( $z=3.682, p<.05$ ). When the difference between scores is taken into consideration in terms of average and total sums, it is seen that this difference is positive in favour of the final test score. The conclusion of the program evaluation form that was analysed demonstrated that participants think that the program reaching its goals is efficient (general arithmetic mean  $\bar{x} = 4.7$ ). Moreover, standard deviation value (ss) of participants' opinions for all form items revealed low. This result showed that the participant have similar views.

### Discussion and Conclusion

Results of the present study showed that participant teachers raised significant awareness of emotional intelligence skills. It is also emphasized that there is a statistically significant increase in emotional intelligence skills. These results have similar conclusions to other studies implemented on emotional intelligence development programs (Chang, 2006; Kaplan 2002; Walker 2001; Özdemir 2003; Yılmaz, 2002; Özerbaş, 2004; Karahan ve Özçelik 2006; Kurt, 2007; Potter; 2005; Boylan ve Laughery, 2007; Nelis, Quoidbach ve ark. 2009; Tufan, 2011). Furthermore, according to a lot of researchers, emotional intelligence is an area of intelligence that can be developed (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001; Mayer & Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer & Cobb, 2000; Goleman, 2011; Schilling, 2009). In conclusion, considering the role and importance of emotional intelligence development in education, it can be said that there is a need to increase the programs designed by following the scientific paths towards the development of emotional intelligence of teachers.

## GİRİŞ

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

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

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

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

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

Genel olarak tanımlamalara bakıldığında, duygusal zekâ alanında bahsedilen becerilerin bireylere öğrenme yaşantıları ile sunulması onları yaşam yolunda daha mutlu ve başarılı bireyler haline getirecektir. Fakat günümüzdeki okul yapılarına bakıldığında, okullar öğrencilere yüklü olan akademik içeriğin aktarılması için yoğun öğrenme yaşantıları sağlamakta ancak öğrencilere beceri edindirme ve bu becerileri yaşantılara dayalı olarak deneyimleyebilecekleri ortamları sağlama kısmında eksik kalmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Thorndike, 1920; Wechsler, 1940;

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

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

Öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini destekleme yeteneklerinin; öğrencilerin derse katılımlarında, etkili öğrenmelerinde ve beyin gelişimlerinde önemli bir etkisi vardır (Kusche ve Greenberg, 2006). Destekleyici bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, pozitif bir sosyal etkileşimi olan öğrenme çevresi yaratmada çok önemlidir. Çünkü böyle bir öğrenme ortamı öğrencilerin sınıf içinde uygun davranışlar sergilemelerine ve akademik olarak gelişimlerine olanak sağlar (Merrell, 2010). Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir (Açıkgöz, 1996). İlgili literatür incelediğinde öğretmenlerin öğrencileriyle kaliteli iletişim ve etkileşimlerinin, öğretmenlerin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini artırmada büyük rol oynadığı ortaya çıkmaktadır (Wang ve diğ., 1997).

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

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

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Bu açıdan bakıldığında, duygusal zekâsı

yüksek olan öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları zorlukların yarattığı olumsuz duygularla daha iyi baş edebilme, sınıf dışı faktörlerin yaratabileceği stres durumlarını daha kolay aşabilme, bir sosyal ortam olan sınıftaki öğrenciler ile daha iyi ilişkiler kurabilme ve sınıf içinde ortaya çıkan sorunlar doğrultusunda pozitif, duygusal açıdan yapıcı tepkiler gösterebilme özellikleri taşırlar.

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

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

Duygusal zekâ, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer & Cobb, 2000; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; ; Schilling, 2009; Goleman, 2011). Yapılan çalışmalarda da ortaya çıkan sonuçlardan görüldüğü gibi, duygusal zekâ eğitimle geliştirilmelidir. Yaşam boyu gelişimi önemli olduğuna göre de bu gelişimin gerçekleştirileceği yerler okullar ve özellikle okulun en önemli birimleri olan sınıflar olmalıdır. Bu sınıfların duygusal zekâsı yüksek birimler haline getirilmesinde en önemli görev sınıfın öğretim lideri olan öğretmene düşmektedir (Titrek, 2013, 162). Caulfield ve Jennings (1996), öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında yapılması gereken bazı düzenlemelere vurgu yapmışlardır. Bu düzenlemeleri sınıfa taşıyacak en önemli kişi öğretmendir. Eğer öğretmenin duygusal zekâ düzeyi yüksek değilse bu düzenlemeleri yerine getirmesi güç olacak, yerine getirse bile sunduğu öğrenme yaşantısı işlevsel olmayacaktır (Schilling, 2009, 47). Bu yüzden yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleriyle duygusal zekâ becerileri geliştirilmeli ve bu tarz duygularını iyi bir şekilde yönetmeleri konusunda farkındalıklar kazandırılmalıdır (Titrek, 2013, 187).

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

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

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

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma çalışmalar nitel ve nicel veri toplama teknikleri aynı anda veya birbirinin devamı şeklinde uygulanması şeklinde oluşur (Balcı, 2011). Çalışmanın nitel bölümünde durum araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada durum araştırma deseni, var olan veya oluşmakta olan bir durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Glense,2011). Bu doğrultuda DUZBEP'in uygulamasında katılımcıların her atölye sonrasında duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak fark ettikleri ve öğrendikleri durumları belirtmeleri için atölye günlüğü uygulaması yapılmış, atölye günlüklerinden ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen uygulaması kullanılmıştır. Nicel araştırmada, yarı deneysel desende yapılan işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir (Can, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubu öğretmenlerine hazırlanan DUZBEP uygulanmadan önce ön-test ve program uygulandıktan sonra değişimi gözlemlemek için son-test çalışması uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ özelliklerindeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca programın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından program değerlendirme formu tasarlanmış ve programın sonunda katılımcıların değerlendirmeleri alınmıştır. Formdan ortaya çıkan veriler istatistiksel olarak betimlenerek incelenmiştir.

