



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZGE GÖKSAN SOLAK

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Özge GÖKSAN SOLAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

İzmir

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere ve Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

27/06/2024

Özge GÖKSAN SOLAK

Tarih: 22/07/2024

Tez Başlığı: Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere ve Görüşlerine Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 106 sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum x

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) □

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Özge GÖKSAN SOLAK
Öğrenci No : 00000000000000000000
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Özge GÖKSAN SOLAK

Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

22/07/2024

22/07/2024

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca bilgi birikimi ve tecrübesi ile bana rehber olan, güler yüzlü anlayışlı ve yapıcı tavrı ile bu yolculuğu benim için keyifli kılan, hep daha iyisi için destek olarak bana ne kadar şanslı olduğumu hissettiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca tüm öğrettikleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU ve Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ'e çok teşekkür ederim. Ayrıca tezime sunduğu değerli katkıları için Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU ve Prof. Dr. Meral GÜVEN'e teşekkür ederim.

Tüm başarılarımın mimarları, her kararımda arkamda olan destekçilerim canım babam Mehmet Hıfzı GÖKSAN ve canım annem Seval GÖKSAN'a sonsuz teşekkür ederim. Hep moralimi yükselterek destek olan canım ablam Gözde SARGIN ve ailesine teşekkür ederim.

Destegi ve inancını her zaman hissettiğim, başarmam için hep cesaretlendiren değerli eşim Orhan SOLAK'a çok teşekkür ederim.

Özge GÖKSAN SOLAK

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTARCT.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümlesi	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Zeka	7
2.1.1. Zeka Katsayısı	8
2.1.2. Zeka ile İlgili Yaklaşımlar	9
2.2. Duygu	12
2.3. Duygusal Zeka.....	14
2.3.1. Duygusal Zekanın Tarihsel Gelişimi	17
2.3.2. Duygusal Zeka Modelleri	18
2.4. EQ ile IQ Arasındaki İlişki	26
2.5. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı İlişkisi.....	28
2.6. Duygusal Zeka ve Cinsiyet İlişkisi	29
2.7. İlgili Araştırmalar	29
2.7.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.7.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
BÖLÜM III.....	44

YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	44
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	48
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması	48
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması	49
3.4. Verilerin Analizi	49
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	51
3.6. Araştırmacının Rolü	51
BÖLÜM IV.....	53
BULGULAR.....	53
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	53
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Ders Başarı Puanı Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	54
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	55
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	56
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	58
4.2.1. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekaya Katkısına İlişkin Bulgular	58
4.2.2. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekayı Etkileyen Yönlerine İlişkin Bulgular	59
4.2.3. Duygusal Zekayı Geliştiren Dersler ve Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler ile İlgili Bulgular	61
4.2.4. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular	63
4.2.5. Öğretim Elemanlarının Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.6. Duygusal Zekanın Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	66
BÖLÜM V.....	69
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Tartışma ve Sonuç	69

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	69
5.1.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Ders Başarı Puanı Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	70
5.1.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	71
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç	73
5.1.5. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekaya Katkısına İlişkin Tartışma ve Sonuç	75
5.1.6. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekayı Etkileyen Yönlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	76
5.1.7. Duygusal Zekayı Geliştiren Dersler ve Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç.....	78
5.1.8. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	82
5.1.9. Öğretim Elemanlarının Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	83
5.1.10. Duygusal Zekanın Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç	85
5.2. Öneriler.....	87
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
5.2.2. Eğitim Fakültelerine ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler	88
5.2.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER	119
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	119
EK 2. NİCEL ÇALIŞMA İÇİN ETİK İZİN	120
EK 3. NİTEL ÇALIŞMA İÇİN ETİK İZİN	121
EK 4. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ.....	122
EK 5. ÖLÇME ARAÇLARI	123
BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ.....	123
EK 6. ÖLÇME ARAÇLARI	125
YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli	19
Tablo 2 Bar-On duygusal zeka modeli.....	21
Tablo 3 Goleman duygusal zeka modeli.....	23
Tablo 4 Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ilişkin demografik özellikleri	46
Tablo 5 Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ilişkin demografik özellikleri	46
Tablo 6 Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ilişkin demografik özellikleri	47
Tablo 7 Nitel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ilişkin demografik özellikleri	48
Tablo 8 Verilerin dağılımı.....	50
Tablo 9 Bu çalışmaya ait güvenirlik katsayıları ile Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği güvenirlik katsayılarının karşılaştırması	51
Tablo 10 Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerine ait betimsel bulgular	53
Tablo 11 Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin ders başarı puanı değişkenine göre farklılaşmasına yönelik tek yönlü anova analizi sonuçları	54
Tablo 12 Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları	55
Tablo 13 Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşmasına yönelik tek yönlü anova analizi sonuçları	56
Tablo 14 Lisans eğitiminin duygusal zekaya katkısına ilişkin bulgulara ait frekans tablosu	59
Tablo 15 Duygusal zekayı geliştiren dersler ile ilgili frekans tablosu	61
Tablo 16 Öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin frekans tablosu	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın modeli ve deseni	44
Şekil 2. Lisans eğitiminin duygusal zekayı etkileyen yönlerine ilişkin temalar	60
Şekil 3. Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler ile ilgili temalar	62
Şekil 4. Öğretim elemanlarının özelliklerinin öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerindeki etkilerine ilişkin temalar	65
Şekil 5. Duygusal zekanın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisine ilişkin temalar.	66



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve öğretmen adaylarının duygusal zekaya yönelik görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerden yararlanılarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 811 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 23 paket programı ile analiz edilerek, frekans, yüzdelik, ortalama, medyan, basıklık, çarpıklık hesaplamalarının yanında gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü anova analizi ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 98 öğretmen adayından toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı puanı değişkenine göre yalnızca duygusal zekanın genel ruh durumu alt boyutunda farklılaşma olduğu, cinsiyet değişkenine göre yalnızca stresle başa çıkma ve uyumluluk alt boyutlarında farklılaşma olduğu ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre bütün boyutlarda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında öğretmen adaylarının duygusal zeka ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Duygusal zeka ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkinin önemini belirterek, eğitim öğretim sürecini daha etkili hale getirebilmek için duygusal zekanın önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Zeka, Duygu, Duygusal Zeka, Sosyal ve Duygusal Öğrenme

ABSTARCT

INVESTIGATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES AND THEIR OPINIONS

In this research, it was aimed to examine the emotional intelligence levels of prospective teachers studying at Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education according to various variables and to determine the opinions of prospective teachers about emotional intelligence. In the study, mixed research method was used by utilizing qualitative and quantitative data. The sample group of the study consists of 811 pre-service teachers studying at Buca Faculty of Education in the 2023-2024 academic year. Personal Information Form and Bar-On Emotional Intelligence Scale were used as quantitative data collection tools in the study. The quantitative data of the study were analyzed with the SPSS 23 package program, and frequency, percentage, mean, median, kurtosis, skewness calculations, one-way anova analysis and independent sample t test were applied for comparisons between groups. In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a qualitative data collection tool. The data collected from 98 pre-service teachers selected by purposive sampling method were analyzed by content analysis method. According to the quantitative results of the study, it was concluded that the emotional intelligence levels of pre-service teachers were at a medium level. It was determined that there was a differentiation only in the general mood sub-dimension of emotional intelligence according to the achievement score variable, there was a differentiation only in the sub-dimensions of coping with stress and adaptability according to the gender variable, and there was a differentiation in all dimensions according to the department of study variable. In the qualitative results of the study, it was seen that pre-service teachers had positive thoughts about emotional intelligence. Emphasizing the importance of the relationship between emotional intelligence and teaching profession, they emphasized that emotional intelligence is important to make the education and training process more effective.

Keywords: Pre-service Teacher, Intelligence, Emotion, Emotional Intelligence, Social and Emotional Learning

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde sırasıyla; problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi ve alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlık olarak çevresindeki bireylerle sürekli etkileşim içindedir. Kendini kontrol edebilmesi, sosyal ilişkilerinin farkında olabilmesi ve kendisini sosyal dengelere göre şekillendirebilmesi için bilişsel yeteneklerini etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bilişsel yeteneklerin yanı sıra duygusal düşünceler de sürece dahil edildiğinde bireyin duygusal zekası devreye girmektedir (Özcan, 2023). Duygusal zeka, insanlara duygularını ifade etme ve yönetme, etkileşimde bulundukları kişilerin duygularını anlama ve eylemlerini buna göre düzenleme yeteneği kazandıran, yaşamlarına anlam katan bir zeka türü şeklinde tanımlanmaktadır. Duygusal zeka, kişilerarası ilişkiyi güçlendirip sosyal hayata büyük bir etkide bulunur (Ateş ve Hızlı, 2023).

İnsanların etkili iletişim kurmaları ve çözüme odaklanmış olmaları için duygusal zekalarının var olması önem arz eder. Etkili iletişim ve duygusal zeka, kişiyi de kişinin ilişki içinde olduğu diğer kişileri de olumlu yönde etkileyen iki kavramdır (Avcı, 2019). Eğitim de temelde iletişimsel bir etkinliktir. Öğrenme, iletişim sonucunda alıcının davranışında meydana gelen değişiktir. Buna göre iletişim ve öğrenme kavramları birbirlerinden ayrı tutulamaz. Etkili bir öğrenme, etkili bir iletişimin sonucudur. İletişimin sağlıklı uygulanabilmesi, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, bütün eğitim personelleri arasındaki iletişimi gerektirir (Güçlü, 2000).

Kişilerarası ilişkilere dayalı mesleklerde duyguları tanıyabilmek ve etkili bir şekilde yönetebilmek son derece önemlidir. Öğretmenlik insan ilişkilerinin en yoğun olduğu mesleklerden biridir. Duygusal zeka, öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynar (Şahin Baltacı ve Demir, 2012). Duygusal zekası yüksek öğretmenler sınıfta karşılaşılan zorlukların yol açtığı olumsuz duygularıyla daha iyi başa çıkabilmekte, sınıf dışı etkenlerin neden olabileceği stresli durumlara daha kolay dayanabilmekte ve daha iyi ilişkiler kurabilmektedir. Sosyal bir ortam olan sınıfta ortaya çıkan sorunlara karşı yapıcı tutum sergileyebilmektedir (Sarısoy ve Erişen, 2018). Sınıfta her öğrencinin ayrı bir birey olduğunun bilincinde olmayan, öğrencilerin değer ve özsaygılarını geliştirmelerine izin vermeyen, yanlış yapılan davranışları normal kabul etmeyen, empati ve kabul duygusunu

geliştiremeyen, sınıfta tek davranış değiştirme yöntemi olarak cezayı kullanan, öğrencilerin düşünce ve duygularını özgürce ifade etme yeteneklerini önemli ölçüde sınırlayan, bireysel farklılıklara değer vermeyen, öğrencilerine karşılaştırmalı bir tutum sergileyen öğretmenler ise öğretim sürecinde önemli problemlerin kaynağını oluşturabilmektedir (Topses, 2000).

Etkili programların ortak özellikleri öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek ve güvene dayalı ilişkilerle karakterize edilen olumlu öğrenme ortamlarını teşvik ederek öğrencilerin okula daha fazla bağlanmasını sağlamaktır (Cherniss vd. 2006). Öğrenciler okula yaklaşan bir sınav ile alakalı, okuldan sonraki bir spor etkinliği veya evde yaşanan bir çatışma ile alakalı kaygılı, heyecanlı veya öfkeli gelebilir. Eğitimciler de okula kendi duygularıyla gelirler. Eğitimcilerin ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı edip tamamen akademik konulara yönelmek yerine onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışarak potansiyellerinin tamamını ortaya çıkarmalarına yardımcı olunmalıdır (Hoffman vd. 2018).

Okulların lise, üniversite ve hatta öğretmenlik pozisyonlarında adayları bilişsel özelliklere göre seçme konusundaki karmaşık ve sıklıkla eleştirilen yaklaşımı, günümüzde bile eğitimde bilişsel becerilerin hala ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa çoğu zaman üzerinde durulmayan duyuşsal alan eğitimi sadece insan olabilmeyi öğretmekle kalmayıp diğer alanlardaki becerilerin gelişmesinde de etkili bir rol üstlenmektedir (Kayserili ve Gündoğdu, 2010).

Öğrenciler tarafından edinilmesi gereken gerekli sosyal ve duygusal becerileri belirlemek amacıyla sosyal duygusal öğrenme uygulayıcıları, kişisel farkındalık, dürtüsellik kontrolü, iş birliği, kendine ve başkalarına önem verme gibi becerilerin önemini vurgulamışlardır. Bu beceriler çocukların sağlıklı ilişkiler kurmasını, sorunlarını çözmesini ve günlük yaşamın zorluklarına yanıt vermesini sağlamaktadır (Poulou, 2007). Sosyal ve duygusal öğrenme beş değişkenden oluşmaktadır: sorumlu karar verme, akademik öz düzenleme, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve öz farkındalık (Elias ve Mocer, 2012). Kişilerin bu değişkenler açısından gelişmeleri, sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olmaları ile gerçekleşir. İnsanın üreten bir birey olabilmesi için sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişmiş olması önemlidir (Bayram, 2022).

Bu nedenle duygusal zekayı öğretim programına dahil etmek öğretmenlere kendileri hakkında bilgi edinmeleri ve öğrencilerle ilişkilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sağlar (Şahin Baltacı ve Demir, 2012). Dolayısıyla duygusal zeka kavramı öğretmen adayları için de çok önemli bir kişisel kaynaktır. Öğretmen adaylarının kendi duygularını ve bu duyguların kendileri ve başkaları üzerindeki etkilerini tanımak da dahil olmak üzere, duygulara ilişkin bir

farkındalığa ve bilgiye ihtiyaçları vardır. Öğretmen adaylarının yeni durumlara uyum sağlama, yenilik yapma ve geliştirme, problem çözme, gruplara liderlik etme ve öğrencilere yardımcı olma gibi çeşitli durumlarda duygusal zeka becerilerini kullanmaları beklenir (Turner ve Stough, 2020).

1.2. Amaç ve Önem

Hazırlanan bu çalışmanın amacı 2023-2024 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi, duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin tespit edilip öğretmen adaylarının duygusal zeka ile ilgili görüşlerinin ortaya konulmasıdır.

Akademik zeka, yaşamda karşılaşılabilecek değişikliklere hazırlıklı olmayı çoğunlukla sağlamamaktadır. Yüksek IQ mutluluğun bir garantisi olmamasına rağmen, okullarda akademik beceriler daha ön planda tutularak bireyin geleceğini belirlemede büyük payı olan duygusal zeka kavramı yeteri kadar önemsenmemektedir (Goleman, 2010). Artık bilgi çağında başarı anlayışı değişerek kendini geliştirebilen, iletişim becerilerinde başarılı ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek önemsenmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zeka kavramının eğitimdeki rolü gün geçtikçe artmaktadır. Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrenme etkinliklerinin uygulanması, her öğrencinin bireysel özelliklerine uygun koşul ve ortamların yaratılması oldukça önemlidir ve bu noktada eğitimcilerle sorumluluklar düşmektedir. Duygusal zekası yüksek öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler her konuda daha yetkin olmaktadır (Özdemir ve Dilekmen, 2016). Duygusal zeka yeterliklerine göre iyi bir sınıf yöneticisi olabilmek için sosyal becerilere sahip bir lider olunması gerektiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla mevcut sistemde görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin öğretmen yetiştirme açısından önemli olduğu söylenebilir (Toytok, 2013).

Duygusal açıdan dengeli öğretmenler daha profesyonel ve öğrencinin duygusal sorunlarını uygun bir şekilde çözme yeteneğine sahip olabilir. Küreselleşmenin ve teknolojik ilerlemenin ortaya çıkmasıyla birlikte öğrenciler çeşitli bilgi türlerine maruz kalmakta, bunun sonucunda öğretmenler 'tek bilgi kaynağı' statüsünü kaybetmektedirler. Öğretmenlerden sadece yenilikçi yöntemlerle güncel bilgi ve becerileri aktarmaları değil, aynı zamanda öğrencilere çeşitli duygusal ve sosyal sorunlarla başa çıkmalarında yardımcı olmaları da beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki konumlarını sürdürebilmeleri duygusal zekanın bilgi ve pratiği ile mümkün olabilir (Singh, 2023).

Sınıflar toplumun küçük bir kopyası gibidir. Okulların başlıca görevi öğrencilerini hayata hazırlayabilmektir. Öğrenci sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşime girdikçe karşılaştığı çeşitli sorunları öğretmenin rehberliğinde çözmeyi öğrenir. İnsanlar görerek, örnekleri takip ederek ve taklit ederek öğrenen canlılardır. Öğrencilerin taklit etmek için gerçek örneklerle ihtiyaçları vardır. Duygusal zekası yüksek öğretmen modeli, öğrencinin sınıftaki istenmeyen davranışlarıyla doğru şekilde ilgilenerek öğrenciye gerekli becerileri kazanması konusunda rehberlik eder (Kılıç Özmen, 2012).

Eğitimle ilgili yapılan çalışmaların ortak amacı öğrenci başarısıdır. Eğitim fakültelerinin de ortak amacı, gelecek nesile yön verecek olan öğretmenleri başarılı bir şekilde yetiştirmektir (Girgin, 2014). İyi bir eğitim ancak iyi öğretmenler ile sağlanabilir. İyi öğretmenlerin yetiştirilmesi de yükseköğretim basamağındaki nitelikli programlar ile mümkündür (Güven ve Gökdağ Baltaoğlu, 2017). Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca duygusal zeka becerileri yönünden donanımlı programlar ile yetiştirilmesinin, onların hem üniversite hayatına uyum sağlamalarına hem de sosyal ilişkilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik hayatlarına başladıklarında üniversite eğitimleri boyunca elde ettikleri beceriler sayesinde etkili öğretmenler olarak meslek yaşamlarını sürdürebilecekleri düşünülmektedir.

Buradan yola çıkıldığında iş hayatında ve eğitim öğretim süreçlerinde duygusal zekanın önemi ortaya konmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının duygusal zekalarının ne düzeyde olduğunun ve duygusal zekalarını etkileyen durumların neler olduğunun incelenmesi gerekliliği doğmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zekalarının nicel ve nitel veriler bir arada olacak şekilde yorumlandığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Karakaş, 2016; Duman vd., 2016; Gallardo vd., 2019; Özdemir Cihan, 2020). Bu çalışma doğrudan öğretmen adaylarının duygusal zeka ile ilgili görüşlerini içerdiğinden, çalışmadan elde edilen bulgularla öğretmen yetiştirirken uygulanan programlarda duygusal zekanın nasıl geliştirilebileceğine ilişkin yorumlarda bulunulabileceği düşünülmektedir. Böylece öğretmen adaylarını kapsayan araştırmalara, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına ve öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere ve duygusal zekaya ilişkin görüşlerine göre incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın temel problem cümlesi doğrultusunda belirlenmiş alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.3.1. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi nedir?
- 1.3.2. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ders başarı puanı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 1.3.3. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 1.3.4. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 1.3.5. Öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılımcı olmayı kabul eden 811 öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların duygusal zeka ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları içtenlikle ve doğru olarak cevaplandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada yer alan bazı temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

Zeka: Düşünebilme, akıl yürütebilme, öğrenebilme, görselleştirebilme, algılayabilme, kararlar verebilme, kontrolü sağlayabilme, algılayabilme, değerlendirebilme gibi yeteneklerimizin tamamını içeren kavramdır (TDK, 2024).

Zeka Katsayısı / Intelligence Quotient: Kişinin, önceden bir norm değeri belirlenmiş zeka testlerinden elde ettiği puandır (Wasserman, 2018).

Duygu: Nesnelerin, olayların, kişilerin; bireyde ortaya çıkardığı izlenimler, hisler (TDK, 2024).

Duygusal Zeka/ Emotional Intelligence: Duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, kontrol altında tutabilme, yönlendirebilme, kişisel istek ve hayaller oluşturabilme becerilerini içeren zeka; içsel zeka (TDK, 2024).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme / Social and Emotional Learning: Kişinin akademik ve sosyal duygusal yönden bir bütün olarak gelişmesi ve beceriler kazanmasıdır (Pasi, 2001).

1.7. Kısaltmalar

Bu çalışmada yer alan bazı temel kavramların kısaltmaları aşağıda yer almaktadır:

IQ: Intelligence Quotient

EQ: Emotional Intelligence

SDÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme

SEL: Social and Emotional Learning

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya ilişkin sırasıyla zeka, duygu, duygusal zeka kavramları ile ilgili kuramsal çerçeveye ve yurt içi ile yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Zeka

Zeka, geçmişten günümüze kadar farklı disiplinlerden pek çok araştırmacının ilgisini çeken bir kavramdır. İlgili araştırmalar incelendiğinde zeka kavramı ile alakalı çok fazla çalışma ortaya konmuş ve her araştırmacı zekaya, ortaya koyduğu teoriye göre değişik tanımlamalar yapmıştır. Bu sebeple zeka kavramı, hakkında değişik fikirlerin olmasından kaynaklı net bir tanımlama yapmanın zor olduğu bir kavramdır. (İnci, 2021). Sternberg (1997) zekayı, herhangi bir çevresel bağlamla birlikte tanımlamaktadır. Bu bağlamın fiziksel, biyolojik ve kültürel yönleri vardır. Çevresel bağlamı anlamaya başlayan kişi, bu bağlamın bazı yönlerini reddetmeye karar verebilir ve çevresel bağlamı değiştirmeye ya da nihayetinde başka bir bağlam bulmaya çalışabilir. Dolayısıyla Sternberg'e göre zeka, çevreyi biçimlendirme sürecidir.

Zeka, içinde bulunduğu dönemin özelliklerinden etkilenilerek pek çok şekilde tanımlanmıştır. Örneğin, 1921 ve 1986 senelerinde yapılan iki ayrı araştırmanın sonuçlarına göre, 1921 yılında zekayı oluşturan temel beceriler öğrenme ve çevreye uyum sağlama yeteneğinin yanı sıra sorun çözebilme ve kararlar verebilme gibi üst seviye bir beceri olarak kabul edilir. 1986 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarına göre zeka; gelişmiş beceriler, içinde bulunan kültüre göre değerli kabul edilen ve beslenen yetenekler ve performans süreçleridir. Bu iki farklı zaman diliminde yapılan araştırmalar, zekanın zaman içerisinde temel yeteneklerde önemli değişikliklere uğradığını göstermektedir (Yelkikalan, 2006). Wechsler'in tanımına göre zeka, dünyayı anlama, düşünme ve zorluklarla mücadelede kaynaklarımızı faydalı bir şekilde kullanmak demektir (Çakar ve Arbak, 2004).

Gardner, Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri) isimli kitabında, IQ fikrine karşı çıkarak, yaşamda başarıyı yakalamak için tek tür bir zeka türünün şart olmadığını, geniş bir yetenek yelpazesi bulunduğunu ifade etmektedir (Goleman, 2010). Gardner'a göre tüm insanlar aynı zihniyette değildir ve eğitim, farklılıkları ciddiye aldığı takdirde tüm insanlara en etkili biçimde hizmet edebilmelidir. İnsanlar farklı zeka birleşimlerini kullanabilirlerse karşılıklı çıkan sorunları çözmekte daha başarılı olabilirler (Talu, 1999).

Araştırmacıların uğraşlarına rağmen zeka ile ilgili üzerinde fikir birliği sağlanmış bir tanım oluşturulamamıştır. Bununla beraber 19. yüzyıldan sonra pek çok değişik tanım yapılarak değişik teoriler öne sürülmüştür. Zekanın net bir tanımı olmadığı gibi, konu hakkında çalışma yapan kişilerin tanımları da tam anlamıyla örtüşmemektedir. Bu durum, henüz üzerinde uzlaşılmış bir tanımı bulunmayan zeka testlerinin aslında neyi ölçtüğü sorusunu gündeme getirmektedir (Atmaca ve Tan, 2022).

Zeka konusunda şimdiye kadar, başarı veya başarısızlığa yol açan akademik etkenler üzerinde yoğunlaşmış kapalı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistemin içinde zeka testlerinin büyük bir yeri vardır. Fakat geleneksel zeka testlerinde, ölçmeyi hedeflediği kriterler bakımından bazı eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Bu zeka testleri, uyum için neyin şart olduğu ile neyin olmadığı konusunda kafa karışıklığı yaratmıştır. Oysaki bir becerinin zeka olarak tanımlanmasının kriterleri; sorunların bilincinde olup onları tanımak, çözebilmek için stratejiler oluşturmak ve karara varabilmek gibi bilişsel süreçler olmalıdır (Köksal ve İşmen Gazioglu, 2007).

2.1.1. Zeka Katsayısı

Zeka, doğası ve varlığı konusunda diğer psikolojik kavramlardan daha fazla tartışma konusu olmuştur. Zekanın IQ testleri aracılığıyla ölçülmesi, modern psikolojinin en büyük başarısı olarak kabul edilmiş ve zihinsel niteliklerin makul bir kesinlik, güvenilirlik ve geçerlilik derecesiyle ölçülebileceğini göstermiştir. Daha yakın yıllarda zekanın varlığı, ölçülme olasılığı ve IQ verilerinin anlamlılığı hakkında şüpheler dile getirilmiştir (Eysenck, 1988).

Zeka testleri, bireyin zeka düzeyini ölçebilmek amacı ile kullanılmış ölçüm araçlarından meydana gelmektedir. En bilinen testlerden biri olan IQ testi, kişinin kronolojik ve zihinsel yaşına bakarak zekayı işlemsel biçimde belirleyebilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004). Piaget için zeka "her türden karmaşık akıl yürütmenin altında yatan doğuştan getirilen genel zihinsel yetenek" demektir. Alfred Binet'e göre zeka, kararlar verebilme, sorun çözebilme ve çözümler üretebilme basamaklarını içermektedir. Alfred Binet ve Théodore Simon, beraber ilk yasal zeka testini geliştirmişlerdir (Oğan ve Toy, 2017). Bu test başarılı olmuştur ve herkes tarafından bilinen IQ testi ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu test ABD'ye ve diğer ülkelere ulaşarak çok sayıda insanın üzerinde uygulanmıştır (Altan, 1999).

Zeka testlerinin genel zekayı ölçtüğü konusunda fikir birliği yoktur. Bir denegin zeka testindeki puanı standart bir değerle karşılaştırılarak IQ puanına dönüştürülür. Bu, bir örneklem üzerinde test yapılarak yaş gruplarına göre elde edilen puanlar belirlenip ardından teste tabi tutulan kişinin puanları daha önce belirlenmiş ortalamalarla karşılaştırılarak yapılır.

Fakat standart grubu belirlemek için kullanılan örneklemin, testin sonradan uygulanacağı evrenin tamamını temsil edip etmeyeceği tartışılmaktadır. Genel olarak amaç değişik sosyoekonomik düzeylerden ve farklı bölgelerden örnekler seçilerek tüm evrenin temsil edilebilirliğini arttırmaktır (Atmaca ve Tan, 2022).

Bir süredir zeka testlerinin, özellikle de IQ testinin kişinin zekasını ölçmeye uygunluğu konusunda bilimsel bir tartışma yaşanmaktadır. Birincisi, çoğu IQ testi psikolojik bozuklukları teşhis etmek için tasarlandığından, psikolojik açıdan sağlıklı bireyleri taramadaki güvenilirliği sorgulanabilir. Bir diğer önemli durum ise farklı kültürlerle ait bireylerin aynı IQ testini farklı algılamalarıdır (Çakar ve Arbak, 2004). Zeka testleri, ilk etapta akademik ya da mesleki açıdan bireyleri seçmeye yönelik bir teknoloji olarak görülmüştür. Fakat daha sonraları pek çok akademisyen ve gözlemci, zekanın kapsamını genişletmiş ve içinde duygusal zekanın da olduğu pek çok zeka türü önermişlerdir (Gardner, 2006). Özetle zekayı ölçebilmek için zihinsel yetenekleri ölçen IQ ve benzer zeka testi yöntemleri, kişinin zekasını tam anlamıyla ölçmek için yeterli değildir. Bu bağlamda geliştirilen alternatif zeka kuramlarının ortak özelliği hepsinin farklı duygusal yetenekler içermesidir. Bu teoriler zamanla duygusal zeka kuramının gelişmesini sağlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.1.2. Zeka ile İlgili Yaklaşımlar

Zekanın bilimsel çalışmaları geçmişten günümüze süreklilik göstermektedir. Zeka araştırmacıları zeka tekil midir yoksa bağımsız çeşitli entelektüel yetileri mi vardır sorusu üzerinde tartışmaktadır (Gardner, 2006). Bu bağlamda zekaya ilişkin ilk teorik çalışmalar tekli zeka yaklaşımına dayalı olarak geliştirilirken, daha sonraki yıllarda yapılan analizler zekayı çoklu faktörlerden oluşan bir bütün halinde ele almanın daha sağlıklı olduğu görüşüne odaklanmıştır. Geleneksel zeka anlayışı; tekil, sabit, nicel ve gerçek hayattan bağımsız olarak ölçülen bir niteliktedir. Bireylerin mevcut becerilerini ve potansiyelini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çoğul olan ve geliştirilebilen modern zeka anlayışı, sayısal olarak ölçülemez; gerçek hayattan soyutlanmadan, kişinin potansiyel güçlü yönlerini ve başarı fırsatlarını tespit etmek için kullanılmaktadır (Gürel ve Tat, 2010).

Tek Faktörlü Zeka Yaklaşımı: Modern zamanlarda bireylerin zekasını değerlendirmeye yönelik ilk sürekli girişimler Galton tarafından yapılmıştır. Deneysel yöntemlerle yeterlilik değerlendirmesinden farklı olarak, kişiler arasındaki zihinsel yetenek farklılıklarını tespit etmeye çalışmıştır (Thurstone, 1946). Binet ise, yirminci yüzyılın şafağında ilk zeka testini geliştiren kişidir. Binet ve meslektaşları, kısa süre içinde IQ testi olarak bilinen zeka testinin kavramsallaştırılmasına ve araçsallaştırılmasına katkıda bulunmuşlardır (Gardner, 2006). Piaget ise çocuk gelişimi üzerine çalışmalarıyla tanınmıştır

ve ona göre zeka, duyuşsal-motor ve bilişsel nitelikteki tüm ardışık adaptasyonların yanı sıra organizma ile çevre arasındaki tüm özümseyici ve uyum sağlayıcı etkileşimlerin yöneldiği denge durumu anlamına gelir (Piaget, 1978).

Zeka kavramı 20. yüzyılın başlarına kadar hep tek boyutlu bir kavram olarak görülse de sonrasında zeka çalışmalarında zeka çok boyutu olan bir kavram şeklinde değerlendirilmeye başlanmıştır (İnci, 2021).

Çok Faktörlü Zeka Yaklaşımı: Spearman zeka alanına birçok katkıda bulunmuştur, ancak en önemli katkısı g'nin anlaşılması noktasında olmuştur. Spearman'a göre g faktörü zeka ile ilişkili tek özellik değildir. Diğer özelliklerin de var olduğunu kabul etmekle birlikte, bunların ölçümünün nispeten zayıf olduğunu ve insan zekasındaki bireysel farklılıkları açıklamada g kadar önemli bir rol oynadıklarına dair yeterli kanıt olmadığını düşünmüştür (Beaujean ve Benson, 2019). Spearman'ın g faktörünü keşfi, zeka teorileri tarihinde son derece önemli bir olaydır (Schneider ve Newman, 2015). Spearman'a göre "g" faktörü genel yeteneği temsil ederken, "s" faktörü belirli bir alana özgü olan faktördür. Bireyin belirli bir alanda baskın bir s faktörü varsa, o kişi o alanda öne çıkacaktır (Sari vd.,2020).

Thorndike'a göre zeka "g" gibi tek bir faktörle açıklanamayıp, çeşitli bileşenlerden oluşur. Zekanın hem genetik hem de deneyimsel bir temeli vardır. Bireyin zihnindeki bağların sayısı hem bireyin bağ kurma yeteneğini hem de bireyin uyaranlarla tepkiler arasında bağlantı kurmasına yol açan deneyimlerini yansıtır (Gardner, 2011). Thorndike'a (1920) göre insanda pratik, sosyal ve soyut zeka olarak isimlendirilen üç tür zeka vardır. Pratik zeka alet, ekipman ve mekanizmaları anlama ve kullanma becerisidir. Sosyal zeka ile kastedilen insanlarla ilişkiler kurabilmektir. Soyut zeka ile ise sembollerini anlama ve yönetme yeteneği kastedilmektedir.

Thurstone, yeteneği tamamen bir dizi farklı ve daha sınırlı yeteneğe bölen ve bu daha özel yeteneklerin hem insan bilişinin teorik olarak anlaşılması hem de eğitim ve işteki başarının pratik olarak tahmin edilmesi için anahtar sağladığını ima eden çoklu faktör prosedürlerini geliştirmiştir (Thorndike, 1986). Thurstone, yedi ayrı zihinsel yetenek olduğunu belirtmiştir. Teorisindeki yedi faktör; sözel algılama, kelime akıcılığı, sayısal yetenekler, görsel yetenekler, hafıza, algısal hız, tümevarımsal düşünmedir. Ona göre bir bireyin zekasını anlamak için bu birincil yeteneklerdeki seviyelerini anlamak gerekir (Beaujean ve Benson, 2019).

Guilford zekayı işlem, içerik ve ürün olacak şekilde üç boyutlu olarak ve bu boyutların özelliklerine göre açıklamaktadır (Guilford, 1988). Guilford hiyerarşik olmayan bir zeka

modeli geliştirmiştir. Zekayı ölçmek için kullanılabilecek testlerin tanımlayıcı bir analiziyle başlamıştır. Modelde 120 faktör bulunmaktadır (Brody, 2000).

Cattell, "akışkan" ve "kristalleşmiş" olarak adlandırılan iki türde zekanın var olduğu fikrini savunmuştur. Akışkan zeka daha çok kalıtımla, kristal zeka ise daha çok çevresel koşullarla belirlenir (Guilford, 1980). Akışkan zeka, otomatik olarak gerçekteştirilemeyen yeni problemleri çözmek için kasıtlı ve kontrollü zihinsel işlemlerin kullanılması, çıkarım yapma, kavram oluşturma, sınıflandırma, hipotez oluşturma ve test etme, ilişkileri tanımlama, çıkarımları anlama, problem çözmeye, tahmin etme ve bilgiyi dönüştürmeyi içerir. Kristal zeka, bireyler tarafından bir kültürleşme süreci yoluyla dahil edilen kültür bilgisidir. Bir kişinin belirli bir kültürün dili, bilgileri ve kavramları hakkında edindiği bilginin genişliği, derinliği ve bu bilginin uygulanması olarak tanımlanır (McGrew, 2009)

Sternberg (1997), triarşık zeka teorisinde analitik zeka, yaratıcı zeka ve pratik zeka olarak tanımlanabilecek üç tür zekadan bahsetmektedir. Analitik zeka, testlerle ölçülebilen, bilgiyi hatırlamak, eleştirmek ve karar vermek için gerekli olan zeka türüdür. Yaratıcı zeka, sorunları yeni ve değişik biçimlerde çözebilme becerisini içerir. Pratik zeka ise geleneksel testlerle ölçülen (analitik) zekadan nispeten bağımsızdır ve diğer mevcut test türlerinin sağladığı tahminlerin ötesinde çeşitli okul ve iş performanslarını tahmin eder.

Gardner'ın çoklu zeka kuramı 1983 senesinde ortaya çıkmıştır. Çoklu zeka kuramında yedi zeka türünün olduğunu ifade etmiş ve bu yedi zeka türünün, insanın kapasitesini daha önceki bütünsel teorilerden daha iyi tanımladığını düşünmüştür (Korkmaz, 2001). İlk haliyle sözel/dilsel zeka, mantıksal/matematiksel zeka, müziksel zeka, uzamsal/görsel zeka, bedensel/kinestetik zeka, sosyal zeka ve içsel zeka olmak üzere yedi zeka türünü içeren kuramına daha sonra natüralist zeka türünü eklemiş ve varoluşsal zeka üzerine çalışmaları ile revize etmiştir (Gardner, 1995).

Gardner'a (1993) göre sekiz tür zeka:

Sözel/Dilsel Zeka: Dilin sözlü ve yazılı biçimde etkili bir şekilde kullanılması yeteneğidir. Yazarların ve şairlerin bu zekası gelişmiştir.

Mantıksal/Matematiksel Zeka: Sayıları etkili bir biçimde kullanma ve uygun şekilde muhakeme etme becerisidir. Mantıksal ve matematiksel problemleri çözmek için kullandığımız zeka türüdür. Bilim insanlarının, matematikçilerin, muhasebecilerin ve mühendislerin sahip olduğu zekadır.

Müziksel Zeka: Müzikal formları algılama, ayırt etme, dönüştürme ve ifade etme yeteneğidir. şarkıcıların, müzisyenlerin, bestecilerin ve dansçıların sahip olduğu zeka türüdür.

Uzamsal/Görsel Zeka: Üç boyutlu düşünebilme yeteneğidir. Dış ve iç görüntüleri algılamaya, bunları yeniden yaratmaya, dönüştürmeye veya değiştirmeye yardımcı olur. Denizcilerin, mühendislerin, cerrahların, heykeltıraşların, mimarların veya dekoratörlerin sahip olduğu zekadır.

Bedensel/Kinestetik Zeka: Kinestetik aktiviteleri gerçekleştirmek veya problemleri çözmek için kişinin kendi bedenini kullanma becerisidir. Sporcuların, zanaatkarların, cerrahların ve dansçıların sahip olduğu zeka türüdür.