### Katılımcılar

Araştırma kapsamında programa katılacak öğretmen grubu amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirli ölçütleri sağlayan ve ya belirli ölçütlere sahip olan örneklemin seçilmesi ile gerçekleşir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu doğrultuda, katılımcılar programa katılmada gönüllü olma ve okul öncesi / sınıf öğretmeni olma kriterleriyle belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmen grubunun oluşturulması için iş birliği yapılacak kurumun, Üsküdar İlçe MEM kendi bünyesinde çalışan tüm sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen grubuna duyuru yapmıştır. Yapılan duyuru ile öğretmenlere "googleforms" aracılığıyla oluşturulan başvuru formu yönlendirilmiş ve bu başvuru formu aracılığıyla öğretmenler programa başvurularını yapmışlardır. Sonuç olarak, gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra programın katılımcıları İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 20 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 18'i (%90) sınıf öğretmeni, 2'si (%2) ise okul öncesi öğretmendir. Ayrıca 19 (%95) kadın, 1'i (%5) ise erkektir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki dağılım ise; 5 kişi (%25) 20 yıl ve üstü, 9 kişi (%45) 15-20 yıl arası, 5 kişi (%25) 6-10, 1 kişi (%5) 1-5 yıl arası, şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

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

Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF): Petrides ve Furnham (2000, 2001'den aktaran Deniz ve diğ., 2013) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Form'unun (DZÖÖ-KF) Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeleştirilmiş ve Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra farklı uzmanların görüşüne başvurulmuş bu ölçeğin programın öncesinde ve sonrasında ön test - son test olarak katılımcı öğretmenlere uygulanması uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Program Değerlendirme Formu: Katılımcı öğretmenlerin programın amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak değerlendirmelerine başvurmak için bir

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

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Katılımcılara duygusal zekâ alanları konu başlıkları doğrultusunda yapılandırılan 10 atölyeden sonra doldurtulan DUZBEP günlüklerinin her biri katılımcıların her atölye sonunda verdikleri cevaplar temel alınarak Word dosyaları haline getirilmiştir. Katılımcılar her atölye sonrasında aktardıkları görüşleri değerlendirmişler ve doğruluğunu teyit etmişlerdir. Daha sonra duygusal zekâ alanları olan 5 tema altında ayrı ayrı veriler toplanmış ve programın ana hedefleri doğrultusunda belirlenen kodlama anahtarı formatında iki araştırmacı tarafından verilerin kodlamaları yapılmıştır. Verilerden ortaya çıkan alt temalar farklı renklerle belirtilmiş ve hangi ifadenin hangi alt tema altında yer aldığı belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu işlemde sonra kodlama anahtarları karşılaştırılmış, nitel çalışmalar konusunda uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında kodlama anahtarına son hali verilmiştir.

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

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

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

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada karma araştırma doğrultusunda toplanan nitel ve nicel verileri analiz etmek için ayrı veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini analiz etmek için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan çalışma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011, 98). DUZBEP günlüklerine yazılı olarak belirttikleri nitel veriler analiz edilmiştir. Günlüklerden elde edilen bu veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analiz yoluyla veriler incelenirken verilerin kodlanmasında içerik analizi yollarından olan “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” tercih edilmiştir. Bu kodlama türüne göre daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlamalar yapılır ayrıca bu temalar altında ortaya çıkan yeni kodlar da belirlenerek veriler bu kodların altında incelenir, düzenlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu doğrultuda verilerin analizinde duygusal zekânın boyutları “Sosyal Beceriler”, “Empati”, “Özbilinç”, “Özdenetim” ve “Motivasyon” ana temalar olarak belirlenmiş ve bu temaların altında içerik analizi yoluyla yeni alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan bu alt temaların tekrarlanma (f)

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

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

## BULGULAR

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

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

### 1. Tema: Sosyal Beceriler

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

Tablo 1 incelendiğinde DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Sosyal Beceriler" ilgili olan 2. ve 3. atölye sürecinin sonunda dolduruldukları günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirttiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ana hedefi "etkili iletişimin önemi" olan 2. atölyeden sonra en çok vurguladıkları tema "**Etkili İletişim Becerilerinin Önemi**" (f=20) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; "İletişim Engellerini Fark Etme" (f=9), "İletişim Çatışmalarında Çözüm Odaklılık" (f=8), "İletişimin Okul Paydaşlarının İlişkilerine Etkisi" (f=4) şeklindedir. Sosyal beceriler temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedef "iş birliği ve ekip çalışmasının önemi" olan 3. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirttikleri farkındalık durumu "**Takım Çalışması ve İş Birliğinin Önemi**" (f=15) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; "Ekipte Çözüm Odaklılık" (f=12), "Ekipte Bireysel Farklılıkların Yaratığı Zenginlik" (f=8), "Grup-Takım-Ekip Kavramlarını Doğru Tanımlama" (f=7), ise "Ekipte Uyum" (f=5) şeklindedir.



**Tablo 1:** Katılımcıların “Sosyal Beceriler” konu başlıklı 2. ve 3. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

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

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

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

*“Etkin iletişim becerilerini kullanırken daha dikkatli ve özenli davranmam gerektiğini ve daha etkili yoğun kullanmam gerektiğini fark ettim.”*

*“Etkili iletişim konusunda ön yargısız olmayı, öğüt vermemeyi, ön yargısız olmayı karşımozdakini anlamayı etkili dinlemenin önemini ve etkili iletişimin olmazsa olmazlarını öğrendim.”*

*“İletişim kurarken ön yargılı olmamak gerektiğini, dinlediğini hissettirmek gerektiğini, konunu dışına çıkarmamak gerektiğini fark ettim.”*

*“İletişimden dinlenmediğim zaman kendimi kötü hissettiğimi, iletişimde geri dönütün önemini ve gereksiz konuşulmaması gerektiğini fark ettim”*

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

*“Etkin iletişim becerilerinin insan ilişkilerine toplum yaşamının düzenine eğitim-öğretim hayatında öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler üzerindeki etkisini öğrendim.*

*“İletişimin önemi, dinleme, toplu iletişim, birbirine saygı, öğretmen öğrenci ilişkileri, veli öğretmen ilişkisi, idareci öğretmen ilişkisinde dikkat edilmesi gerekenleri öğrendim.”*

Bu ifadelerden, katılımcıların sosyal becerilerin iletişim alanıyla ilgili kendi yaşantılarına yönelik, mesleki yaşantılarına yönelik önemli kazanımlara ulaştıkları gözükmektedir. Fakat genel olarak bu alt temayla ilgili tekrarlanma düzeyine bakıldığında sadece dört katılımcıyla sınırlı kaldığı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir yönüyle bakıldığında katılımcılar “iletişim engellerini fark etme” ve “iletişim çatışmalarında çözüm odaklılık” alt temalarına daha fazla ifadelerde bulunduğu görülmüştür bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

*“Bazen iletişime ben kapalı olduğum için karşımozdakini anlamakta zorlandığımı, iletişim kurmak için karşılıklı hazır olmak gerektiğini açık ve anlaşılır olmadan iletişimin olmayacağını fark ettim.”*

*“İletişimde sorunlarla baş edebilme, bunun için gerekli çözüm yollarına nasıl ulaşılacağı ve bazı olaylar karşısında daha farklı çözüm yollarının da olabileceğini fark ettim.”*

*“(…)iletişimden kaynaklı olduğu bu sorunları çözecek etkili iletişim ilkelerini Dinleme, kendini açma açık ve net iletişim kurmayı öğrendim.”*

Katılımcıların iletişim engelleri ve bu engelleri çözümü için atölye sonrasında günlüklere belirttikleri ifadelerine bakıldığında ise iletişim engellerinin fark edilmesi ve bunların çözümüne yönelik olarak önemli farkındalıklar kazandıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu farkındalıkların

onların kendi mesleki yaşantıları dâhilinde etki edeceği yani okul paydaşları arasındaki ilişkiyi de sağlamlaştıracağı düşünülmektedir.

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

*"Takım çalışmalarında birlikte hareket etmenin, iş birliği yapmanın önemli olduğunu öğrendim."*

*"(...) bir ekip oluşturarak çok güzel şeylerin yapılacağını ve kolaylıklar bu ruhla her şeyin üstesinden gelineceğinin ve hayatımızı kolaylaştıracağını fark ettim."*

*"Ekip oluşturma, aynı amaca hizmet etmede başarı sağlamak açısından sağlıklı sonuçlar elde etmemize yardımcı olur."*

*"Takım halinde çalışmanın bir paylaşım olduğunu, birlikten kuvvet doğacağını bununla birlikte başarının geleceğini fark ettim."*

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

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

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

*"Çözüm odaklı bakışın ilişkileri kolaylaştırabileceğini öğrendim."*

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Tema: Empati

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

**Tablo 2.** Katılımcıların “Empati” konu başlıklı 4. ve 5. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

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

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

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

5.ve 6. atölye sonrasında katılımcıların atölye günlüklerinde belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılabilir gibi, katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan sosyal empati temel alanları olan kendini başkalarının yerine koyabilmenin önemi, ilkeleri ve bireysel farklılıkların yarattığı zenginlik konusunda programda amaçlandığı düzeyde farkındalığa ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır:

*“Empati kurmanın günlük hayatımızdaki önemini ve inceliklerini öğrendim.”*

*“Empatinin iletişimde çok önemli olduğunu empatinin gerekli olduğunu anne-çocuk, öğretmen-öğrenci ilişkisinde empatinin önemli olduğunu, karşındakinin yerine onu yargılamadan girmek gerektiğini anladım.”*

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

*“Empati için son sürecin de yani yansıtma olayının da olmazsa olmaz bir aşama olduğunu çoğunlukla bunu atladığımızı, toplumsal kalıpların empatik olmayı engellediğini fark ettim.”*

*“Empati kurabilmek için önce kendi beden ve duygularını tanımak, fark etmek, kabullenmek gerektiğini fark ettim.”*

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

*“Aslında empati olarak düşündüğüm kavramın genelde onlar ve sen basamağında yaptığımı gerçek anlamda empati yapmadığımı fark ettim.”*

*Empati yaptığımı düşündüğüm bazı davranış ve tepkilerimin tamda empati sürecine yaklaşmadığımı fark ettim.*

*“Empati kurmanın, bilişsel bir süreç olduğunu, zorlandığımı, empati sürecinde onaylanma ve değerlendirme, eleştiride bulunmanın empatik değil, sempatik olduğunu fark ettim.”*

*“Empati kurma sürecinin evrelerini bazen tam olarak tamamlayamadığımı fark ettim.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Tema: Özbilinç