Sosyal Zeka: Kişilerarası zeka, başkalarını anlamamızı sağlar. İyi satış elemanlarının, politikacıların, öğretmenlerin veya terapistlerin sahip olduğu zeka türüdür.

İşsel Zeka: Kendimizi anlamamızı sağlayan zeka türüdür. İşsel zeka kendi hayatımızı başarılı bir şekilde yönetme yeteneğimizi belirler. Filozoflar ve psikologların sahip olduğu zeka türüdür.

Doğacı Zeka: Doğacı zeka, doğayı gözlemlediğimizde ve incelediğimizde kullandığımız zeka türüdür. Biyologların ya da bitki uzmanlarının sahip olduğu zeka türüdür.

Varoluşçu Zeka: Gardner'ın öne sürdüğü dokuzuncu zeka türüdür. İnsanlığın varoluşuyla ilgili konulara karşı hassas davranma ve bu konuda merak edilen problemleri çözmeye çalışma yeteneğidir (Gardner, 1999).

Zeka üzerine pek çok araştırma yapılmış ve geleneksel zeka anlayışlarından alternatif zeka anlayışlarına doğru bir geçiş başlamıştır. Eğitim sisteminde başarı hedefinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, bireysel özelliklere uygun etkinlikleri artırmıştır (Oğan ve Toy, 2017). Duyguları tanıma becerisi bir kişinin duygusal refahı için temel olduğundan bu konuda önemli araştırmalar mevcuttur (Mayer ve Geher, 1996). Dolayısı ile bu durum duygu kavramının önemini ortaya koymaktadır.

2.2. Duygu

Uzun süredir kesin anlamına dair üzerinde tartışılan bir kavram olan duyguyu, Oxford İngilizce Sözlüğü “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı veya hareketi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2010). Türk Dil Kurumu Sözlüğü duyguyu “nesnelerin, olayların, kişilerin; bireyde ortaya çıkardığı izlenimler, hisler olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Cooper ve Sawaf’a (1998) göre duygular; düşünce ve eylemin güçlü düzenleyicileridir. Goleman (2010) ise duyguyu, bir duygu ve bu duyguya has belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar ve bir dizi hareket eğilimi şeklinde ifade etmektedir.

Antik filozofların duygularla alakalı görüşlerine bakıldığında, genel olarak duyguları bilişsel zekaya dayalı akılcı bir bakış açısıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Örneğin

Aristoteles için duygular, mutlu ya da mutsuz zamanlarda algı ya da varsayımlarla beraber gün yüzüne çıkmış eşlikçilerdir. Descartes, duyguları yalnızca rasyonel bir yaklaşımla değerlendirmiş ve duygunun düşünceden kaynaklandığını öne sürmüştür. Platon ise bütün öğrenmeyi duygusal temelle açıklayarak duygusal zekanın önemini vurgulamıştır (Edizler, 2010). Duygunun kavramsal kullanımı konusunda fikir birliğine varılamaması, eski çağlardan bu yana duygunun üzerinde durulmadığı anlamına gelmemektedir. Duygular farklı kavram ve anlamlara sahip olsa da birçok farklı disiplinden filozof, psikolog, sosyolog, antropolog ve tarihçinin her zaman merak ve araştırma konusu olmuştur (Koçak Kurt, 2021).

Yaşam boyunca alınabilecek sonsuz bireysel karar içinde seçim yapmada duygular çok büyük bir yere sahiptir. Bireyin hangi mesleğin seçeceği, nerede yaşam süreceği, kiminle evleneceği gibi pek çok karar saf mantık çerçevesinde verilemez. Saf mantık bu tür konularda doğru kararları vermek için işe yaramaz. Duyguları bilmemek karar seçiminde hatalara yol açabilir (Passons 1975; akt., Tuğrul, 1999). Duygu, kişinin düşünmesini etkileyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla psikolojik ve biyolojik durumlara göre değişen duygu çeşitliliği, kişinin hayatında önemli rol oynayabilir ve kişinin hayatına yön verebilir (Mermer ve Can, 2020). Akıl ile kalbin uyumunu sağlayabilmek için, ilk olarak insanın duygularını zekice kullanabilmesinin ne anlama geldiğini daha iyi anlaması gerekmektedir (Goleman, 2010).

Goleman'a (2007) göre kadınlar duygularını erkeklere göre daha fazla ifade etme eğilimindedirler, ancak bazı durumlarda ifadelerini sınırlamak zorunda kalırlar. Çoğu işyerinde olduğu gibi, sosyal normlar duyguların açık bir şekilde ifade edilmesini desteklemediğinde, kadınların uyum sağlama dürtülerini bastırması gerekmektedir. Toplumun, kimin hangi duyguyu "ifade etmesi gerektiğini" belirleyen, kadınları da erkekleri de dolaylı olarak sınırlandıran ince kuralları vardır. Özel hayatta genel olarak kadınlardan korkularını ve üzüntüsünü, erkeklerden ise öfkesini dışa vurmaları beklenir. Bu, kadınların toplum içinde ağlamasını üstü kapalı şekilde onaylayan fakat ağlayan erkekleri onaylamayan yazılı olmayan bir kuraldır.

Bilim adamları tam anlamıyla hangi duygunun birincil olduğunu, yani tüm karışık duyguları oluşturan birincil duygularımızın var olup olmadığını ve varsa bunların neler olabileceğini tartışmaktadır. Tüm çalışmacılar aynı görüşte olmasa dahi birçok teorisyen temel duyguların var olduklarını ifade etmektedir. Başlıca duygular Goleman'a (2010) göre şöyle tanımlanmaktadır:

Öfke: hiddetlenmek, hakaret etmek

Üzüntü: acı çekmek, kendine acımak, umutsuz olmak, kederlenmek

Korku: kaygılanmak, kuruntu yapmak, patolojik olduğunda ise fobi ve panik

Zevk: coşkulanmak, rahatlamak, sevinmek, mutlu olmak, eğlenmek, tatmin olmak, haz almak,

Sevgi: kabul görmek, dostluk kurmak, güvenmek, yakın ilgi

Şaşkınlık: şok olmak, hayret etmek, afallamak

İğrenme: hor görmek, aşağılamak, küçümsemek, tiksirmek

Utanc: suçluluk duymak, mahcubiyet duymak, küçük düşmek

Günümüzde çalışanların, iş hayatlarında farklı duygu durumları ile karşılaştığı görülmektedir. Çalışanların iş hayatında kendilerini daha uyumlu ve bağlı hissetmeleri için duygularının dikkate alınması önemli bir konudur (Demir, 2021). Aslında bugün bile pek çok şirkette, işiyle duygularını birleştiren çalışanların başarısız olacağına dair kalıp bir yargı vardır. Ayrıca çalışanlara yönelik "Duyguların etkisine göre karar vermeyin." gibi uyarıları da herkes tartışmasız mutlak gerçek olarak kabul etmektedir. Bu nedenle duyguların varlığı ve yokluğu meslek yaşamında önemli bir konu haline gelmiştir (Yıldırım ve Gül, 2022).

Duygular söz konusu olduğunda en önemli detay duygularımızın bir amaca hizmet etmesi ve kasti olmasıdır. Duygularla ilgili en önemli konu, duygularımızı doğru noktaya yönlendirebilmek ve duygularımızla başa çıkabilmektir. Duygusal zeka, bu gibi becerileri kazanmamız noktasında önemli olduğu için günümüzde iş hayatında giderek daha da önemli hale gelmektedir (Yelkikalan, 2006). Duygular; insan var olduğu sürece bireyin ayrılmaz bir parçası olan, ilişkilerde iletişim biçimimizi etkileyen ve onlara yön veren araçlardır. Zamanla bireylerin başarılı olduğu ancak duygularının göz ardı edilmesinden kaynaklı mutsuz olduğu anlaşıncı, duygusal zeka kavramının incelenmeye başlandığı ifade edilmektedir (Kaya, 2015).

2.3. Duygusal Zeka

Duygusal zeka hem bilimsel hem de bilimsel olmayan çevrelerde yoğun bir ilgi alanı olarak ortaya çıkmıştır. Duygusal açıdan zeki bireyler sosyal açıdan etkili olduğundan, kavramın kitaplardaki ve popüler basındaki tanımları daha genel olarak; kişisel ve sosyal işlevsellik ile ilişkilendirilen, beceri ve yeteneklerle ilişkili olabilen veya olmayabilen kişilik

özelliklerini içermektedir. Bilimsel yaklaşımlar duygusal zekayı geniş sosyal yeterliliklerden ziyade zihinsel yetenekler açısından tanımlamıştır (Barrett ve Salovey, 2002).

Duygusal zeka kavramının son zamanlarda oldukça üzerinde durulan ve önemli kabul edilen kavramlardan birisi olmasının nedeni duygusal zekası yüksek olan kişilerin çevreleri ile daha etkili iletişimde bulundukları, başarı oranlarının yüksek oldukları, üst ve astları ile daha iyi iletişim kurabildikleri şeklinde ortaya çıkan araştırma bulgularının giderek artmasıdır (Güven ve Akın Demircan, 2013).

Duygusal zeka kavramı yıllardır sosyoloji, psikoloji, işletme ve iletişim gibi birçok bilimsel alanda araştırmalara konu olmuştur. 19.yüzyıldan sonra hız kazanan duygusal zeka kavramı, hayatımızdaki etkisi ve önemi açısından geçmişten günümüze eğitimciler, tıp bilimcileri, sosyologlar ve filozoflar tarafından incelenmektedir (Edizler, 2010). Zekamızın sosyal boyutunu ifade eden duygusal zeka ile ilgili yapılmış araştırmalara baktığımızda bu kavram kişilerin kendilerini tanımalarında, hedefe ulaşmalarında, hislerinin farkına varmasında, yaşamdan keyif almasında, empatik olabilmesinde, sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesinde, sorun çözebilmelerinde kullanabilecekleri bir zeka olarak ortaya çıkmaktadır (Avcı, 2019).

Duygusal zeka, kişinin önce kendi hislerinin sonrasında başkasının hislerinin farkında olması anlamına gelen bir duygusal düzenleme sistemidir. Duyguların davranışı etkilediğini bilmek ve duyguları sağlıklı davranışı yönlendirmek için kullanabilmek önemli bir beceridir. Kendi hislerinin ve başkalarının hislerinin farkında olan kişiler, duygularını ve bu duygularını yansıtan ifadelerini iletişim sürecinde doğru yerde kullanmasını bilerek iletişimi daha etkili hale getirirler (Avcı, 2019).

Duyguların, bireylerin yaşam deneyimlerinde oynadığı rol giderek artan bir öneme sahiptir. Yapılmış farklı araştırmalar göstermektedir ki; duygular yalnızca zekaya değil, hayattan doyum sağlamaya da katkıda bulunur (Acar, 2002). Yine yapılan çalışmalar; yüksek duygusal zekanın, bilişsel zeka kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların duygusal zeka becerilerinin yüksek olması, onları yaşamda daha mutlu olan, kendilerine güvenen ve okul yaşamında daha başarılı bireyler haline getirmektedir. Duygusal zeka becerileri, çocukların üretken ve sorumluluk sahibi olmalarına katkı sunan başlıca etkenlerdendir (Arslan ve Güven, 2015).

Bilgiyi algılama ve değerlendirme aşamalarında bireylerin duyguları daha etkilidir. Çünkü bireyler kendi değerlerine ve beklentilerine uygun bilgilerle daha fazla ilgilenmektedir. Dolayısıyla bireyin etkili iletişim kurmada başarılı olabilmesi, iletişim becerilerini kullanabilmesi ve hem kendisinin hem de karşısındakinin duygu durumunu göz önünde

bulundurarak hareket edebilmesi ile mümkündür (Avcı, 2019). Bireysel açıdan değerlendirildiğinde duygusal zeka; bireye hedeflerine ulaşırken, yaşam doyumuna ulaşırken, zihinsel ve fiziksel aktiviteyi yönetirken, ilişkileri yönetirken, sorunları çözerken, alternatifler arasında sağlıklı, bilinçli seçimler yaparken ve vizyon oluştururken fayda sağlayan bir zihinsel bir beceridir. Bu sadece duygularla ilgili değil, aynı zamanda onların anlamlarını anlamakla da ilgilidir (Erdoğan, 2008).

Kavram olarak duygusal zeka, ilk defa 1990 senesinde Peter Salovey ve John Mayer tarafından ortaya konmuştur. Duygusal zeka, "duygular hakkında akıl yürütme ve duyguların düşünmeyi geliştirme yeteneği" şeklinde tanımlanmıştır (Mayer vd., 2004). Cooper ve Sawaf'a (1998) göre insanı benzersiz potansiyeli ve amacı için motive eden, en derindeki değerleri harekete geçirerek bu değerleri bireyin düşündüğü şeylerden yaşadığı şeylere dönüştüren güç duygusal zekadır.

Yüksek duygusal zeka, duygusal davranış anlamına gelmez. Tam tersine duygusal zeka, duyguları nasıl, nerede, ne ölçüde ve ne zaman kullanabileceğini hissedebilme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Duygusal zeka, durumlara saf mantığa dayanarak tepkiler vermenin ve her durumda duygusal olarak tepkide bulunmanın hatalı olduğunu ifade eder (Titrek, 2007; akt., Akçay ve Çoruk, 2012). Duygusal zekanın öncüllerinden biri olan duygusal tepkiler, duygu hakkındaki belirli inançlarla mantıksal olarak tutarlı veya tutarsız olabilir. Nispeten erken bebeklik döneminde sergilenen mutlu olma veya korkma gibi saf duygusal tepkiler, kıyasla az sayıda biliş içerebilir. Ancak kişi durumların giderek daha karmaşık temsillerini geliştirdikçe, duygusal tepkiler daha karmaşık düşüncelerle birleşebilir. Dahası, kişi duygusal işleyişin standartlarını içeren karmaşık içsel modeller geliştirebilir (Mayer ve Salovey, 1995).

Duygusal zeka, bireyin sosyolojik ve psikolojik durumuyla ilgili olması nedeniyle değişimle geliştirilebilecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. IQ' su yüksek kişilerin sosyal yaşantısında ya da iş yaşamında insanlarla sağlıklı ilişkiler kuramaması, duygusal zekalarının yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Dolayısıyla insanların yüksek zekası duygusal zekalarıyla doğru orantılı değildir. Duygusal zeka süreç içerisinde şekillenen bir kavramdır (Tuğrul, 1999). Duygusal zeka, özdenetim ve benzer becerileri öğrenebilme potansiyelini belirler. Duygusal yeterlilikler ise bu potansiyelin ne kadarının becerilere aktarılarak kullanıldığını göstermektedir. Duygusal zeka becerileri öğrenilmiş yetenekler olsa bile ilişkileri yürütme yeteneğine sahip olmayı veya bir sorunu çözebilmek için uzmanlaşmış olmanın garantisini vermez. Bireyin yalnızca o duygusal yeterliliklere ilişkin potansiyeli olur (Goleman, 2010).

Bar-On (2006) için sosyal ve duygusal açıdan zeki olabilmek, kendini etkin bir şekilde anlayarak açıklayabilmek, diğerlerini anlayabilmek ve başkalarıyla sağlıklı ilişki kurabilmek demektir. Bu durum, ilk olarak insanın kendisinin farkında olması, zayıf ve güçlü olduğu yönleri bilmesi, duygularını ve düşündüklerini yıkıcı olmadan açıklaması noktasındaki kişilerarası yeteneğine dayanır. Dolayısıyla duygusal zeka, insanın kendi duygularını ve başka kişilerin hislerini tanıyabilme ve yönetme becerisidir. Bu tanımlara göre duygusal zeka, iş ortamını veya yaşamı anlama, düşünme ve duyguları kullanma yeteneği biçiminde ifade edilebilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

2.3.1. Duygusal Zekanın Tarihsel Gelişimi

Literatür incelendiğinde duygusal zekanın temellerinin Thorndike'in 1920'de sosyal zeka konusu ile ilgili yaptığı çalışmalarla atıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğu, sosyal açıdan yetkin davranışları tanımlamaya ve değerlendirmeye odaklanmaktadır. Sosyal zekanın ilk tanımları, duygusal zekanın daha sonra kavramsallaştırılmasında etkili olmuştur. Peter Salovey ve John Mayer gibi kuramcılar duygusal zekayı başlangıçta sosyal zekanın bir parçası olarak görmüşlerdir (Bar-On, 2006).

1990 senesinde John Mayer ve Peter Salovey bir makale yayınlamaya duygusal zeka olarak isimlendirdikleri bir terimi ilk defa dile getirmişlerdir (Goleman, 2010). Duygusal zeka kavramı, özellikle Daniel Goleman'ın 1995 senesinde yayınladığı "Duygusal Zeka" kitabıyla popüler hale gelen ve toplum tarafından benimsenen bir kavramdır (Cobb ve Mayer, 2000). Salovey ve Mayer, makalelerini 1990 yılında yayınladıklarından beri akademik alandaki araştırmalar ilerlemiştir. 1995 yılında duygusal zeka ile ilgili bilimsel literatürde hemen hemen hiçbir şey bulunmamasına rağmen günümüzde bu konuda çalışan pek çok çalışmacı bulunmaktadır (Goleman, 2010).

Goleman'ın kitabından sonra konuyla ilgili çalışmaların ve yayınlanan kitapların sayısı hızlı bir şekilde çoğalmış ve uzmanlar genel anlamıyla duygusal zekayı; kişinin duygusunu akıllı, duyarlı, faydalı ve bilge bir biçimde kullanma yeteneği şeklinde ifade etmişlerdir (Yeşilyaprak, 2001). Reuven Bar-On ise duygusal zeka konusundaki akademik çalışmaların bir diğer önemli kaynağıdır. Kendi duygusal zeka teorisi birçok araştırmaya ilham olmuştur. Bar-On ayrıca The Handbook of Emotional Intelligence (Duygusal Zeka El Kitabı) benzeri akademik kaynakların yazılmasına ve düzenlenmesine de katkıda bulunarak alanın büyümesine büyük fayda sağlamıştır (Goleman, 2010).

Duygusal zeka kavramı geniş alanlara yayılmıştır. Özellikle eğitimciler tarafından sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programlarına dahil edilerek benimsenmiştir. Duygusal zeka ayrıca iş hayatında, özellikle çalışanların gelişimi ve liderlik gibi alanlarda katkılar

sağlamıştır. Günümüzde şirketler; çalışanlarını işe alırken, terfi ettirirken ve geliştirirken duygusal zeka kavramını ön planda tutmaktadır (Goleman, 2010).

Zaman içerisinde duygusal zeka tanımına ilişkin iki ayrı model ortaya çıkmıştır. İlk olarak duygusal zekanın doğuştan gelen becerilerden geldiğini ifade eden yetenek modelidir. Bu model yetenek dışı faktörlerin önemini kabul eder fakat bu faktörlerin duygusal zeka kavramından ayrı olduğunu varsayar. İkincisi ise duygusal zeka ile alakalı yeteneklerin zamanla gelişebileceğini ifade eden karma modellerdir (Bağcı, 2014).