Bu temada duygusal zekânın boyutlarından olan özbilinç konu başlığı altında yapılandırılan, 6. ve 7. oturumdan sonra katılımcıların doldurdıkları DUZBEP günlüklerinde belirttikleri ifadeler ele alınmıştır. Bu ifadeler “*Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma*” ve “*Öz değerlendirme yapmanın önemini farkında olma*” gibi DUZBEP’in özbilinç boyutunda ele alınan temel hedeflerinin altında incelenmiş, ayrıca bu alt temaların altında çıkan diğer temalarda tablo şeklinde ifade edilerek frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların “Özbilinç” konu başlıklı 6. ve 7. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeleri

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

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

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, DUZBEP’e katılan öğretmenlerin “Özbilinç” ile ilgili olan 6. ve 7. atölye sürecinin sonunda dolduruldukları günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirttiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ana hedefi “*Kendi duygularının ve yetkinliklerinin farkında olma*” olan 6. atölyeden sonra en çok önemini fark ettikleri durum “**Duygusal Farkındalığın Önemi**” (f=14) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; “*Kendini Tanımanın Önemi*” (f=13), “*Özbilinç Kavramını Açıklama*” (f=10), şeklindedir. “Özbilinç” temasıyla ilişkili olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi “*Öz değerlendirme yapmanın önemini farkında olma*” olan 7. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirttikleri farkındalık durumu “**Öz Değerlendirmenin Önemi**” (f=15) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; “*Güçlü Ve Zayıf Yanları Bilmenin Önemi*” (f=13), “*Kendini Geliştirmenin Önemi*” (f=12), “*Öz Değerlendirme Yöntemlerini Tanımak*” (f=10) şeklindedir. 5.ve 6. atölye sorasında katılımcıların atölye günlüklerine belirttikleri ifadeler üzerinde yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar ve tekrarlanma düzeylerinden de anlaşılacağı gibi, katılımcıların özellikle duygusal zekâ becerilerinin ana boyutlarından biri olan “Özbilinç” alanının en temel becerilerinden olan kendini tanıma ve öz değerlendirme önemi konusunda çeşitli farkındalıklara ulaştıkları gözükmektedir. Aşağıda, bu alt temalarla ilgili katılımcıların örnek ifadeleri ele alınarak yorumlanmıştır.

*“Duygusal farkındalık ilişkide bulunduğumuz kişilere yaklaşmamızı ve çözüm odaklı davranabilmemizi olumlu etkiler.”*

*“Duygusal farkındalık önemlidir. Çünkü olaylar karşısındaki tepkilerimizi kontrollü yapmamızı sağlar.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Katılımcıların özbilinç kavramı ve içeriğiyle ilgili olarak, atölye aracılığıyla ile öğrenme durumları hakkında paylaştıkları ifadelerde görüldüğü üzere, katılımcıların özbilinç kavramının içeriğine ve ilkelerine değindikleri görülmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi kavramları doğru algılamak, onlarla ilgili becerileri etkili bir şekilde gerçek yaşama taşımada ön koşullardandır. Bu doğrultuda 6. atölye aracılığıyla katılımcıların özbilinç kavramı ve bu kavramın gerektirdiği kimi becerilerin önemi konusunda önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları düşünülmektedir.

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

*"Bugün öz değerlendirmenin önemini öğrendim. İnsanın kendini değerlendirmede objektif olması gerektiğini öğrendim. Başkalarına yaklaşırken sonucun iyi ölçülüp tartması gerektiğini fark ettim."*

*"Kişisel gelişimde öz değerlendirmenin aslında kendimi aynada görmek istediğimiz yüzümüze yaklaşmada önemli rol oynadığını öğrendim."*

*"Kişisel gelişimim için öz değerlendirme yapmam gerektiğini öğrendim."*

*"Öz değerlendirme yapabilen insanların kendini daha çok geliştiren çok başarılı insanlar olduğunu fark ettim."*

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

*"Öz değerlendirmenin kişinin kendisini tanımasını, zayıf ve güçlü yanlarını öğrenmesini, hayatındaki fırsat ve tehditlerin farkına varmasını sağladığını fark ettim. Zayıf ve güçlü yanlarını fark eden bireylerin kişisel gelişiminin doğru yönde yapılabileceğini ve mutlu birey olabileceğini fark ettim"*

*"Öz değerlendirme yapmanın bireyin hem kendi güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmesi açısından hem de kendini geliştirme açısından ne kadar önemli olduğunu öğrendim."*

*"Öz değerlendirmenin sadece eksik yönlerinin değil, güçlü yönlerini belirlemek olduğunu fark ettim. Çünkü zayıf yönlerini geliştirmek için güçlü yönlerini desteğine ihtiyacımız var, güçlü yönlerimizi fark edip tanımlayıp kullanmanın Zayıf yönlerini geliştirmek dışında güçlü yönlerimizin de gelişimini sürdürmesini sağlayacağını fark ettim."*

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

*"Kişisel gelişimim için öz değerlendirme yapmam gerektiğini öğrendim."*

*"Öz değerlendirmenin kişisel ve mesleki anlamda sağlayabileceği katkıları öğrendim."*

*"Değerlendirmenin, insanın güçlü ve zayıf yönlerini karşısına çıkan fırsat ve tehditlere, bilerek kendini olumlu yönde geliştirmek olduğunu öğrendim."*

*“Öz değerlendirme yapabilen insanların kendini daha çok geliştiren çok başarılı insanlar olduğunu fark ettim.”*

*“Öz değerlendirmeye ilgili süreci, kişisel mesleki gelişimlerdeki önemini fark ettim.”*

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

*“SWOT analizinin aşamaları ve en önemli aşaması olan eylem planının küçük ve net hedefler belirlemek olduğunu öğrendim.”*

*“Öz değerlendirme için neler yapmam gerektiğini öğrendim. SWOT Analizini ve faydalarını öğrendim.”*

#### 4. Tema: Özdenetim

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

**Tablo 4.** Katılımcıların “Özdenetim” konu başlıklı 8. ve 9. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

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

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

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

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

*“Özdenetim, duygularımızı ve davranışlarımızı olaylar karşısında en uygun olacak şekilde sergilemek olduğunu fark ettim.”*

*“Duyguların yoğunluğu ve çeşitliliği ne olursa olsun uygun duygu düzenleme yöntemiyle duygunun yoğunluğunu veya kalıcılığına göre çok daha rahat kontrol altına alınabileceğinin farkına vardım.”*

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

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

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

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

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

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

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

*“Duyguları kontrol ederken yardım almayı Yeniden duyguları yapılandırmayı engellemenin gerekli olabileceğini fark ettim.”*

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## 5. Tema: Motivasyon

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

**Tablo 5.** Katılımcıların "Motivasyon" konu başlıklı 10. ve 11. atölyeden sonra DUZBEP günlüklerine belirttikleri ifadelerin alt temalarla ilişkili frekans ve yüzdeler

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

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

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, DUZBEP'e katılan öğretmenlerin "Motivasyon" ilgili olan 10. ve 11. atölye sürecinin sonunda doldurdukları günlükte ifade ettikleri farkındalık durumlarının, içerik analizi sonucu ortaya çıkan alt temalar altında tekrarlanma düzeylerine bakıldığında, tabloda belirttiği gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ana hedefi "Amaçları gerçekleştirmede iç motivasyon kaynaklarını keşfetmenin önemi fark etme" olan 10. atölyeden sonra en çok önemini fark ettikleri durum "**Amaçların Yaşamdaki Önemi**" (f=8) olarak gözükmektedir. Ortaya çıkan diğer alt temalar ise; "İç-Dış Motivasyon Farkını Öğrenme" (f=7), "Erken Yaşta Amaç Belirlemenin Önemi" (f=5) şeklindedir. Motivasyon temasıyla ilişkili

olarak gerçekleştirilen ve ana hedefi “Pozitif düşünmenin motivasyona ve öğrenmeye olan olumlu etkisini fark etme” olan 11. atölye sürecinden sonra ise katılımcıların en fazla belirttikleri farkındalık durumu “Pozitif Düşüncenin Önemi” (f=10) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan diğer alt temalar; “Pozitif Düşünme Motivasyona Etkisi” (f=11), “Pozitif Düşünmenin Öğrenmeye Etkisi” (f=11), “Pozitif Düşünceyi Doğru Tanımlamayı Kavrama”(f=6) şeklindedir.

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

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

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

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

*“Hedeflere yönelik kendini geliştiren insanlar hedeflerine çok daha rahat ulaşabilirler ve mutlu olabilirler.”*

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

*“(…)erken yaşta hedef belirlemenin ileriki hayatta mutlu olmasını kolaylaştırdığını öğrendim.”*

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

*“Amaçları küçük yaşta belirlemek gerektiğini öğrendim.”*

*“(…)amacın küçük yaşta belirlenmesinin önemini fark ettim.”*

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

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

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

*“İç ve dış motivasyonu öğrendim. İç motivasyonun insanlar için daha kalıcı ve mutlu edici güç olduğun, dış motivasyonların ise görev olarak görüldüğünden insanın üzerinde bir yük gibi durduğunu öğrendim. İç motivasyonu yaratmak işini iyi yapmayı ve mutlu olmayı sağlayacağını öğrendim.”*

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

*“İç motivasyonun ve dış motivasyonun hayatımızdaki yeri ve önemini kavradım. Asıl olan iç motivasyon iken genelde baktığımızda hayatımızda dış motivasyona daha fazla önem verdiğimizizi fark ettim.”*

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

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

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

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

*"Olumlu düşünmenin sorunların çözümüne katkı sağladığını fark ettim."*

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

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

*"Pozitif motivasyonun önemini ve pozitif düşünmeyi etkileyen etmenleri öğrendim."*

*"Pozitif düşünce ile her şeyi başarabileceğimizi fark ettim."*

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

Katılımcıların yukarıda verilen ifadelerine bakıldığında, genel olarak pozitif düşünmenin kişinin bireysel ve sosyal yaşamına olan katkılarına vurgu yaptıkları gözükmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılar pozitif düşünmenin motivasyona olan etkisine değinmişlerdir:

*"Pozitif düşünmenin motivasyon ile ilişkisini öğrendim."*

*"Motivasyon ve pozitif düşüncenin paralel olduğu, birbirini tetiklediğini fark ettim."*

*"(...)motivasyon sağlamada pozitif düşünceyi nasıl kullanacağımızı"*

*"Olumlu düşüncenin olumlu motivasyonu için şart olduğunu fark ettim."*

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

*"Pozitif düşüncenin öğrenmeye etkisi ve hayatımıza etkilerini örneklerle öğrendim. Pozitif düşünce ile hareket ederek çocuklara nasıl daha faydalı olabileceğimi, bunun için ne gibi uygulamalarda hata yaptığımı fark ettim."*

*"(...)olumlu motivasyon yaratmak için sınıfımızda Olumlu düşüncenin hakim olması gerektiğine ve bu olumlu motivasyon ve olumlu düşüncenin, öğretmeninden başlayarak sınıfa yayılacağını fark ettim."*

*"Sınıfta başarmaya olan inancın, yeterlilik ve zekâyı geçtiğini, iyimser kişilerin daha üstün başarı gösterdiğini fark ettim."*

*"Olumlu düşüncenin başarıyı arttırdığını, kişisel ve toplumsal kaygıları azalttığını, bardağın dolu tarafını iyi analiz edip, boş olan kısmını da doğru hedefler belirleyerek doldurabileceğimizi, sınıf bazında da öğrencilerimizi olumlu yönde motive ederek başarıyı arttırabileceğimizi fark ettim."*

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

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

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

test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonuçları aşağıdaki tabloda istatistiksel olarak sunulmuştur.