2.3.2. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka kavramının alanyazına ilk defa girdiği 1990 yılından bu yana duygusal zeka ile alakalı farklı modeller ortaya konmuştur. John Mayer ve Peter Salovey'in modeli, yetenek modeli olarak sınıflandırılırken; Reuven Bar-On'un, Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın ve Daniel Goleman'ın, ortaya koydukları modeller ise karma modeller şeklinde sınıflandırılmaktadır (Tekin Acar, 2001). Yetenek modeline göre duygusal zeka bir dizi beceri şeklinde tanımlanır. Karma modeller, yetenek modelinden daha popüler modellerdir ve duygusal zekayı sosyal becerilere, özelliklere ve davranışlara bağlar (Cobb ve Mayer, 2000).

2.3.2.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zeka Modeli

1990 senesinde Peter Salovey ve John Mayer, duygusal zeka kavramını literatüre kazandırarak duygusal zekanın ilk yayınlanmış resmi tanımlamasını yapmışlardır ve bunun bir yetenek olarak nasıl ölçülebileceğini göstermişlerdir (Barrett ve Salovey, 2002). Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka, kişiliğin iki temel bileşenlerinden olan bilişsel ve duygusal sistemler arasındaki kesişime işaret eder (Mayer ve Salovey, 1995). Mayer ve Salovey hemen hemen 12 senelik bir süreçte, duygusal zeka kavramını keşfetmekle kalmayıp ayrıca bu konu ile alakalı çok fazla araştırma yapıp ölçme araçları ortaya koymuşlardır. Sonraki duygusal zeka modelleri bu modelin öğretilerinden esinlenilerek oluşturulduğu için bu model, duygusal zeka modellerinin temellerini oluşturmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka, "duygular hakkında akıl yürütme ve duyguların düşüncüyü geliştirme yeteneği" olarak tanımlanmış ve ilk basamakta duyguları doğru bir şekilde algılamak, ikinci basamakta duygularla düşünmeyi kolaylaştırmak, üçüncü basamakta duyguları anlamak ve dördüncü basamakta duyguları düzenlemek olmak üzere dört basamaktan oluştuğu belirtilmiştir (Mayer vd., 2024). Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka basamakları ve içerdiği yetenekler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli

Boyut	Yetenek
Boyut 1: Duyguları Algılama ve İfade Etme	Duyguları tanıma kapasitesidir. Diğerlerinin yüz ve duruş ifadelerini anlamayı, duyguların sözsüz algılanması ve ifade edilmesini içerir.
Boyut 2: Duyguları Düşüncede Özümsemek	Duyguların düşünmeye yardımcı olma kapasitesidir. Duygular ve düşünme arasındaki bağlantıya dair bilginin kullanılmasını içerir.
Boyut 3: Duyguları Anlamak	Duyguların anlaşılması, duyguları analiz etme ve sonuçlarını anlama kapasitesini yansıtır.
Boyut 4: Duyguları Yansıtıcı Bir Şekilde Düzenlemek	Duygular; bireyin hedefleri, öz bilgisi ve sosyal farkındalığı bağlamında yönetilir.

Kaynak: Mayer vd.,2004

Mayer ve Salovey duygusal zeka yeterlilik alanlarını tartışıp değerlendirerek çok faktörlü bir duygusal zeka ölçeğini ortaya koymuşlardır. Duygusal zekanın çok görevli, yetenekli bir ölçümü olan Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği (MEIS), duygusal zekanın dört dallı yetenek modeline dayanmaktadır. MEIS; duyguları yargılama, bir duyguyu üretme ve ardından muhakeme etme, karmaşık duygu terimlerini tanımlama ve en uygun duygusal karar verme stratejisini seçme gibi görevleri içerir (Caruso vd., 2002). Mayer, Salovey ve Caruso duygusal zeka modelini revize etmişler ve MSCEIT (Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test) adında bir ölçek geliştirmişlerdir. Alanda yüksek kaliteli bir yetenek ölçümü olan MSCEIT, duygusal zekanın yetenek modeline dayandırılan bir testtir (Mayer vd., 2004).

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka ile ilgili yaptığı araştırmaları ve bulguları, konunun kuramsal olarak gelişmesine önemli katkı sağlamasının yanında yakın tarihli pek çok araştırmanın da önemli referans kaynağı özelliği taşımaktadır. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka çalışmaları duygu ve zeka arasındaki ilişki ile sınırlı kalmayıp; motivasyon, kişilik vb. açısından geniş bir perspektif sunması noktasında da önemlidir (Edizler, 2010).

2.3.2.2. Bar-On Duygusal Zeka Modeli

Dünyada pek çok ülkede geçerliliği ve güvenilirliği test edilen duygusal zeka çalışmaları Reuven Bar-On tarafından yürütülmüştür. Duygusal zekayı "kişinin, çevresinin baskıları ve talepleriyle başa çıkmasına yardımcı olan bir dizi kişisel, sosyal ve duygusal yeterlilik ve beceri" şeklinde açıklamıştır. Reuven Bar-On'a göre gerçek zeki kişinin, yalnızca bilişsel zekası değil duygusal zekası da gelişmiştir (Acar, 2002). Bar-On'un duygusal zeka modeli, duygusal zeka için teorik bir temel oluşturur. Bar-On modelini ve nasıl geliştiğini daha iyi anlamak için, öncelikle bu modelin geliştirilmesinde etkili bir rol oynayan Duygusal Zeka Envanterini tanımlamak önemlidir (Bar-On, 2006).

Bar-On Duygusal Zeka Envanteri, 17 yıllık bir süre boyunca geliştirilmiştir. Duygusal Zeka Envanteri kişinin duygusal-sosyal zekasına ve kendi durumuna dair bir tahmin imkanı veren kişisel bir rapordur. Duygusal Zeka Envanteri ilk halindeki formda 133 maddeden oluşmaktadır. Cümleler ve 5 puanlık bir yanıt ölçeği vardır. Duygusal Zeka Envanterindeki ortalama ve ortalamanın üzerindeki puanlar, katılımcının duygusal ve sosyal işlevsellik konusunda etkili olduğunu gösterir. Puanlar yükseldikçe tahmin de o kadar olumlu olmaktadır (Bar-On, 2012). Ölçek Tekin Acar (2001) tarafından revize edilerek toplam 5 boyutu ve bunların altındaki 15 alt boyutu ölçen 87 maddelik bir ölçek olarak kullanılmaktadır.

Bu 5 boyutu ve içerdiği 15 alt boyutu ifade eden özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Bar-On duygusal zeka modeli

BOYUT	ALT BOYUT	YETENEK
Kişisel Beceri	Öz Saygı	Kendini Doğru Bir Şekilde Algılayarak Kabullemek
	Duygusal Öz Farkındalık	Duygularının Farkında Olup Onları Anlayabilmek
	Girişkenlik	Duyguları Etkin ve Yapıcı Bir Şekilde İfade Edebilmek
	Bağımsızlık	Özgüvenli Olup Başkalarına Bağımlı Olmamak
	Kendini Gerçekleştirme	Bireysel Hedeflerine Ulaşabilmek İçin Çaba Göstermek ve Potansiyelini Ortaya Koymak
Kişilerarası Beceri	Empati	Diğerlerinin Neler Hissettiğini Anlamak
	Sosyal Sorumluluk	Sosyal Grubu ile Özdeşleşip Başkalarıyla İş Birliği Yapabilmek
	Kişilerarası İlişki	Diğerleriyle Sağlıklı İlişkiler Kurabilmek
Stres Yönetimi	Stres Yönetimi	Duygularını Etkin ve Yapıcı Bir Biçimde Yönetebilmek
	Dürtü Kontrolü	Dürtüleri Etkin ve Yapıcı Biçimde Kontrol Edebilmek
Adaptasyon (Uyum)	Gerçeklik Testi	Başkasının Duygularını Nesnel Olarak Doğrularıp Dış Gerçeklikle Düşünebilmek
	Esneklik	Duygularını Yeni Durumlara Uyarlayabilmek
	Sorun Çözme	Kişisel ve Kişilerarası Özellikteki Sorunları Etkin Bir Biçimde Çözebilmek
Genel Duygu Durum	İyimserlik	Yaşama Daha Olumlu Tarafından Bakabilmek
	Mutluluk	Kendi ve Diğerleri ile Yaşamda Mutlu Hissedebilmek

Kaynak: Bar-On, 2007

Bar-On modeline göre duygusal-sosyal zeka, kendimizi ne derece etkin biçimde anlayabildiğimizi ve ifade edebildiğimizi, diğerlerini anlayıp ilişki içine girdiğimizi ve gündelik sorunlarla nasıl baş ettiğimizi ifade eden sosyal ve duygusal yeterlilikler, beceriler ve davranışlar dizisidir (Bar-On, 2012). Bar-On modelinin önemi ve kullanışlılığı, insan davranışının ve performansının çeşitli yönlerini tahmin etme yeteneği incelenerek de

gösterilmiştir. Ayrıca kavramın öğretilebilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir olması, bu modelin önemini ve kullanılabilirliğini artırmaktadır (Bar-On, 2006).

2.3.2.3. Cooper ve Sawaf Duygusal Zeka Modeli

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf duygusal zeka modelini oluştururken duygusal zekanın liderlik ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu sebeple geliştirdikleri duygusal zeka modelinin başında liderlik gelmektedir. Cooper ve Sawaf modeli dört bölümden oluşmaktadır ve duygusal zekanın boyutları olarak adlandırılan bu bölümler dört köşe taşı olarak ifade edilmektedir (Cooper ve Sawaf, 1998).

Cooper ve Sawaf'a (1998) göre duygular; düşünce ve eylemin güçlü düzenleyicileridir, akıl yürütme ve rasyonellik için vazgeçilmezdir, belli olmayan bir geleceği tahmin ederken ve davranışları buna göre planlarken yardım eden sezgi ve merakı uyandırmaktadır. Duygusal zeka ayrıca önemli problemleri çözmek veya önemli kararlar vermek gerektiğinde bilişsel zekanın yardımına gelir ve bunu üstün bir şekilde ve çok kısa bir sürede gerçekleştirmeyi sağlar.

Cooper ve Sawaf'a (1998) göre duygusal zekanın dört temel köşe taşı aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek: Duyguları öğrenebilmek, bireyin kendi duygusal potansiyellerinin farkına varmasına ve bunu insan ilişkilerinde değerlendirmesine dayanır. Bu temel taşı, duyguların doğasında olan bilgeliği tanımaya, ona saygı göstermeye ve değerlendirmeye odaklanır. Alt bileşenler olarak duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgiyi içerir.

İkinci Köşe Taşı: Duygusal Zindelik: Duygusal zindelik, kişinin içtenlik, inanırlık ve esnekliğini oluşturarak güven çemberini genişletir, çatışmaları yönetme becerisini artırır. Alt bileşenler olarak özvarlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenmeyi içerir.

Üçüncü Köşe Taşı: Duygusal Derinlik: Duygusal derinlik, insanın yaşamını ve işini, potansiyeli ve amaçlarıyla uyumlu hale getirmesi ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumluluk ile desteklemek için seçenekler önermesidir. Adanmışlık, özgün potansiyel, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki alt bileşenlerinden oluşur.

Dördüncü Köşe Taşı: Duygusal Simya: Kişinin problemlerle ve baskılarla beraber yaşama ve gelecek için rekabet etme potansiyelini artırır, yaratıcı güdülerini geliştirir. Fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak, düşünsel zaman değişimi ve sezgisel akış alt bileşenlerini içerir.

Cooper ve Sawaf'ın modeli bilişsel becerilerin yanında bunlardan ayrı bazı kavramları içerdiği için karma modeller sınıfında yer alır. Bu kuram işletmelerde duygusal zeka kavramının önemine dair bilgiler içermektedir (Çakar ve Arbak, 2004). Bu duygusal zeka modelinde, duyguların insana güven, bütünlük, empati, esneklik, güvenilirlik, yaratıcılık ve işbirliği kazandırdığı; insanı iş gören makine gibi görmekten çıkardığı; yapılan işe amaç ve anlam kattıkları vurgulanmaktadır (Güven ve Akın Demircan, 2013).

2.3.2.4. Goleman Duygusal Zeka Modeli

1990 senesinde bilim muhabirliği yaparken Mayer ve Salovey'in duygusal zeka ile alakalı makalesini okuyarak duygusal zeka kavramı ile ilgilenmeye başlayan Daniel Goleman, 1995'te duygusal zeka üzerine yazdığı kitap ile bu kavramı geniş kitlelere duyurmuştur (Goleman, 2010). Duygusal zeka kavramı, 1995 yılında aynı isimle çok satan bir kitabın yayınlanmasından bu yana bilimsel çevrelerde olduğu kadar halk arasında da önemli bir ilgi konusu haline gelmiştir (Bar-On, 2006). Goleman'a (2010) göre insanlar öz bilinç, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş alandaki yetenekleri bakımından farklılık gösterirler. Goleman'ın duygusal zeka modelindeki kişisel ve sosyal yeterlilikler ve içerdiği 5 temel yetenek Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3

Goleman duygusal zeka modeli

Kişisel Yeterlilikler	Öz Bilinç
	Öz Düzenleme
	Motivasyon
Sosyal Yeterlilikler	Empati
	Sosyal Beceriler

Kaynak: Goleman, 2010

Goleman modelindeki duygusal zeka alt boyutları aşağıda açıklanmıştır.

Öz Farkındalık (Duygusal Farkındalık): Kişisel farkındalık ve duyguları ortaya çıktıklarında tanıyabilme yeteneği, duygusal zekanın temel taşlarını oluştururlar. Duyguların farkında olma becerisi, psikolojik sezgi ve kendini anlama için her zaman gereklidir. Gerçek duyguları tanıyamamak, kişiyi o duyguların kontrolüne bırakmaktadır. Duygularının farkında olan insanlar hayatlarının kontrolünü daha fazla elinde tutar; kiminle evlenecekleri, hangi işi yapacakları gibi kişisel kararların önemli olduğu noktalarda ne düşündüklerinin çok daha farkındadırlar (Goleman, 2010).

İnsanların iç durumları, tercihleri, kaynakları ve sezgileri hakkında daha iyi bilgi edinmelerine yardımcı olmanın bir dizi yolu vardır. Bu amaç için en eski değerlendirme yöntemi olan psikolojik testler kullanır. Öz farkındalık müdahalelerinin değerlendirmeye dayalı etkinliği iki faktöre bağlıdır. Birincisi, değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğidir. İkincisi, geri bildirim sürecinin kalitesidir. Hem öğrenci hem de öğretmen, değerlendirme verilerinin geçerli olduğuna güvenmelidir (Cherniss ve Goleman, 2001).

Kendini gözlemlemek en iyi ihtimalle tutkulu veya çalkantılı duyguların farkına varılmasını sağlamaktadır. Ana akımın üstünde veya dışında kalarak olup bitenin içinde kaybolmak yerine, olan bitenle bağlantıda kalmayı sağlar. Duyguların farkında olmak diğer bazı kişilik özelliklerini de desteklemektedir. Bu kişiler bağımsızlardır, sınırlarını çizerler, psikolojik olarak sağlıklıdır ve hayata olumlu bakarlar. Eğer kötü bir ruh halindeyseler bunu dert etmezler ve durumdan kısa sürede çıkarlar. Kısacası öz farkındalıkları, duygularını yönetmeyi kolaylaştırır (Goleman, 2010).

Öz Düzenleme (Duygu Yönetimi): Öz düzenleme, dürtüleri ve sıkıntılı duyguları yönetebilmek demektir. Duygusal merkezlerin beynin prefrontal bölgelerindeki yönetici merkezlerle birlikte çalışmasına bağlıdır (Goleman, 1998). Öz düzenleme ile kendini tanımaya dayalı olarak duyguları uygun şekilde yönetme yeteneği gelişmektedir. Öz düzenleme kişinin kendini sakinleştirme ve yoğun kaygıyı, karamsarlığı ve sinirliliği serbest bırakma yeteneğini içerir. Bu yeteneği zayıf insanlar sürekli kaygıyla mücadele eder ancak güçlü insanlar hoş olmayan sürprizler ve talihsizliklerle karşılaştıktan sonra daha kolay toparlanabilirler (Goleman, 2010). İyi ve kötü ruh hali, dengede olduklarında insanın hayatındaki en önemli unsurlardır. Yeterli miktarda mutlu ve neşeli anlar yaşayabilen kişiler, kızgınlık ve mutsuzluk dönemlerinin de üstesinden gelebilmektedir (Mobaçoğlu, 2006).

Öz düzenleme, hayatın her döneminde gelişimsel görevlerin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için esastır (McClelland vd., 2018). Öz denetimin dürtülerin kontrolünü sağladığı, buna bağlı olarak temel ihtiyaçların karşılanma düzeyini etkilediği söylenebilmektedir (Ogan ve Öz Soysal, 2021). Öz denetimin kişiye fayda sağladığı en önemli alanlardan biri eğitimidir. Bireylerin yaşamlarındaki en önemli süreçlerden biri olan eğitim alanında yapılan çalışmalarda öz denetimin kişinin yaşamına olumlu yönde fayda sağladığını görülmektedir (Can ve Öztürk, 2018).

Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon): Motivasyon, kişinin davranışlarını harekete geçiren ve amaçlarına ulaşması için gösterilen çaba olarak tanımlanır. Motivasyonun, kişiyi olduğu kadar toplumu da belli bir amaca yönlendiren dinamik bir yapısı vardır (Doğan ve Oğuzhan, 2015). Motivasyon, hepsi birbiriyle yakından ilişkili olan inançlar, algılar,

değerler, ilgiler ve eylemlerden oluşan bir takımyıldızını içerir (Lai, 2011). Bir hedefe ulaşmak için duyguları toparlama yeteneği dikkat, öz motivasyon, öz kontrol ve yaratıcılık için önemlidir. Duygusal öz kontrol, hazzı erteleme ve dürtüsel davranışları kontrol etme yeteneği her türlü başarının temelidir. Tıkanıp kalmamak (akışta olmak) yüksek performans göstermemizi sağlar. Bu yeteneği olan insanlar ortaya koydukları her işte diğerlerinden daha üretken ve verimli olabilirler (Goleman, 2010).

Başkalarının Duygularını Anlamak (Empati): Empati, günümüzde psikolojide sıklıkla bahsedilen önemli bir kavramdır. Empati, kişinin kendini bir başkasının yerine koyarak onun düşünce ve duygularını doğru anlamasıdır. Bir başkasının rolüne adım atarak empati yapıldığında, kişinin karşıdakinin rolüne girerek ve daha sonra rolün dışına çıkarak kendisini onun yerine koyması gerekmektedir. Karşıdaki kişinin rolüne adım atıp "sanki o kişiymiş gibi" düşünmeye ve hissetmeye çalışmak gerekmektedir (Dökmen, 2005).