**Tablo 2:** Katılımcıların “Duygusal Zekâ Özellikleri Kısa Formu” Ön Test-Son Test Puanları Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar

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

Tablo 5’te görüldüğü üzere, DUZBEP’e katılan öğretmenlerin program öncesi ve sonrasındaki “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu” uygulamaları sonucu ortaya çıkan toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $z=3.682$ ,  $p<.05$ ). Fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test puanı lehine olduğu görülmektedir. “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu” ön test ve son test uygulamaları sonucu ortaya çıkan veriler “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” sonuçları doğrultusunda detaylı incelendiğinde, 17 maddede de program uygulaması sonucu yapılan son test toplam madde puanları ön test puanlarına göre pozitif artış olduğu gözükmemektedir. Diğer taraftan 2 maddenin toplam ön test ve son test puanların eşit kaldığını, 1 maddenin ise son test toplam puanlarında beklenmeyen bir şekilde düşüş yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Eşit kalan maddelerden biri “İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim”dir. Bunun yanında eşit kalan maddelerden bir diğeri ise “*Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum*”dur. Diğer taraftan bakıldığında ise; “Genel olarak, hayatımdan memnunum” maddesinde program sonrasında bir düşüş yaşanmıştır.

DUZBEP’in katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için oluşturulan “Program Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel olarak analizi yapılmıştır. Verilerin betimsel olarak incelenmesinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Her madde kendi içerisinde belirtilme sıklığı (f) ve yüzdesi (%) verilerek incelenmiştir. Ayrıca her maddenin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ), standart sapması (ss) belirlenmiştir.

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

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

## TARTIŞMA ve SONUÇ

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

Yapılan birçok araştırma sonuçları, duygusal zekânın bireylerin yaşamında ve eğitimde ne derece önemli olduğuyla ilgili önemli ölçüde veri sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, bireyin duygusal zekâ düzeyinin temel yaşam becerileri alanıyla ilişkili olduğu gerçeğidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, duygusal zekânın, empati, yaşam doyum düzeyi, problem çözme, stresle başa çıkma, genel ruh durumu, kişiler arası beceriler, iletişim becerileri, eleştirel düşünme, sosyal beceriler, empati, öz değerlendirme, başkalarına yardım etme gibi alanlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu gözükmemektedir (Constantine ve Gainor, 2001; İşmen, 2001; Schutte ve diğ., 2001; Acar, 2002; Nelson ve Low, 2003; Chan 2004; Deniz ve Yılmaz, 2004; Dicle, 2006; Göçet 2006; Justice ve Espinoza, 2007; Küçük, 2007; Salami, 2007; Ramos ve diğ. 2007; Şirin, 2007; Chan, 2008; Dutoğlu ve Tuncel 2008; Gürşimsek ve diğ., 2008; Buğa, 2010; Arlı ve diğ. 2011; Certel ve ark., 2011; Demir ve Baltacı, 2012; Erdem, İğlan ve Çelik 2013; Pınarcık, Altındış ve Salı, 2016). Duygusal zekânın ilişkide olduğu beceriler incelediğinde, bu becerilerin birçok açıdan bireyin gerçek yaşamın farklı alanlarında (mesleki, sosyal vb.) başarıya ulaşması için temel yaşam becerileri olduğu açık bir şekilde gözükmemektedir. Özellikle okullarda en çok önem verilen akademik başarının da duygusal zekâyla büyük ölçüde ilişkide olduğu yapılan birçok araştırmayla kanıtlanmıştır (Rozell ve diğ., 2002 ; Lam ve Kirby 2002; Drago, 2004; Titrek 2004; Mohzan ve diğ., 2013; Pınarcık, Altındış ve Salı, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eşit kalan maddelerden biri “İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.”dir. Bu sonuçla aynı doğrultuda olarak; yukarıda bahsedilen Özdemir (2003)’in sınıf öğretmenliği bölümü 3. sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada da katılımcıların; empati, özbilinç, ve sosyal beceri düzeylerinde olumlu yönde etkisi olmasına karşın motivasyon ve duygu yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Yukarıda bahsedilen ve herhangi bir artış ortaya çıkmayan maddenin içeriğine bakıldığında, duygusal zekânın özdenetim boyutuyla ilgili olduğu gözükmektedir. Bu ise Özdemir (2003)’in gerçekleştirdiği araştırmada herhangi bir artış göstermeyen boyutlardan biri olan “duygu yönetimi” alanıyla yakınlık göstermektedir. Bunun yanında eşit kalan maddelerden bir diğer ise “Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum ”dur. Bu maddenin içeriğine bakıldığında, programın temel hedefleri içerisinde de bu durumu destekleyecek herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu maddenin eğitim programı öncesinde ve sonrasında toplam puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir. Bu sonuç ise, Stenberg (2004)’in yaptığı araştırmada kullandığı Mayer- Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testinin (MSCEIT), uygulanan Duygusal Zekâ Eğitimi ve Koçluk Programı’na uygun olmamasından dolayı ortaya çıkan ön test ve son test sonuçlarında herhangi bir anlamlı farkın oluşmamış olabileceği yorumuyla yakınlık göstermektedir.