Duygusal öz farkındalığa dayalı olarak gelişen bir beceri olan empati, insanın temel iletişim becerisidir. Empatik kişiler, başkalarının neye ihtiyaç duyduğunu işaret eden incelikli sosyal ipuçlarına karşı daha hassastır (Goleman, 2010). Empati, iletişim halinde olunan kişinin iç dünyasını anlama ve dünyayı onun gözünden görme sürecini ifade eder. Bu süreç, bireyin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini yargılamadan şahsi bağlamında gözlemlemeyi, anlamayı ve yorumlamayı içerir. Empati, en iyi empatik dinlemeyle yansıtılır (Cüceloğlu, 2002).

Empatinin tanımında iki temel bileşenden bahsedilmektedir. Bu iki bileşen empati kavramının zihinsel ve duygusal bileşenleridir. Diğer bireyin rolüne adım attığında neler düşündüğünü anlayabilmek zihinsel bir aktivitedir. Diğer bireyin hissettiklerini hissedebilmek ise temelde duygusal bir aktivitedir. Bilişsel bir rol üstlenmek, duygusal bir rol üstlenmek için bir ön koşul olarak düşünülebilir (Dökmen, 2005).

Dökmen'e (2005) göre bireyin karşıdaki kişi ile empati yapabilmesi için gerekli olanlar şöyle sıralanmaktadır:

Empatik insanın kendisini karşıdakinin yerine koyması ve durumlara o kişinin penceresinden bakması gerekmektedir. Karşıdaki kişiyi anlamak için dünyaya onun açısından bakıp onun gözünden anlamlandırmaya çalışmak gerekmektedir.

Empatik kabul edilebilmek için karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlayabilmek gerekir.

Empatinin tanımlanmasındaki son unsur, zihinde oluşan empatik anlayışı karşıdaki bireye aktarabilmektir. Karşıdaki bireyin duygu ve düşüncesi tam olarak anlaşılrsa dahi empati yapıldığı ona hissettirilmezse tam anlamı ile empati yapılmış olmaz.

Sosyal Beceriler (İlişkileri Yürütebilmek): Goleman'a (2010) göre insan ilişkileri çoğunlukla başkalarının duygularını yönetmekle ilgilidir. Bu becerisi oldukça gelişmiş kişiler, insanlarla sorunsuz etkileşime dayalı olarak canlı ve parlak bir sosyal hayat sürerler. İnsanların bu alandaki yetenekleri farklılık gösterebilir. Bireylerin yetenek seviyesi sinir sistemine bağlıdır ancak beyin son derece esnektir ve devamlı öğrenmeye devam eder. Duygusal yeteneklerdeki eksiklikler telafi edilebilmektedir. Bu alanların her biri büyük oranda bir dizi alışkanlık ve tepkiyi temsil etmektedir ve doğru biçimde çabalayarak geliştirilebilir.

Goleman, duygusal zeka kuramını kullanarak performans ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnsanların sosyal yönlerini geliştirmenin özellikle önemli olduğunu düşünmektedir. Sosyal becerilerin ve kişisel becerilerin başarı için etkili kriterler olduğunu, iş hayatında başarının nedenlerinden birinin de sosyal uyum olduğunu ifade etmiştir (Yazıcı, 2019).

Goleman'a (2010) göre başarının %80'inin EQ'ya bağlı olduğu yorumu yanlıştır. Bu düşünce, meslekteki başarının %20'lik kısmının IQ'ya bağlı olduğunu ileri süren verilerden kaynaklanır. Bu sadece bir tahmindir ve başarının büyük bir bölümünün nelere bağlı olduğunu açıklamadığı için, geri kalanı açıklamak için başka etmenler aramak gerekmektedir. Bu durum EQ ve IQ kavramları arasındaki ilişkiyi açıklamayı gerekli kılmaktadır.

2.4. EQ ile IQ Arasındaki İlişki

Duygusal zeka, tartışıldığı şekliyle aslında kişisel farkındalıktır. Başkalarını sağlıklı biçimde algılamak ve bu algıyı ilişkilerde her anlamda ve boyutta performansla dönüştürmekle ilgilidir. Belki de bu nedenle entelektüel zeka mı yoksa duygusal zeka mı daha önemli tartışmaları tüm hızıyla ve yoğunluğuyla devam etmektedir (Erçetin, 2000).

Bilişsel ve duygusal zekanın farklı işlevleri olmasına rağmen ayrı çalışmazlar. Zihinsel ve duygusal zekası gelişmiş bireyler yaşamı daha iyi anlama ve anlamlı kılma becerisine sahiptir. Duygusal zeka ise bireyin kendisi ve diğerleriyle yüzleşmesini kolay hale getiren, duyguların tanınması, anlaşılması ve etkili bir biçimde kullanılması becerisidir (Tan, 2021). IQ ve EQ birbirine zıt değil, ayrı yeteneklerdir. IQ' su gelişmiş fakat EQ' su gelişmemiş ya da EQ' su gelişmiş ancak IQ' su gelişmemiş bireyler, kalıplaşmış inanışların aksine aslında nadir görülür. Esasında IQ ile duygusal zekanın bazı noktaları arasında küçük bir ilişki vardır fakat bu, IQ ile duygusal zekanın birbirlerinden ayrı kavramlar olduklarını açıklayacak kadar etkilidir. Duygusal zeka, zihnin başarıdan nispeten bağımsız olduğu zamanlarda, örneğin duygusal öz kontrolün ve empatinin saf bilişsel yetenekten daha önemli olabileceği soyut alanlarda IQ' yu geride bırakmaktadır (Goleman, 2010).

Bilinen IQ testleri gibi duygusal zekayı ölçmeyi sağlayan bir kağıt-kalem testi yoktur. Duygusal zekanın tüm yönleri geniş çapta araştırılmış olmasına rağmen, empati gibi belirli yetenekleri test etmenin en iyi yolu, kişinin o işteki gerçek yeteneklerini -örneğin, test deneklerinin, bir kişinin duygularını video ile kaydedilen yüz ifadelerinden okumasını sağlamak gibi- test etmektir (Goleman, 2010).

Psikolog Jack Block, benliğin dayanıklılığı olarak adlandırılan duygusal zekaya çok benzer, belli duygusal-sosyal becerileri kapsayan bir kriter ile, teorik olarak iki durumu incelemiştir. IQ' su yüksek kişiler ile duygusal becerileri gelişmiş kişileri karşılaştırmıştır. Bulduğu farklılıklar aşağıda açıklanmıştır (akt. Goleman, 2010):

Salt yüksek IQ' ya sahip bir erkeğin çok çeşitli entelektüel ilgi alanları ve yetenekleri vardır. Hırslıdırlar, üretkendirler, istikrarlıdırlar, ısrarcıdırlar ve problemlerini çok fazla önemsemezler. Ayrıca eleştireldir, temkinlidir, duygularını geri çeker, duygusal deneyimlerde kısıtlanır, kendini açığa vurmaz, mesafeli ve duygusal açıdan kayıtsız ve soğuktur. Bunun tersine, yüksek duygusal zekaya sahip erkekler sosyal olarak dengeli, dışa dönük ve neşelidir ve korkak olmaya veya yoğun düşüncelere dalmaya eğilimli değildir. İlişkilerinde sevgi dolu ve şefkatlidirler. Zengin ama yerleşmiş bir duygusal hayatları vardır. Kendileri ile, diğerleriyle ve sosyal dünyaları ile barışıklardır.

Salt gelişmiş IQ' ya sahip kadınlar, insanların kendisinden beklediği özgüvene sahiptir. Düşündüklerini akıcı bir biçimde ifade edip, entelektüel konuları takdir edebilir ve çok çeşitli entelektüel ve estetik ilgilere sahip olabilirler. Ayrıca kendini analiz etmeyi bilen, kaygıya, derin düşüncelere ve suçluluk duygusuna yatkın; aynı zamanda öfkelerini toplum içinde ifade etmekten kaçınan bir karakterdedir. Duygusal zekası yüksek kadınlar ise tam tersine kendilerini koruyabilen, duygularını doğrudan ifade edebilen, kendilerine pozitif bakan ve hayatlarındaki anlamı bulabilen kişilerdir. Ayrıca erkekler gibi dışa dönüktürler, neşelidirler, duygularını uygun şekilde dışa vurmaya bilirler ve strese kolayca uyum sağlarlar. Sosyal tavırları sayesinde yeni insanlara kolaylıkla ulaşırlar. Saf IQ' lu kadınların aksine nadiren endişe, suçluluk veya derin düşünme yaşarlar.

O halde tek başına duygular yeterli değildir. Duygular her insanın içindedir. Duygusal zeka bireyin kendinin ve diğerlerinin hislerini tanıyıp takdir edebilmesinin yanı sıra, onlara uygun şekilde yanıt vermesini, duyguların bilgi ve enerjisini günlük hayatında ve işinde etkili bir şekilde yansıtmasını sağlar. Buna dayanarak bir kişi iş hayatında, eğitim hayatında veya kişisel yaşamında duygularını akılcıca istendik yönde kullanıp doğru sonuçlara ulaşıyorsa, duygusal zekaya sahip olduğu söylenebilir (Yeşilyaprak, 2001).

Özetle IQ ve EQ kavramları birbirine karşıt değil, tam tersine birbirleriyle dinamik bir etkileşim içerisindedir. Bu bağlamda düşünme, muhakeme etme, karar verme, gözlemlleme, sorun çözme ve akıl yürütme gibi zihinsel süreçlerin etkililiği duygusal becerilerin varlığına bağlıdır. Aynı yüksek IQ' ya sahip bireylerin sosyal hayatta ya da iş hayatında pek başarılı olamamalarından da bu anlaşılmaktadır. Duygusal zeka eksikliği bireylerin özel hayatlarından iş hayatlarına, toplumla ilişkilerine ve kendi sağlıklarına kadar pek çok alanda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Avcı, 2019).

2.5. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı İlişkisi

Bir öğrencinin geçmişi gelecekteki başarısını tahmin etmede güçlü bir faktördür. Bireyin alanda bilgi ve beceri kazanabilmesi için alanın gerektirdiği becerilere, öğrenme fırsatlarına, konuyu incelemeye yönelik ilgi ve motivasyona, ayrıca konuyla ilgili ön bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Gelecekteki başarıyı tahmin etmenin yanı sıra, farklı konularda başarılı olan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin de bulunması, düzeltici ve geliştirici çalışmaların yapılabilmesi için gereklidir (Kuzgun, 2000).

Çoğu eğitim kurumu, öğrenci kabul ve değerlendirme kararları almak için yetenek veya başarının öngörücülerini tespit etmek durumundadır. Not ortalaması ve standart test puanları gibi geleneksel yetenek ve başarı belirleyicileri, farklı derecelerde öngörücü değere sahiptir (Romanelli vd., 2006). Duygusal zeka alanına giren değişkenler göz önüne alındığında, en azından bazılarının akademik başarıyı tahmin edebilmesi muhtemel görünmektedir, ancak hepsinin her türlü başarıyı tahmin edebilmesi muhtemel değildir (Barchard, 2003).

Araştırmalar akademik başarının belirlenmesinde bilişsel olmayan faktörlerin de önemli bir rolü olduğu ifade etmektedir. Duyguları anlama ve yönetme yeteneği; akademik başarıyı, çevreye uyum sağlamayı ve iyi bir eğitim deneyimi yaşamayı sağlayabilmektedir. Duygusal zeka düzeyi zayıf olan bir öğrenci, duygularla sınırlı olabilir ve eğitim yaşamında başarısızlıkla karşılaşabilir. Duygusal zekanın akademik başarıya katkı sağladığının kabul edilmesi; öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal zekasını ve akademik başarısını geliştirebilecek seçenekler oluşturmaya olanak sağlar (Türkmen vd. 2020).

Goleman'a (2010) göre SEL uygulamaları, öğrencilerin test sonuçları ve not ortalamalarında akademik başarı noktasında büyük bir fayda sağlamakta, okulları daha güvenli hale getirmekte, kötü davranışlardan ve disiplin davranışlarında azalma sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin öz bilinçlerini ve öz güvenini yükselterek, rahatsız eden duygu ve dürtülerini kontrol altına almalarını sağlayarak ve empati duygularını artırarak akademik başarı açısından da yararlı olmaktadır.

Duygusal zeka ile akademik performans arasındaki ilişki bilimsel çalışmalarda fazlaca araştırılan konulardan birisidir. İlgili literatüre göre duygusal zeka ile bilişsel zekanın farklı kavramlar olduğu ifade edilmektedir. Bir yandan başarı ve duygusal zekanın ilişkili olması diğer yandan bilişsel zeka ile duygusal zekanın birbirlerinden ayrı kavramlar olması, bu iki kavramın arasındaki ilişki ile alakalı çok sayıda araştırma yapılmasına sebep olmuştur (İyibaş ve Akın, 2021).

2.6. Duygusal Zeka ve Cinsiyet İlişkisi

Biyolojik faktörlerden biri olan cinsiyet, duygusal zekayı etkileyebilir. Kadın ve erkeğin duygusal zekasını ön planda tutan şeyler hayatları boyunca farklılık gösterebilmektedir. Bu cinsiyet farklılığı insanların olaylara nasıl baktığını veya nasıl karar verdiğini etkileyebilir (Gür vd. 2019).

Duygular ve duygusal zeka literatürünün gözden geçirilmesi, duygusal dünyayla ilgili yönlerden erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıklar hakkında net bir fikir verir. Özellikle insanın duygusal boyutu, olumlu olumsuz duyguları daha çok deneyimleyen kadınlarda erkeklere göre geleneksel olarak daha çok bağlantılıdır. Bu gibi veriler hala yaygın olarak kadınların daha duygusal olduğu klişelerini beslemektedir (Fernández-Berrocal vd., 2012).

Duygusal zekayı ölçmek için yapılan çalışmalarda cinsiyet faktörünün ölçülmesinin etkili olduğu bulunmuştur (Edizler, 2013). Kadınlar genel olarak duygularını tanımlama ve kontrol edebilme konusunda erkeklerden daha iyidir. Ayrıca duygusal bakımdan daha hassastırlar, empatiktirler ve sosyal olarak erkeklere göre daha iyi tepki verebilirler (Davis,1995; akt., Şahin ve Ömeroğlu, 2015). Bar-On Toplam Duygusal Zeka testine göre, cinsiyet açısından bir farklılık bulunamamıştır. Ancak duygusal zekanın alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadınların kişilerarası ilişkilerde, erkeklerin de duygusal kapasite, duygularını kontrol etme ve bunlara uyum sağlama konusunda daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bar-On, 2006).

Duygusal zeka ile cinsiyet değişkeninin ilişkisinin incelendiği araştırma bulgularına göre sonuçların birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Mevcut literatürdeki araştırmaların birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyması, cinsiyet ile duygusal zekanın daha geniş bir perspektiften incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Tunca, 2022).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmektedir.

2.7.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tekin Bender'in (2006) çalışmasında Resim-İş Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dutoğlu ve Tuncel'in (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürşimşek vd.'nin (2008) Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iletişim becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, iki değişkenin birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Girgin'in (2009) öğretmen adaylarının duygusal zekalarında etkili olan değişkenleri incelemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayısı, mesleğini kendi isteği ile seçme, hayatını sevmeye, öğrencilerinin problemlerini çözebileceğinden emin olma, gündelik yaşantılarında karşılaştıkları problemleri etkin şekilde çözebilme becerileri ile duygusal zeka arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve Önen'in (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri ve duygusal zekaları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve duygusal zekaları ile etik muhakeme yetenekleri arasında cinsiyet, yaş grubu, öğrenim gördükleri bölüm ve büyüdüğü yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci Vural'ın (2010) çalışmasında Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekaları ve problem çözme becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve problem çözme puanları ile duygusal zeka ölçeğinin yalnızca uyumluluk alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Altunay vd.'nin (2011) öğretmen adaylarının duygusal zekaları, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, duygusal zeka düzeyi ile hem problem çözme becerileri hem de akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Certel vd.'nin (2011) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, duygusal zeka düzeyinde kadın öğretmen adaylarının sadece kişilerarası alt boyutta puan ortalamaları daha yüksek olup, stres yönetimi konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Duygusal zeka ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şahin Baltacı ve Demir'in (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiş olup araştırma sonucunda duygusal zeka becerilerinin, öfke ifade tarzlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz'in (2013) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile yaptığı çalışmada sonuçlar problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeylerinin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yalız'ın (2013) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri cinsiyete, mezun olduğu ortaöğretim alanına ve ilgilendikleri spor dalına göre farklılık göstermezken; sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Saracaloğlu vd.'nin (2016) çalışmasında Müzik Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının duygusal zekalarının sınıf değişkenine, akademik başarı algısına ve mesleği seçme nedenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka ile mükemmeliyetçilik düzeyi arasında negatif bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Duman vd.'nin (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterirken, sınıf düzeyi ve eğitim verilen kurum değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Duygusal zeka ile yaratıcılık arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Özdemir ve Dilekmen'in (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka düzeyinde öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Odacı vd.'nin (2017) psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin danışmanlık becerileri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve hem duygusal zeka hem de danışmanlık becerilerindeki cinsiyet, daha önceki grup çalışması deneyimleri ve sınıf düzeylerine göre farklılıkları araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, araştırmanın bulguları psikolojik danışman adaylarının duygusal zeka ile duygusal yansıtma ve genel danışmanlık becerilerinin anlamlı bir negatif korelasyon içinde olduğu görülmüştür.

Diken ve Aydoğdu'nun (2018) Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile fen bilgisi dersi başarıları, cinsiyetleri ve fen bilgisi dersine karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, duygusal zeka düzeyleri ile fen başarıları ve fen bilgisi dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Ural ve Ercan'ın (2018) Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının duygusal zekalarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının öğrenim derecesine göre değişmediği ayrıca duygusal zekanın öğrenme öz yeterliliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öznacar vd.'nin (2018) öğretmen adaylarının öğrenme stillerini duygusal zeka açısından diğer bazı değişkenlerle birlikte incelemek amacı ile yürüttükleri çalışmada, öğrenme stili alt boyutları ile duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıç ve Ömerustaoğlu'nun (2018) Zihin Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekaları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal alt boyutu puanları ile genel not ortalamalarının birbiri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akyol'un (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmayıp bölüm ve yaş değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Muştu'nun (2019) öğretmen adaylarının duygusal zekalarının liderlik yönelimlerine etkisini incelemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, duygusal zeka puanları ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca liderlik ve duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pursun ve Efilti'nin (2019) Özel Eğitim Öğretmeni adaylarının çoklu zeka alanlarının yordayıcısı olan duygusal zeka puanlarının incelenmesini amacı ile yürüttükleri çalışmada sonuçlar, demografik değişkenlerin (cinsiyet ve sınıf düzeyi) ve duygusal zeka puanlarının öğretmenlerin baskın zeka alanları olarak tespit edilen kinestetik, müzikal, içsel, mantıksal ve sözel zeka alanlarını etkilemediğini ortaya koymuştur.