Diğer taratan bakıldığında ise; “Genel olarak hayatımdan memnunum” maddesinde program sonrasında bir düşüş yaşanmıştır. Bu durumun temel kaynağı olarak nitel verilerden ortaya çıkan bazı alt temalarda da görülebileceği gibi, katılımcılar eğitim programında duygusal

zekâ becerilerine karşı olarak edindikleri farkındalık durumları doğrultusunda kendi kişisel ve mesleki yaşantılarını birçok açıdan değerlendirdiklerini ve bazı olumsuzluklar bulduklarını ifade etmişlerdir. Küresel eğitim uzmanı Dr. Young Zhao, eğitimin bireyde yaratıcı rahatsızlık oluşturma süreci olduğunu vurgular (Zhao, 2014). Bu açıdan bakıldığında katılımcıların DUZBEP yoluyla yaşamlarını ve mesleki uygulamalarını kazandıkları farkındalık doğrultusunda tekrar değerlendirdikleri düşünüldüğünde yaşam memnuniyetlerin de düşüşüne sebep olmuş olabileceği söylenebilir. Uygulanan programın temelde farkındalık kazanımı üzerine oluştuğunu düşündüğümüzde, bu sonucunun olumlu çıktılardan biri olabileceği söylenebilir.

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

Bu bulgulara göre; DUZBEP'e katılan öğretmenlerin duygusal zekâ özelliklerinin ön test ve son test puanlarında son test lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu, programın öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini de olumlu ölçüde etkilediği ortaya düşünülmektedir. Bu sonucu sağlayan en temel etkenin oluşturulan programın içerik bölümünde katılımcıların yaşantılarına uygun içeriklerin sunulması ve öğrenme-öğretme süreçleri bölümünde ise uygulamaya, katılımcıların etkileşimli bir şekilde yaşantılara dayalı öğrenme süreci geçirecek şekilde öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiş olduğu düşünülmektedir.

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

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

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

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

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

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

Programın ihtiyaç analizi, literatür taraması ve doküman incelemeyle sınırlıdır. İhtiyaç analizi katılımcı görüşlerinin de içeren farklı yaklaşımlar ve yöntemlerle daha kapsamlı bir şekilde yapılabilir. Program uygulaması, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olarak Üsküdar İlçesi'nde görev yapan 20 kişilik bir öğretmen grubuyla sınırlıdır. Grup farklı bölgelerden katılımcı ve uygulama örnekleriyle genişletilebilir. Araştırma ön test ve son test uygulamasında yarı deneysel desen çalışmasıyla sınırlı olarak incelenmiştir. Yapılacak diğer uygulamalarda placebo ve deney-kontrol grubu uygulaması yapılabilir. Hizmet içi eğitim programlarının kazanımları ele alınan literatür ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu açıdan bu çalışmada programın kendine özgü kazanımlarını tam olarak kapsayacak bir ölçeğe ulaşmak mümkün değildir. Tasarlanan programların kendine özgü kazanımlarını değerlendirebilmek için ölçek ve değerlendirme araçları, geçerlilik ve güvenilirlikleri yapılarak geliştirilebilir. Kullanılan ölçekte toplam ön test ve son test puanları karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Bu açıdan kullanılan ölçeklerin boyutları dikkate alınarak, duygusal zekâ gelişiminin hangi boyutları daha çok etkilediğini, hangi boyutlarda ise etkisinin az olduğu sonuçlarına ulaşılması programın geliştirilmesi gereken alanlar anlamında daha detaylı bilgi sağlayabilir.

Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programı 36 saatlik bir süreçle sınırlı kalmıştır. Bu becerilerin kişide geliştirilmesi için uzun süreli eğitim yaşantılarına ihtiyaç vardır. Bundan dolayı program daha geniş kapsam ve süreli hale getirilebilir. Hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin gelişimini daha çok destekleyecek programlara yer verilmesi gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı gibi bu becerilerin sınıfları taşımasında öğretmenlerin bu konularda hizmet içi eğitim olanakları çok sınırlı kalmıştır.

Öğretmenlere yönelik olarak DUBEP tasarımının yapılması, uygulanması ve değerlendirmesi sürecinden ortaya çıkan veriler ve bu süreçte edinilen yaşantılar sonucunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmenlerin genel olarak sınıf içerisinde duygusal zekâ becerilerine yönelik çalışmalar yapması ve bu çalışmalar yoluyla çocuklar duygusal zekâ becerilerinin gelişimi konusunda desteklemeleri önerilmektedir. Diğer taraftan kendilerini duygusal zekâ anlamında geliştirmek için buna yönelik hizmet içi eğitim programları talep etmeleri veya kendi bireysel inisiyatifleriyle bu tarz programlara katılmaları gerekmektedir. Sınıfta gerçekleştirdikleri davranışları duygusal zekâ anlamında değerlendirmeleri ve bu becerileri öğrencilerin karşısında kullanmaya özen göstermeleri gerekmektedir. Özellikle duyuşsal alandaki davranışları öğrencilerin en çok model alma yoluyla öğrendiği düşünüldüğünde, öğretmenler çocukların duygusal zekâ becerilerinin gelişmesinde en etkin bireylerdir. Sınıf içerisinde öğrencilerin daha çok özerk öğrenen olmalarını sağlayacak çalışmalara önem verilmelidir. Öğrenciler bu yolla özdenetim, özbilinç gibi duygusal zekâ becerilerini geliştirilebilir. Bunun yanında iş birlikçi öğrenme çalışmalarını arttırılarak öğrencilerin sosyal becerileri ve empati becerilerinin gelişimini destekleyecek çalışmalara daha çok yer verilebilir. Tüm bu uygulamalar öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini destekleyecek örtük kazanımlar içerirler. Öğretmenlerin velilere duygusal zekâ becerilerinin önemi konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapmaları gerekir. Özellikle evde bu