Eranıl ve Özcan'ın (2019) Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada kadın öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Annesi lise mezunu, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

İşçi'nin (2019) İlköğretim Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürüttüğü

çalışmasında, sonuçlar öğretmenlik mesleğine karşı tutum ile duygusal zeka düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kıroğlu vd.'nin (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve dinleme becerileri arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Bozdemir Yüzbaşıoğlu vd.'nin (2020) çalışmasında Sınıf Eğitimi Bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında ortalamanın üzerinde oldukları tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermese de bazı boyutlarda sınıflara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Akbaba'nın (2020) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında, kadın öğretmen adaylarının duygusal zeka değişkeni alt boyutlarından “duyguların kullanımı” puan ortalamalarının, erkek öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özaslan vd.'nin (2020) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, demokratik algı ve tutumlar ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca sonuçlar, duygusal zekanın bölüm ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

İşıksalan'ın (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, ebeveyn eğitim düzeyi ve kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre farklılık göstermediği ancak akademik başarı değişkeni bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının duygusal zeka ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir Cihan'ın (2020) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, sosyal-duygusal öğrenme odaklı duygusal zeka gelişimine yönelik eğitim uygulamasının; öğretmen adaylarının duygusal zeka gelişimini sağlamada faydalı olduğu, bu etkinin açıklanmasında nitel verilerin yardımcı olduğu ve bütünleştirilen bulguların birbiriyle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Binarbaşı'nın (2021) Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sosyal-duygusal zekaları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin araştırılması amacı ile yürüttüğü çalışmasında, puanların sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf seviyesi yükseldikçe alınan puanların daha yüksek çıktığı, ayrıca cinsiyet değişkenine göre alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Altunkaya'nın (2021) öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve akademik dinleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin

toplam duygusal zeka puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve toplam duygusal zeka ile toplam akademik dinleme becerileri arasındaki nedenselliğin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dılmaç ve Tezelli'nin (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zeka ile sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Canpolat'ın (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu, bu değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat akademik başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baydar'ın (2021) Sınıf Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik toplam puanlarında ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka toplam puanının akademik öz-yeterlik toplam puanını anlamlı şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Kaynak ve Tunç'un (2021) öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeylerini incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada duygusal zeka düzeyinin saldırganlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyi ile cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Peker Ünal'ın (2022) öğretmen adaylarının problem çözme ve duygusal zeka düzeylerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile duygusal zeka ve problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak özellikle eğitim ortamlarında problem çözme becerisini ve duygusal zekayı dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeyi destekleyen etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili yurt içinde pek çok sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının duygusal zekaları cinsiyet, akademik başarı ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre incelendiğinde, çalışmaların genelinde öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile sınıf düzeyi, problem çözme becerisi, akademik öz yeterlilik, eleştirel düşünme gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, duygusal zeka

becerisinin bu değişkenlerle çoğunlukla ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmalarda öğretmen adayları için duygusal zeka becerilerinin önemi vurgulanmıştır.

2.7.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chan'ın (2008) duygusal zeka ve genel öğretmen öz-yeterliğini ölçmek amacıyla Hong Kong'daki Çinli aday ve hizmet içi öğretmen ile yürüttüğü çalışmasında, kişilerarası duygusal zekanın önemli ölçüde aktif başa çıkma stratejisini yordadığı bulunmuştur. Ancak öğretmen öz yeterliliğinin bireysel duygusal zeka ile etkileşime girebileceğine dair bazı kanıtlar olmasına rağmen öğretmen öz yeterliliği aktif başa çıkmanın tahminine bağımsız olarak katkıda bulunmamıştır. Bulgularda, duygusal zekayı geliştirmeyi öğretme yoluyla öğretmen stresiyle mücadele etmeye yönelik önleyici müdahale çabalarına yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Flanagan (2009) ABD'de öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenci davranışları gibi konulara ilişkin inançlarını nasıl şekillendirdiğini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, duygusal zekanın yaş üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine çalışmada, duygusal zekanın tüm ölçekleri arasında tutarlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka ile öğretmenlerin inançları arasında ilişki olduğu ayrıca duygusal zeka ile öz değerlendirme uygulamaları arasında çok az benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hall ve West (2011) Batı ABD'deki üniversitede öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen kalitesini artırma çabaları ve mesleğe giren öğrenciler için gerekli olan kabul ve mezuniyet standartlarının artırılmasına odaklanmışlardır. Bu çalışma, gelecekteki öğrenci performansının yordayıcıları olarak genel not ortalaması ve öğretmen testlerinin sürekli kullanımına sınırlı destek sunmaktadır. Ayrıca bu çalışma, duygusal zekanın geleneksel entelektüel zekayla ilgisi olmayan farklı bir zeka türü olduğu yönündeki iddiaları da desteklemektedir.

Ramzan vd.'nin (2011) Hindistan'da öğretmen adayları ile öğretmen adaylarının duygusal zekası ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile akademik sonuçları pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Bakhsh vd. 'nin (2011) Pakistan'da algılanan sınıf öğrenme ortamının öğretmen adaylarının duygusal zekası üzerindeki ilişkisini araştırdıkları çalışmada, sınıf öğrenme ortamının duygusal zeka ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu; evli öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin evli olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşıldı.

Kadın öğretmen adaylarının duygusal açıdan erkek meslektaşlarına göre daha zeki olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek gelirli katılımcılar, yaşı büyük katılımcılar ve ilk doğum sırasına sahip olan katılımcılar daha yüksek düzeyde duygusal zekaya sahiptirler.

Corcoran ve Tormey'in (2012) İrlanda'da öğretmen adaylarının duygusal açıdan ne kadar yetenekli olduklarını araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ortalama puanları, genel EQ puanlarında beklenen ortalamanın oldukça altındadır. Kadın öğrencilerin duygusal zekalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Klemola vd. (2013) Finlandiya'da bir üniversitede beden eğitimi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının bir yıllık öğretmenlik uygulaması sırasında öğrencilerle duygusal anlayış oluşturmak için sosyal ve duygusal stratejileri uygulamaya yönelik geriye dönük algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler odak grup görüşmeleri ve açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın odak noktası, katılımcıların SEL'in uygulanmasına ilişkin algıları hakkında bilgi toplamaktır. Araştırmanın bulgularına göre, beden eğitimi öğretmen adayları duygusal anlayışı geliştirmek için SEL stratejilerini kullanmanın olumlu ancak zor olduğunu bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin duygularına tepki vermeleri ve kendi duygularını öğrencilerine ifade etmeleri konusunda olumlu deneyimlerinin ortaya çıktığı rapor edilmiştir. SEL stratejilerini kullanarak öğrencilerin duygularına yanıt vermek, öğretmen adaylarının ergenlerle iletişimini kolaylaştırmış ve öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmelerine yardımcı olmuştur. Öğretmen adaylarının kendi duygularını ifade etmelerinin, öğrencilerin görev dışı ve uygunsuz davranışlarını azalttığı bildirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal olarak kendilerini ifade etmeleri, öğrencilerle yaşanan bir çatışma sonrasında öğretime yeniden odaklanmalarına yardımcı olmuştur.

Mohzan vd.'nin (2013) Malezya'da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada veriler, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik performansları hakkında bilgi veren bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ankete katılanların yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırılan duygusal zekanın iki alanının (kendi duygusunu değerlendirme ve duyguyu anlama), katılımcıların akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, duygusal zekanın değeri ve özellikle öğretmen adayları arasında öğrencilerin akademik performansıyla olan ilişkileri konusunda önemli çıkarımlar içermektedir.

Vesely vd.'nin (2014) Kanada'da öğrenim gören öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, duygusal zekanın belirli bir eğitim yoluyla geliştirilebileceği araştırmalarından yola çıkılarak, öğretmen adaylarına "Duygusal Zekanın Geliştirilmesi Yoluyla Mesleki Stresi

Yönetmek” programı beş haftalık süre ile uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında, psikolojik iyi oluş ve duygusal zeka değişkenlerinin duygusal zeka eğitiminden olumlu etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Trivedi ve Shakya’nın (2014) Hindistan’da öğretmen adaylarının duygusal zekalarının toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyo-ekonomik statü ile ilişkisini analiz etmek için yaptıkları çalışmada; erkek ve kadın öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının ortalamasında önemli bir fark olduğu, sosyo-ekonomik düzeyin duygusal zekada anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı ve sosyal sınıfın duygusal zekada anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Antoñanzas vd.’nin (2014) İspanya’da Beden Eğitimi, İlköğretim, Yabancı Dil ve Özel Eğitim alanlarında uzmanlaşmış öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve kişilik özelliklerinin ölçülmesi amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, özel eğitim ve beden eğitimi öğrencilerinin daha iyi duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adeyemo ve Chukwudi’nin (2014) Nijerya’da duygusal zeka ve öğretmen yeterliliğinin, öğretmen adaylarının öğretmen etkililiği üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile yürüttükleri çalışmada, duygusal zeka ve öğretmen yeterliliğinin öğretmen etkililiği üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmen yeterliliğini ve duygusal zekayı geliştirmeye yönelik uygun strateji ve politikaların öğretmen adayları arasında etkili öğretimi artırmada önemli etkisi olacağı önerilmektedir.

Shoukat ve Yousuf Zai’nin (2015) hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programı sırasında öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının benlik saygısı ile duygusal zekaları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekanın beş alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler, kişisel beceriler, stres yönetimi, adaptasyon ve genel ruh durumu değişkenleriyle de arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Gutierrez-Moret vd.’nin (2016) İspanya’da farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretmen adaylarından oluşan bir örnekleme yürüttükleri çalışmada sonuçlar, özellikle stratejik alanda yeterli düzeyde duygusal zekanın yanı sıra öğrenciler arasında bazı uzmanlık temelli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim yüksek lisans kapasite programlarında stajyerin geçmişine göre duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik özel bir eğitimin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jerslina ve Devaki (2016) Hindistan’da yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile cinsiyetleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekalarının geliştirilmesi için programlara sanat ve el sanatları, dans,

müzik gibi ders dışı etkinliklerin koyulması gerektiği, öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmeye teşvik edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ahmed'in (2017) Mısır'da yapıcı düşünme faktörleri ile duygusal zeka boyutları arasındaki ilişkinin doğasını belirlemeyi amacı ile yaptığı çalışmanın bulgularına göre, Fen Bilimleri ve Edebiyat bölümü öğrencileri arasındaki puanlar ile yapıcı düşünmenin tüm faktörleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Duygusal zekanın bazı boyutlarında (bilinçli farkındalık ve kişisel motivasyon) dördüncü sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kaur ve Singh'in (2018) Hindistan'da öğretmen adaylarının duygusal zekasını cinsiyete ve cinsiyete dayalı ölçmeyi amaçladıkları çalışmada, duygusal zekanın hemen hemen tüm yönlerinde cinsiyet farklılıkları olmadığı ortaya koyulmuştur.

Zadorozhna vd.'nin (2018) Ukrayna'da yabancı diller öğretmen adaylarının duygusal zekalarının gelişimini yansıtmaya yoluyla incelemek amacı ile dört yıl boyunca yürüttükleri çalışmada; öğretmen adayları, programın ilk yarıyılında öz değerlendirme anketlerini tamamladıktan sonra, üç yansıtıcı araç (günlük yazma, yansıtıcı portfolyo ve yansıtıcı sınıf tartışmaları) aracılığıyla uygulamaya katılmışlardır. Duygusal zekanın beş alanı (algılama, kullanma, anlama, duyguları yönetme ve sosyal yönetim) yansıtmanın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Sekizinci dönemin sonunda, öğretmen adayları aynı araçları kullanarak duygusal zekalarını ve yansıtıcı becerilerini tekrar değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, sistematik yansıtmanın yabancı dil öğretmen adaylarının duygusal zekasını geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, sınıf içi tartışmalar, katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimleri için yabancı dilde yansıtmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Yabancı dil öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile yansıtıcı becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aspelin (2019) İsveç'te öğretmen adaylarının ilişkisel yetkinliklerine odaklandığı çalışmada, öğretmen adaylarının sosyo-duygusal yeterlilikleri ile ilgilenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının sosyo-duygusal yetkinliklerinin gelişimine ilişkin göstergeler, öğretmen adaylarından elde edilen dijital video yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının ilişkisel anlayışlarının çeşitli açılardan geliştiğini göstermektedir. Öğretmen adayları belirli duygular için çeşitli kelimeler kullanmaya, duyguları etkileşimin yönleri olarak anlamaya ve yorumlarını davranışsal ipuçlarıyla desteklemeye başlamışlardır.

Gallardo vd.'nin (2019) öğretmen adaylarının öğretmen hazırlık dersinin bir parçası olarak öğretilen duygusal zekanın rolü hakkındaki algı ve beklentilerini rapor etmek amacı ile Avustralya'da bir üniversitede lisans eğitiminin birinci ve dördüncü yıllarındaki öğretmen

adayları ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka anlayışlarının kendilerinde ve başkalarında duyguların farkındalığını ve yönetimini içerdiğini göstermektedir. Sınıf yönetimi, öğrenci refahı ve sınıf pedagojisi gibi öğretimin çeşitli yönlerinde öğretmenler için duygusal zekayı oldukça önemli olarak algılamışlardır.

Mintah vd. (2020) Gana'da eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada toplumsal cinsiyet ve duygusal zeka teorileri tarafından öne sürülen varsayımları incelemişlerdir. Çalışmanın analizinden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerinde cinsiyetin, özellikle yaşın ve medeni durumun hiçbir şekilde etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Daha ziyade, bireylerin kişilikleri ve ruh halleri, yeterli dinlenme, sınırlı stres ve kişisel ve sosyal yeterliliklerin bireysel olarak oluşturulması gibi etkenlerin öğretmen adaylarının duygusal zekasını etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Valle Romeu (2021) İspanya'da öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenler arasındaki duygusal zeka farklılıklarını incelediği çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin yüksek olduğunu, ancak deneyimli ve gelecekteki öğretmenler arasındaki farkların küçük olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda, İspanya'daki öğretmenlerin duygusal zekalarını geliştirmeyi hedefleyen programlar geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Subramanyam (2021) Hindistan'da cinsiyet ve branş değişkenlerinin öğretmen adaylarının duygusal zekası üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerinde cinsiyet ve branş değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

García-Martínez vd. (2021) İspanya'da rastgele bir örnekleme yöntemi ile seçtikleri öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, akademik başarı ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemiş; erkeklere göre kadınların lehine bir üstünlük olduğu sonucuna varmışlardır. Duygusal zeka ve öğretmen adaylarının başarıları arasındaki ilişki gösterilmiştir. Ayrıca duygusal zekanın bazı bileşenleri öğrenciyi geliştirmek için önemli faktörler olarak konumlandırılmıştır. Duygusal zekanın akademik başarıyı ve sonrasındaki mesleki gelişimlerini artırmasındaki önemi vurgulanmıştır.

Pandey (2021) öğretmen adaylarının duygusal zekalarındaki cinsiyet farklılığını incelemek amacı ile Hindistan'da öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile cinsiyet farklılığının ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Del Castillo'nun (2021) Filipinler'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini, duygusal zekalarını ve performanslarını belirlemek amacı ile yürüttüğü çalışmasında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, duygusal zekalarının ve

performanslarının yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zeka ile öğretmenlik performansı ve akademik performans ile duygusal zeka arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulguları elde edilmiştir. Katılımcıların profili ile eleştirel düşünme becerileri ve duygusal zekaları arasında anlamlı farklılıklar kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmen eğitimi programa girecek öğrencilerin seçiminde öğretmenlik yeteneklerine ek olarak eleştirel düşünme becerileri ve duygusal zekanın da kriterlerin bir parçası olarak yer alması gerektiğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Cosby'nin (2022) ABD'de eğitim kimlik programına katılan öğretmen adaylarının SDÖ becerilerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini araştırmak amacı ile yürüttüğü çalışmada, “öğretmen adayları, öğretmen eğitimi kimlik programlarında sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili aldıkları eğitimle alakalı deneyimlerini ve öğretim algılarını nasıl tanımladılar?” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar eğitimlerde kendilerini rahat hissetmişlerdir, fakat kimlik programlarında özel olarak öğretilen SDÖ becerilerini üretememişlerdir. Sonuç olarak, eğitim programı SDÖ öğretim stratejilerini özel olarak öğretememiştir.

Ji vd.'nin (2022) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesinde, sırasında ve sonrasında duygusal deneyimlerini ifade ettikleri çevrimiçi duygu günlüklerinin nitel analizine dayalı olarak Çinli öğretmen adayları yürüttükleri çalışmanın bulgularına göre; öğretmen adaylarının olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha yüksektir, “önemseme” ve “gerginlik” en tipik duygulardır. Ayrıca duygusal deneyim, cinsiyet ve staj okulları arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının duygusal yörüngelerinin karmaşık ve dinamik olması, zaman geçtikçe olumlu duyguların azalması ve olumsuz duyguların artması bulgular arasındadır. Son olarak, duygusal deneyim kaynakları açısından bakıldığında kişisel faktörler ve arka plan faktörleri öğretmen adaylarının duygusal deneyimlerini etkilemektedir.

Jeba ve Swamydhas'ın (2022) çalışmasında ilköğretim öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyi ve öz yönetim, kişisel farkındalık, ilişki yönetimi ve sosyal farkındalık boyutlarının orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma aynı zamanda erkek ve kadın ilköğretim öğretmen adayları arasında bu boyutların puan ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Chacko ve Venikapalli (2023) Hindistan'da öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca sonuçların; araştırmacıların, öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen eğitimi program tasarımcılarının öğretmen adaylarının duygusal

zekalarını ve öz-yeterliklerini artırabilecek yönere odaklanmalarına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

Schelhorn vd.'nin (2023) Almanya'da öğretmen adaylarının duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemini vurguladıkları çalışmada; duygu bilgisi, duygu farkındalığı ve duygu düzenleme eğitimi unsurlarını içeren bir duygusal yeterlilik eğitimi değerlendirilmiştir. 186 katılımcı ile yürütülen eğitimde; öğretmen adaylarının davranışları hakkında geri bildirim aldıkları ve duygu farkındalığı ve düzenleme pratiği yapabildikleri bölümler videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adayları tarafından çok iyi karşılanan bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi geliştirilmiştir.

Hryniova ve Danilevich (2023) Ukrayna'da geleceğin öğretmenlerinin duygusal direncinin geliştirilmesi başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının kişiliğini, duygusal istikrarını ve psikolojik özelliklerini teorik ve ampirik olarak incelemişlerdir. Çalışmada duygusal istikrar ve duygusal zeka kavramlarını ve aralarındaki ilişkiyi tanımlamaya yönelik yaklaşımların analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenin ruh sağlığının korunmasında duygusal istikrar ve duygusal zekayı oluşturan bileşenlerin geliştirilmesinin önemli olduğu belirlenmiştir.

Rambabu'nun (2023) Hindistan'da öğretmen adaylarının duygusal zekasını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada erkek ve kadın öğretmen adaylarının çok farklı duygusal zeka düzeylerine sahip oldukları, öğretmen adaylarının duygusal zekalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sanabrias-Moreno vd. (2023) farklı İspanyol üniversitelerinden öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacı ile yaptıkları çalışmada cinsiyet, öğrencilerin toplumsal cinsiyet perspektifinin programlarına dahil edilmesi konusunda gösterdikleri ilgi düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçların göre, duygusal zeka ile ilgili olarak kadınlar dikkat boyutunda, erkekler ise duygusal netlik ve onarım boyutunda daha yüksek puan almıştır.

Zheng'in (2023) Çin'de etkili bir mesleki gelişim planı için bir temel oluşturmak ve duygusal zeka ile öğretmen yeteneği arasındaki karmaşık etkileşimi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, eğitimcilerin duygusal zekası ile öğretimsel etkililikleri, sınıf yönetimi becerileri ve genel iş tatminleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Etkili öğretim uygulamalarını şekillendirirken duygusal zekanın önemli rolünü kabul edilerek sadece konu uzmanlığı değil aynı zamanda olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri oluşturmak için hayati önem taşıyan kişilerarası becerileri de teşvik edecek şekilde uyarlanması tavsiyelerinde bulunulmuştur.

Yaremchuk ve Samardak (2023) Ukrayna’da duygusal zeka kavramının tanımsal bir analizini sundukları ve geleceğin ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekasının içeriğini ve yapısal özelliklerini bir öğretmenin mesleki yeterliliğinin gerekli bir bileşeni olarak ele aldıkları çalışmada, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla örgütsel ve pedagojik koşulların uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Kim’in (2023) Güney Kore’de öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının duygusal zekası ve öğretme yeterliliklerinin öğretmen-çocuk etkileşimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır

Austral vd.’nin (2023) öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme düzeylerini ve sosyal boyutlarını ele almak ve aralarındaki ilişkileri analiz etmek amacı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının öz farkındalık, öz yönetim ve sosyal farkındalık açısından sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme konularında yüksek düzeyde yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları SDÖ’nün sınıf ortamına entegre edilmesinin mümkün olduğunu yansıtmaktadır.

Murzalinova vd.’nin (2023) Kazakistan’da geleceğin öğretmen adaylarının duygusal zekasının geliştirilmesine yönelik bir program geliştirmek ve uygulamak amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekasını pedagoji ve psikoloji yönünde geliştirme sorununu ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zeka parametrelerinin gelişimi, öğretmenin mesleki yeterliliğinin oluşmasıyla yapıcı bir şekilde koordine edilmektedir. Ayrıca pedagojik düşünme ve kişisel-mesleki niteliklerin oluşturulması için duygusal düzenleme stratejilerinin, kendi kendini kontrol eden öğrenciler tarafından bilinçli ve tutarlı bir şekilde uygulanmasını içermektedir.

Singh (2023) profesyonelliği artırmaya yönelik öğretmen eğitiminde duygusal zeka konulu çalışmasında, öğretmenler arasında profesyonellik duygusunun geliştirilmesi için etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen yetiştirme programı toplumun ihtiyaçlarına göre oluşturulmalı, etkili bir öğretmen eğitimi programının oluşturulabilmesi için çocukların, toplumun ve kurumların ihtiyaçlarının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerde profesyonelliğin geliştirilmesi için duygusal zekanın öğretmen eğitimi programına entegre edilmesine ciddi bir ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tsoli’nin (2023) Yunanistan’da öğretmen adaylarının duygusal zekası ile eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve duygusal zekanın sınıf yönetimini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının

duygusal zekasının sınıf yönetimini öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulama ve politika üzerindeki etkisi, öğretmenlerin hem başlangıç hem de devam eden eğitimleri sırasında sosyal ve duygusal müdahalelerin gerekliliğini ve aynı zamanda sosyal ve duygusal pedagojik hedefleri benimseyen bir eğitim tasarımının teşvik edilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır.

Mészáros ve Szalóki (2023) Macaristan’ da “Eğitimde duygusal zeka geliştirilebilir mi? Geliştirilebilirse nasıl? Duygusal zeka ile empati arasında bir bağlantı var mı? Duygusal zeka ile başa çıkma stratejileri arasındaki bağlantılar nelerdir?” sorularına yanıt aradıkları çalışmada, duygusal açıdan zayıflayan, kendisinin ve öğrencilerinin ruh sağlığını riske atan öğretmenlerin sayısının meslekte geçirilen sürenin uzunluğuyla orantılı olarak artmakta olduğu ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin çoğunluğunun iyi niyetli oldukları, başkalarını önemsemeye istekli oldukları ve hatta uyum sağlamaya yönelik etkili kişilerarası ilişkiler kurabildiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirmenin duygusal zekanın gelişimine daha fazla önem vermesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Amponsah vd.’nin (2024) Gana’da bir üniversitedeki öğretmen adaylarının duygusal zekası ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi ve aynı zamanda üniversitenin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında duygusal zekaya yeterince vurgu yapılmamasının Gana’daki yükseköğretim öncesi okullardaki zayıf akademik performansa ne ölçüde katkıda bulunduğunu incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada, iki bileşen (öz farkındalık ve öz yönetim) dışında, genel olarak katılımcıların duygusal zeka düzeyleri ile akademik performansı arasında anlamlı bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışma, Gana’daki öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programında bu bileşenleri vurgulaması gerektiğini öne sürmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili yurt dışında pek çok sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının duygusal zekaları cinsiyet, akademik başarı ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre incelendiğinde, çalışmaların genelinde öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının duygusal zekalarının araştırılmasının ve geliştirilmesinin önemi ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının geliştirilmesi için öğretmen eğitiminde duygusal zeka programlarının geliştirilmesi gerektiği, mevcut programlara sosyal ve duygusal öğrenmenin entegre edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

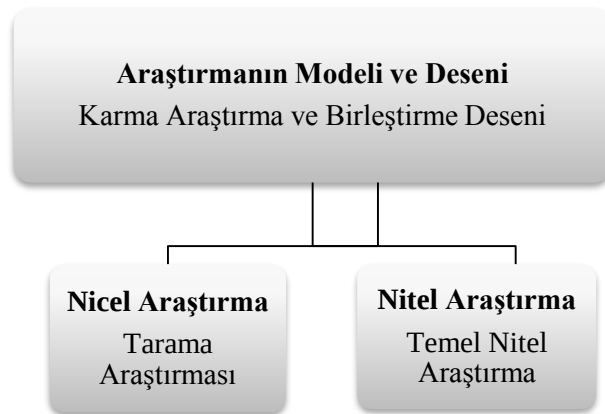
Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli ve deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği-güvenirliği ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerini incelemek amacıyla karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Karma araştırma yöntemi sosyal, sağlık ve davranış bilimleri alanlarında tercih edilen, araştırmacının nicel ve nitel verileri toplayarak iki veri setini birbiri ile bütünleştirdiği ve sonrasında bu bütünleştirmenin avantajlarından yararlanarak sonuçlara ulaştığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma karma desenlerden birleştirme deseni bir çalışmadır. Birleştirme deseni, nitel ve nicel verileri ayrı toplayarak analiz etmeye dayanan bir modeldir. Bu desende amaç nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçları birleştirmektir (Creswell, 2021).

Araştırmanın nicel bölümü için tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması, bir konu ile ilgili araştırmaya katılanların görüşlerinin ve özelliklerinin belirlendiği, genel olarak diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde uygulanan, geniş kitlelerin özelliklerini ve görüşlerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2019). Araştırmanın nitel bölümünde ise temel nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerine kattığı anlamlar ile ilgilenen ve bu deneyimleri nasıl kavradıklarını anlamayı hedefleyen bir araştırma desendir (Merriam, 2013).

Şekil 1’de araştırmanın model ve deseni yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın modeli ve deseni

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, çalışma kapsamında olan ve aynı özelliklere sahip olan tüm varlıkları ifade eder. Evrenin büyüklüğü ilgilenilen özelliğe (değişkene) bağlı olarak değişir. Örneklem ise evrenden örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilen ve evrenin özelliklerini taşıyan daha küçük bir gruptur. Örnekleminden elde edilen sonuçlara göre evrene ilişkin tahminler yapılır (Büyüköztürk vd. 2019).

Çalışmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen Buca Eğitim Fakültesi'nin tüm ikinci sınıfları oluşturmaktadır. Çalışmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde 2023-2024 akademik yılında öğrenim görmekte olan 4363 öğretmen adayı arasından yalnızca 2. sınıfta öğrenim gören 1173 kişi içerisinde 811 öğretmen adayı katılmıştır. Ayrıca nitel boyutun katılımcıları için ölçek uygulanan öğrenciler içinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 181 kişi içerisinde ulaşılabilen 98 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Nitel araştırmaya dahil edilen öğretmen adayları seçilirken, okul hayatına başlayan öğrencilerin ilk eğitim basamakları olan okul öncesi kademesi ve ilköğretim kademesi öğretmen adayları seçilmiştir. Okul hayatına yeni başlayan bir çocuk için okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimleri desteklenir; iyi alışkanlıklar kazanmaları sağlanır, toplumsal yaşama uyum sağlamaları desteklenir ve çocuklar okul yaşamına hazırlanır (MEB, 2024). İlköğretim öğrencileri için ise, öğretmen davranışları oldukça önemlidir. Bu dönemdeki öğretmen davranışları, öğrencilerin tüm eğitim öğretim hayatlarını etkileyecek durumdadır (Ekici, 2004). Sonuç itibarıyla bireylerin gelişimin erken yıllarında doğru ve sağlıklı bir şekilde desteklenmesinin kritik bir öneme sahip olduğu ve ileriye dönük pozitif etkileri olduğu görülmektedir (Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016). Bu sebeplerden Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve duygusal zekaya yönelik görüşleri önem arz etmektedir ve yarı yapılandırılmış görüşme Temel Eğitim Bölümü öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ilişkin demografik özelliklerinin yer aldığı nicel veriler ve yüzdeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ilişkin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	550	67,8
Erkek	261	32,2
Toplam	811	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %67.80'inin kadın (n=550), %32.20'sinin erkek (n=261) olduğu belirlenmiştir.

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ilişkin demografik özelliklerin yer aldığı nicel veriler ve yüzdeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ilişkin demografik özellikleri

Genel Ağırlıklı Not Ortalaması	f	%
1.00-2.00	20	2,5
2.00-3.00	502	61,9
3.00-4.00	289	35,6
Toplam	811	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %61.90'ının başarı ortalamalarının 2.00-3.00 aralığında olduğu (n=502), %35.60'ının 3.00-4.00 aralığında olduğu (n=289) ve %2.50'sinin 1-2 aralığında olduğu (n=20) belirlenmiştir.

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüm değişkenine ilişkin demografik özelliklerin yer aldığı nicel veriler ve yüzdeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ilişkin demografik özellikleri

Bölüm	Anabilim Dalı	f	%	
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	26	26	3,2
Eğitim Bilimleri Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	69	69	8,5
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	14	33	4,1
	Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	19		
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Matematik Öğretmenliği	13	192	23,7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	73		
	Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı	54		
	Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı	18		
	Fizik Eğitimi Anabilim Dalı	19		
	Kimya Eğitimi Anabilim Dalı	15		
Özel Eğitim Bölümü	Özel Eğitim Öğretmenliği	58	58	7,2
Temel Eğitim Bölümü	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	61	125	15,4
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı	64		
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	19	171	21,1
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	71		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı	54		
	Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı	13		
	Tarih Eğitimi Anabilim Dalı	14		
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı	96	137	16,9
	Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı	19		
	Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	22		
Toplam		811	100	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunlukla Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü'nde olduğu (%23,7; n=192) belirlenmiştir.

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve bu çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının (n=1173) %69'una ulaşılmıştır.

Nitel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri anabilim dallarına ilişkin demografik özelliklerin yer aldığı nicel veriler ve yüzdeler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Nitel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ilişkin demografik özellikleri

Bölüm	Anabilim Dalı	f	%
Temel Eğitim Bölümü	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	42	42,9
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı	56	57,1
Toplam		98	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %42,9'unun Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda (n=42), %57,1 'inin Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nda (n=56) öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve bu çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının (n=181) %54'üne ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu kısımda araştırmanın veri toplama süreci ve veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçları açıklanacaktır.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanma sürecine başlamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerekli etik kurul iznine başvurulmuş ve araştırma izni alınmıştır (EK 2). İzin sürecinin ardından veri toplama sürecine 2023 yılının aralık ayında başlanmış ve 2024 yılının ocak ayında veri toplama süreci tamamlanmıştır. Ölçek formları fotokopi yoluyla çoğaltılıp fiziksel görüşmeler ile elde edilmiş ve 811 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde gereken verileri toplamak amacıyla gönüllü katılımcıların cinsiyetleri, branşları ve ağırlıklı not ortalamalarına ilişkin bilgilerin alınacağı bir kişisel bilgi formu ile birlikte duygusal zekalarını saptamak amacıyla Reuven Bar-On tarafından geliştirilmiş ve Tekin Acar (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin tez çalışmasında kullanılması için gerekli izin alınmıştır (EK 4).

3.3.1.1. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği

Bar-On'un güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yürüttüğü Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği güvenilirlik ve geçerlik sonuçlarının yüksek olması sebebiyle bugüne kadar pek çok akademik çalışmada kullanılmıştır (Acar, 2002). Bu çalışmada da geçerliği ve güvenilirliği test edilerek sonuçların bilimsel çalışmaya uygun şekilde çıkması sebebiyle Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği tercih edilmiştir (EK 5).

Acar (2002) tarafından anketin pilot uygulaması sırasında ölçekte yapılan açıklamaların çokluğu nedeniyle açıklama sayısı azaltılmıştır. Ölçekte yer alan 133 maddeden herhangi bir boyuta girmeyen ancak ölçeğe katılan kişinin ölçeği tamamlama eğilimini ölçen 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Konuya aşına dört kişiyle yapılan görüşmenin ardından alınan geri bildirimler doğrultusunda muğlak ifadeler, çift anlamlılık vb. ifadeler belirlenmiş ve benzer ifadeler kaldırılarak sonuçta 87 ifadeyi içeren bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği; (1) Tamamen Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum ve (5) Hiç Katılmıyorum seçeneklerinde, beşli likert tipi derecelendirme tarzında oluşturulmuştur.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veriler toplandıktan sonra elde edilen sonuçların nitel veriler ile açıklanmasına duyulan ihtiyaç sebebiyle Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde etik kurul iznine tekrar başvurulmuş ve araştırma izni alınmıştır (EK 3). İzin sürecinin ardından veri toplama sürecine 2024 yılının nisan ayında başlanmış ve bitirilmiştir. Görüşme formu öğretmen adaylarına yüz yüze uygulanmış olup 98 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde gereken verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır (EK 6).

3.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde ilk olarak öğretmen adaylarından fiziksel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler sayısal hale getirilerek SPSS 23 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait öğretmen adaylarının düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın amacın uygun olarak kurulan alt problemler istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiştir. Aynı zamanda ölçümlere göre ikili gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla gruplar için tek yönlü anova testi

yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve tüm ölçüm araçlarına dair güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin dağılımına ait bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Verilerin dağılımı

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ortalama($\bar{x}$)	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Duygusal Zeka	2,70	2,70	1,721	0,285
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	2,79	2,79	1,530	-0,373
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	2,82	2,85	-0,301	-0,157
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	2,60	2,58	1,289	0,557
Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu	2,47	2,44	1,960	0,930
Uyumluluk Alt Boyutu	2,77	2,80	0,804	-0,100

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama ve medyanın birbirine yakın olması (Büyüköztürk vd., 2011) ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması (George ve Mallery, 2010) nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Bu sebeple veri analizinde istatistiksel olarak daha güçlü parametrik yöntemler kullanılmıştır.

5'li likert tipi ölçeklerin seçeneklerine göre aritmetik ortalamaları tahmin etmek için ölçek aralıkları belirlenmiştir. Bunun için ölçekteki en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlar (5-1) arasındaki fark alınabilecek en yüksek puana (5) bölünür ve aralık 0,8 olarak hesaplanır (Önal ve Tanık Önal, 2019). Buna göre her ölçüm düzeyine karşılık gelen aralık, likert ölçeğinde 1 puanlık başlangıç noktasına 0,8 puanlık aralık eklenerek hesaplanır. Buna göre 1-1.80 aralığı "çok düşük", 1.81-2.6 aralığı "düşük", 2.61-3.4 aralığı "orta", 3.41-4.2 aralığı "yüksek" ve 4.21- 5,0 "çok yüksek" seviyeyi temsil eder. Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyine ait betimsel bulguların yorumu buna göre yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi türlerinden tematik ve frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler -öğretmen adaylarının duygusal zeka ile ilgili nitel araştırma sorularına verdikleri yanıtlar- genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen bu kodlar benzer kodları içerecek şekilde ana temalar altında toplanmış, bu temaların frekansları ve dile getirilme sıklıkları verilmiştir. Yanıtlarına yer verilen öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3.....Ö96, Ö97, Ö98 şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Acar (2002) tarafından Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin ölçek maddeleri iç tutarlılık güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Bu çalışmaya ait ölçeklerin güvenilirliklerinin incelenmesi için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve bu çalışma için tüm ölçüm araçlarına ait güvenilirlik katsayıları ile Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği güvenilirlik katsayılarının karşılaştırması Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Bu çalışmaya ait güvenilirlik katsayıları ile Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği güvenilirlik katsayılarının karşılaştırması

Ölçümler	Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Katsayıları	Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Güvenirlik Katsayıları
Duygusal Zeka	0,91	0,92
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	0,90	0,83
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	0,72	0,73
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	0,80	0,75
Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu	0,87	0,77
Uyumluluk Alt Boyutu	0,67	0,65

Tablo 9'daki bu çalışmaya ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; duygusal zeka 0,91, kişisel beceriler alt boyutu 0,90, kişilerarası yetenekler alt boyutu 0,87, uyumluluk alt boyutu 0,64; stresle başa çıkma alt boyutu 0,72 ve genel ruh durumu alt boyutu 0,80 olup toplam duygusal zeka boyutu ve tüm alt boyutların Cronbach's Alpha katsayısı kabul edilebilir düzeyin üzerindedir.