becerilere önem verilmesi, sınıfta geliştirilen duygusal zekâ becerilerini destekleyecek bir ortam sağlar.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 53-68.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Arlı, D., Altunay, E., & Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-23.
- Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 18, spl., 13-25.
- Barth, R. S. (2002). *Learning by heart*. John Wiley & Sons.
- Boylan, O., & Loughrey, C. (2007). Developing emotional intelligence in GP trainers and registrars. *Education for Primary Care*, 18(6), 745-748.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Buğa, A. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Analysis of the relationship between the emotional intelligence levels and conflict management strategies of the primary school teachers*(Unpublished Master's thesis), Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara. Pegem Yayınları.
- Can, A. (2013). SPSS ile Nicel Veri Analizi. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Caulfield, J., & Jennings, W. (2002). *Inciting Learning: A Guide to Brain-compatible Instruction*. National Association of Secondary School Principals.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F., & Yalçinkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Chang, K. B. (2006). Can we teach emotional intelligence?. PhD Thesis. George Fox University.
- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5(2), 131.
- Cooper, Robert K.; Ayman Sawaf. 1997. Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations. NewYork: Grosset/Putnam Inc.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Dicle, A. Nuri. (2006) . Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Drago, J. M. (2004). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. In *Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC*.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Erdem, M., İlğan, A., & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.
- Erkurt, E. (2015). 21.Yüzyıl Yetkinlikleri İlk Adım. (<http://erhanerkut.com/21-yy-yetkinlikleri/21-yuzuil-yetkinlikleri-ilk-adim/> erişim: 09.05.2016)
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Glensne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Ankara. Anı Yayıncılık.

- Goleman, Daniel. 2011. Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir? çev. Banu S. Yüksel. 34. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). İşbaşında duygusal zekâ. çev. Handan Balkara. 11. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Güneysu, S., & Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50.
- İşmen, A. Esra. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı (13), 111-124
- Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional Intelligence and Beginning Teacher Candidates. *Education*, 127(4).
- Kaplan, F. B. (2002). *Educating the emotions: Emotional intelligence training for early childhood teachers and caregivers* (Doctoral dissertation, Cardinal Stritch University).
- Karabulut, A. (2012). Duygusal Zekâ:Baron Ölçeği Uyarlaması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, T. F., & Özçelik, M. (2006). Bir Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı'nın Diabet Hastalarının Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2).
- Karlı, K. (2013). Dijital Bilgelik Yolculuğu İçin Öğrenme Yoldaşlığı. İstanbul: Lead Türkiye Yayınları
- Kılıç, E. D., & Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, G. (2007). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. M. Elias & H. Arnold, Eds.: Corwin Press. Thousand Oaks, CA.
- Küçük, G. 2007. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence.
- Mayer, J. D. & Salovey P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey and D.Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational implications (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational psychology review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional Intelligence: theory, findings, and implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and individual differences*, 47(1), 36-41.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2003). Emotional Intelligence: Achieving Academic and Career Excellence in College and in Life (2nd.
- OECD. 2013.: Education at a Glance, Paris.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).

- Özdemir, L. (2003). Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.*
- Özerbaş, S. H. D. (2004). Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği.* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Pınarcık, Ö., Güneş, S. A. L. I., & Altındış, M. N. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/Study Of The Relationship Between Emotional Intelligences And Communication Skills Of Pre-School Teacher Candidates. *E-Aji (Asian Journal Of Instruction), 4(1).*
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us.* Penguin.
- Polat, S., & Ulusoy-Oztan, Y. (2009). Relationship Between Emotional Intelligence of Primary School 4th and 5th Grade Students and their Teachers. *Online Submission.*
- Potter, G. R. (2006). The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a South Texas higher education institution.
- Rozell, E. J., Pettijohn, C. E., & Stephen Parker, R. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management development, 21(4), 272-289.*
- Sahin Baltacı, H., & Demir, K. (2012). Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2422-2428.*
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences, 4(4), 540-547.*
- Salovey, Peter; John. D. Mayer. 1990. "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality. 9, 3, 185-211.*
- Schiling, D. (2009) Duygusal Zekâ Becerileri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik bir Model ve "50 Aktivite". çev. T. Fikret Karahan ve diğ. Ankara. Maya Akademi
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology, 141(4), 523-536.*
- Slavin, R. E. (2014). Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama (G. Yüksel, Çev.). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life* (pp. 191-192). New York, NY: Simon & Schuster.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15(4), 327-358.*
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1).*
- Şirin, G. (2007). Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Şirin, S. (2007). Bir Türkiye Hayali. Doğan Kitap. İstanbul
- Taymaz, H. (1992). Hizmet İçi Eğitim. Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi. Yayın No:3. Ankara. PEGEM Ltd
- Titrek, O. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırma. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004.
- Titrek, O. (2013). IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme. 4. bs. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* John Wiley & Sons.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Vincent, D. S. (2003). *The Evaluation of a Social-emotional Intelligence Program: Effects on Fifth Graders' Prosocial and Problem Behaviors* (Doctoral dissertation, University at Albany, Department of Educational and Counseling Psychology).
- Wagner, T. (2014). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it.* Basic Books. Walker, Alice Elizabeth. 2001. Emotional Intelligence of the Classroom Teacher. Doktora Tezi, The Faculty of The School of Education Spalding University, Louisville Kentucky.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research, 63(3), 249-294.*
- Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at Work Jossey: San Francisco
- World Economic Forum. (2014). The Global Competitiveness Report 2014–2015. Geneva: World Economic Forum

- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 150, Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2002). Duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeyine etkisi. *Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, 80-119.
- Zhao, Y. (2014). Who's afraid of the big bad dragon?: Why China has the best (and worst) education system in the world. John Wiley & Sons.