Nitel veri toplama aracının geçerliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman 2 profesör ve 2 doçent olmak üzere 4 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve onlardan gelen geri dönüşlere göre görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için ise, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100) formülü uygulanmıştır ve çalışmanın 0,85 oranında güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı ilk olarak araştırmanın yapılabilmesi için gerekli etik kurul iznini ve nicel verilerin toplanmasında kullanılacak olan ölçek için ölçek geliştiriciden uygulama iznini

almıştır. Nitel verilerin toplanması için öğretmen adaylarına uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamıştır. Uygulamaların tamamını yüz yüze yapmış, anket formu uygulanmadan önce uygulamaya katılacak olan öğretmen adaylarının gönüllü katılımları sağlamış ve gönüllü olmayan kişileri uygulamaya dahil etmemiştir. Anket formları toplandıktan sonra maddelerle ilgili varsa yorumları almış ve soruları yanıtlamıştır. Uygulama sonrasında ölçek formları incelemiş, boş sayfa içeren veya hatalı/özensiz doldurulan formlar varsa uygulamadan çıkarmıştır. Verileri bizzat toplamış, toplanan verilerin analizi ve elde edilen bulguların yorumlanması sürecini gerçekleştirmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır ve tablolaştırılmıştır.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerine ait betimsel bulgular

Ölçümler	$\bar{x}$	ss
Duygusal Zeka	2,70	0,23
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	2,79	0,25
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	2,82	0,44
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	2,60	0,37
Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu	2,47	0,37
Uyumluluk Alt Boyutu	2,77	0,31

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin 2.70 ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka alt boyutları incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin uyumluluk alt boyutunda 2.77 ile orta düzeyde, kişisel beceriler alt boyutunda 2.79 ile orta düzeyde, stresle başa çıkma alt boyutunda 2.82 ile orta düzeyde, genel ruh durumu alt boyutunda 2.60 ile orta düzeyde ve kişilerarası ilişkiler alt boyutunda 2.47 ile düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Ders Başarı Puanı Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin ders başarı puanı değişkenine göre farklılaşmasına yönelik istatistiksel sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin ders başarı puanı değişkenine göre farklılaşmasına yönelik tek yönlü anova analizi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	P	Scheffe
Duygusal Zeka	1.00-2.00	20	2,71	0,39	0,404	0,771	
	2.00-3.00	502	2,69	0,23			
	3.00-4.00	289	2,71	0,22			
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	1.00-2.00	20	2,72	0,39	1,043	0,353	
	2.00-3.00	502	2,79	0,25			
	3.00-4.00	289	2,78	0,24			
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	1.00-2.00	20	2,77	0,56	0,640	0,528	
	2.00-3.00	502	2,81	0,44			
	3.00-4.00	289	2,84	0,42			
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	1.00-2.00	20	2,81	0,62	4,576	0,011*	1>2
	2.00-3.00	502	2,58	0,36			
	3.00-4.00	289	2,61	0,37			
Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutu	1.00-2.00	20	2,58	0,54	2,515	0,082	
	2.00-3.00	502	2,45	0,37			
	3.00-4.00	289	2,50	0,37			
Uyumluluk Alt Boyutu	1.00-2.00	20	2,72	0,35	0,260	0,668	
	2.00-3.00	502	2,77	0,32			
	3.00-4.00	289	2,77	0,29			

*P<0.05; F: Tek Yönlü Anova Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları ile ders başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü anova analizi sonucuna göre;

Genel ruh durumu alt boyutu ile başarı puanı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın başarı puanı 1.00-2.00 aralığında olan öğretmen adayları ile başarı puanı 2.00-3.00 aralığında olan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde başarı puanı 1.00-2.00 aralığında olan öğretmen adaylarının genel ruh durumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu, stresle başa çıkma alt boyutu, kişilerarası ilişkiler alt boyutu ve uyumluluk alt boyutu ile ders başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu, stresle başa çıkma alt boyutu, kişilerarası ilişkiler alt boyutu ve uyumluluk alt boyutu ders başarı puanına göre farklılaşmamaktadır.

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik istatistiksel sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	T	P
Duygusal Zeka	Kadın	550	2,69	0,23	-0,499	0,618
	Erkek	261	2,70	0,23		
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	Kadın	550	2,79	0,25	0,049	0,961
	Erkek	261	2,79	0,26		
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	Kadın	550	2,78	0,43	-4,338	0,001*
	Erkek	261	2,92	0,44		
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	Kadın	550	2,60	0,38	0,758	0,449
	Erkek	261	2,58	0,37		
Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutu	Kadın	550	2,47	0,37	0,023	0,982
	Erkek	261	2,47	0,38		
Uyumluluk Alt Boyutu	Kadın	550	2,78	0,30	2,292	0,022*
	Erkek	261	2,73	0,33		

*P<0.05; T: Bağımsız Örneklem T-Testi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre;

Stresle başa çıkma alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının stresle başa çıkmalarının erkeklerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Uyumluluk alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının uyumluluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu, genel ruh durumu alt boyutu ve kişilerarası ilişkiler alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu, genel ruh durumu alt boyutu ve kişilerarası ilişkiler alt boyutu cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşmasına yönelik istatistiksel sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşmasına yönelik tek yönlü anova analizi sonuçları

Değişkenler	No	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	F	P	Scheffe
Duygusal Zeka	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	2,73	0,18	5,113	0,001*	2>3,4,5,6,7
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,80	0,28			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,61	0,24			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,70	0,20			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,67	0,20			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,62	0,23			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,69	0,22			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,72	0,23			
Kişisel Beceriler Alt Boyutu	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	2,78	0,18	3,966	0,001*	2>1,3,5,6,7,8
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,89	0,25			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,70	0,28			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,80	0,23			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,77	0,22			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,72	0,25			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,77	0,25			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,80	0,26			
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	3,11	0,47	3,266	0,002*	1>2,3,4,5,6,7,8
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,86	0,46			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,71	0,40			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,82	0,40			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,85	0,39			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,71	0,44			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,84	0,45			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,83	0,44			
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	2,66	0,34	4,035	0,001*	2>3,4,5,6
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,73	0,44			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,44	0,32			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,55	0,34			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,51	0,31			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,56	0,36			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,60	0,36			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,66	0,36			
Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	2,44	0,31	3,989	0,001*	4<2,8
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,61	0,54			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,46	0,35			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,44	0,29			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,40	0,27			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,38	0,35			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,48	0,35			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,55	0,42			
Uyumluluk Alt Boyutu	1	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	26	2,74	0,23	2,724	0,008*	3,6<2,4,7
	2	Eğitim Bilimleri Bölümü	69	2,84	0,31			
	3	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	2,69	0,30			
	4	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	192	2,81	0,27			
	5	Özel Eğitim Bölümü	58	2,76	0,31			
	6	Temel Eğitim Bölümü	125	2,70	0,31			
	7	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	171	2,76	0,32			
	8	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	137	2,74	0,32			

*P<0,05; F: Tek Yönlü Anova Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü anova analizi sonuçlarına göre;

Duygusal zeka ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın *Eğitim Bilimleri Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları ile *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde Eğitim Bilimleri Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kişisel beceriler alt boyutu ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın *Eğitim Bilimleri Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları ile *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde Eğitim Bilimleri Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının kişisel becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stresle başa çıkma alt boyutu ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları ile diğer tüm gruplar arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının stresle başa çıkmalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Genel ruh durumu alt boyutu ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın *Eğitim Bilimleri Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları ile *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Temel Eğitim Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde Eğitim Bilimleri

Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının genel ruh durumları puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kişilerarası ilişkiler alt boyutu ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları ile *Eğitim Bilimleri Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde* okuyan öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Uyumluluk alt boyutu ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu farklılığın *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ve Temel Eğitim Bölümleri'nde* okuyan öğretmen adayları ile *Eğitim Bilimleri Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Bölümü'nde* okuyan öğretmen adayları arasında olduğu ve ortalamalar incelendiğinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde ve Temel Eğitim Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının uyumluluk düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak nicel bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ders başarı puanı değişkenine göre genel ruh durumu alt boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre yalnızca stresle başa çıkma ve uyumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Duygusal zeka ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına aşağıda yer verilecektir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

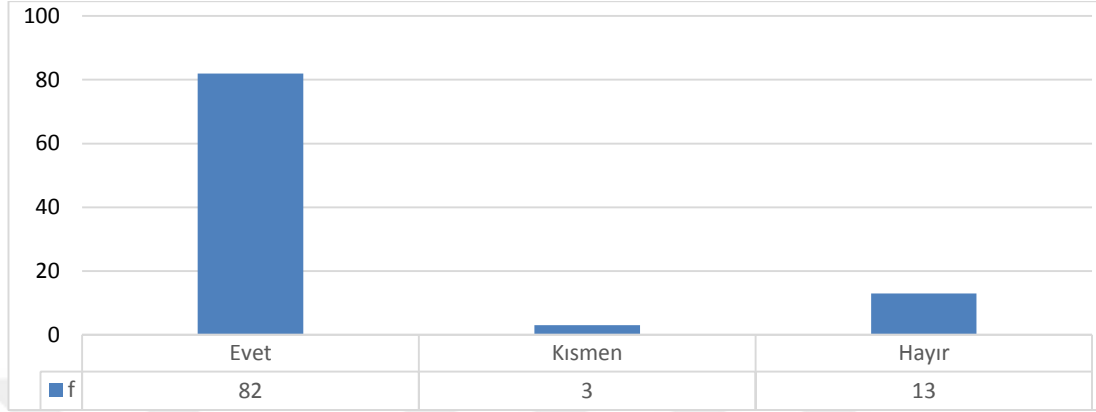
Bu bölümde öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır ve tablolaştırılmıştır.

4.2.1. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekaya Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda öğretmen adaylarına aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarına katkısı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen frekans tablosu Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Lisans eğitiminin duygusal zekaya katkısına ilişkin bulgulara ait frekans tablosu

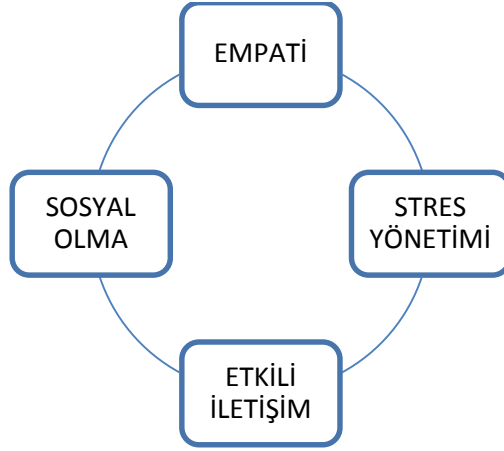


Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunlukla evet yanıtı verdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde **Ö79**: “Evet karşımızdakinin bir çocuk olduğunu bilerek onun duygularını göz önünde bulundurarak kendimizi bir nevi onlarla adapte etmeye çalışıyoruz.”, **Ö80**: “Durumlara karşı farklı bir bakış açısı kazandırdığı için ve çocukluğun ne demek olduğunu daha iyi anlayıp kendi çocukluğumu tekrar gözden geçirdiğim için evet geliştirdi.”, **Ö73**: “Evet düşünüyorum. Duygularımın eğitim aldıkça ifade şeklimin değiştiğini fark ediyorum.” diyerek aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Hayır yanıtını veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde **Ö39**: “Sanmıyorum. Lisans eğitiminin sadece yazı sistemi teorik uygulanması ile ilerlemesi bizlere duygusal zeka ilerisinde bir yararı görünmemektedir.”, **Ö24**: “Açıkçası buna çok katılmıyorum. Dersler çoğunlukla sadece teorikte kalıyor. Buna yönelik çok fazla etkinlik, uygulama yapılmıyor. O yüzden cevabım hayır.”, **Ö12**: “Hayır çünkü eğitimler aşırı derecede teorik ve bilgi yüklü hocalar genel olarak öğretme dışında zorlamaya yönelik hareket ediyorlar.”, **Ö8**: “Maalesef düşünmüyorum aldığımız eğitim teorik duygusal yönden bizi tetikleyecek hiçbirsey yok.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

4.2.2. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekayı Etkileyen Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda öğretmen adaylarına aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını nasıl geliştirdiği sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen temalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Lisans eğitiminin duygusal zekayı etkileyen yönlerine ilişkin temalar

Öğretmen adaylarının empati temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö15:** “Bölümümün başlı başına duygusal zekamı geliştirdiğini düşünüyorum. Empati yeteneğimi geliştirdiğini, kendimi harekete geçirebilmeyi öğretti bu bölüm bana.”, **Ö21:** “Empati kurabilme ve duygularımı daha iyi ifade etmemi sağladı.”, **Ö35:** “Özellikle küçük yaştaki çocuklarla empati kurabilme, staj sayesinde sınıf ortamını daha iyi anlayabilme.”, **Ö43:** “Öğretmenlikte büyük önem taşıyan empati duygusunu geliştiriyorum.”, **Ö50:** “Bölümümünden kaynaklı olarak özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla empati kurabilme yeteneğimin arttığını düşünüyorum.”, **Ö80:** “Empatiyi kesinlikle çok arttırıyor. Benim kendime ve kendi çocukluğuma daha fazla şefkat duymamı sağladı.”, **Ö83:** “Başkalarının duygularını gözlemleyebiliyorum.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının stres yönetimi temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö61:** “Çünkü bu bölümü okumadan önce bu kadar stresle sorunla başa çıkamazken şimdi hem birden çok çözüm yolu üretebiliyorum hem de stresle daha çabuk başa çıkıyorum.”, **Ö67:** “Eğitimim sırasında uygulamalı dersler sayesinde stresle baş edebilme potansiyelim gelişti.”, **Ö51:** “İletişim, empati, anlayış ve stresle başa çıkabilme gibi özelliklerimin geliştiğini düşünüyorum.”, **Ö46:** “İletişim becerilerim geliyor, diğer insanlara karşı empati duygusu içine girebiliyorum, stresli bir durum karşısında kendimi kontrol edebiliyorum.”, **Ö89:** “Sorunlarla daha kolay başa çıkmamı sağladı.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının etkili iletişim temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö5:** “Etkili iletişimi geliştirdiğini düşünüyorum.”, **Ö71:** “Çocuklarla iletişim kurma açısından geliştirdiğini düşünüyorum.”, **Ö74:** “çocuklar hakkında bilgiler öğrendiğim ve onlarla iletişimimi geliştirdiği için geliştiğini düşünüyorum.”, **Ö97:** “Çocuklarla iletişim kurmanın duygusal zekamızı geliştirdiğini düşünüyorum.”, **Ö23:** “Etkili iletişim çözüm üretebilme

çalışkanlığı.”, **Ö52:** “Çocuklarla nasıl iletişim kurmam, onlara nasıl yaklaşmam gerektiğini anlatan derslerimiz sayesinde ilerde meslek hayatımda karşılaşacağım zorlukların üstesinden gelme ve stres anlarında duygularıyla nasıl başa çıkabileceğimi öğreniyorum.”, **Ö18:** “Bölüme başlayıncaya kadar çocuklarla iletişimim onlarla bir empati yeteneğim henüz yoktu. Onlara karşı daha şefkatli olmaya başladım.” diyerek iletişimin önemini vurgulamıştır.

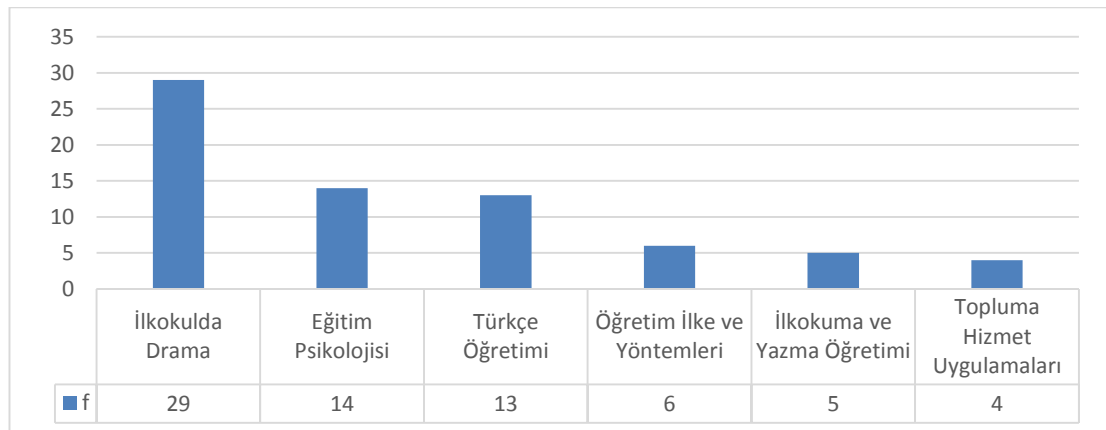
Öğretmen adaylarının sosyal olma temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö49:** “Daha sosyal, aktif bir birey haline geldim.”, **Ö76:** “Sosyal ortam ve sürekli yeni bir şey yaratılması gerekliliği.”, **Ö81:** “Lisans eğitimi değil de arkadaşlar edinmemizi sağlaması bir araya getirmesi duygusal zekamızı geliştiriyor.”, **Ö55:** “Aynı çatı altında belirli bir amaç için bir arada olan bir grup insanla sürekli olarak bir arada bulunmak dolayısıyla iletişim kurmaya ve daha ileri zamanlarda duygusal ilişkilerle (dostluk, grup arkadaşı vs.) bunun artmasına yol açıyor.”, **Ö84:** “Üniversite farklı ortam olarak arkadaşlık ortamı diye düşünüyorum.” diyerek sosyal olmanın önemini vurgulamıştır.

4.2.3. Duygusal Zekayı Geliştiren Dersler ve Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler ile İlgili Bulgular

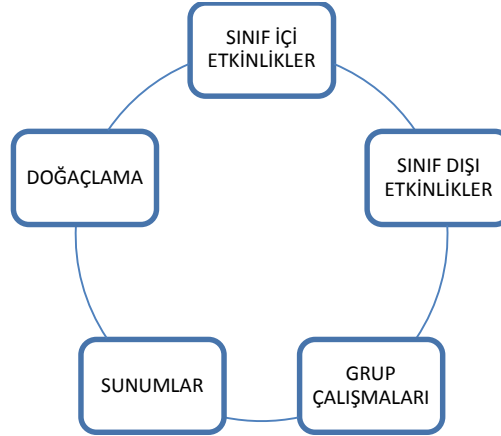
Araştırmanın üçüncü sorusunda öğretmen adaylarına hangi derslerde duygusal zekalarının geliştiğini düşündükleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen frekans tablosu Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Duygusal zekayı geliştiren dersler ile ilgili frekans tablosu



Araştırmanın üçüncü sorusunda öğretmen adaylarına bu derslerde duygusal zekalarının geliştirecek hangi etkinliklerin yapıldığı sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen temalar Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler ile ilgili temalar

Öğretmen adayları İlkokulda Drama dersine yönelik görüşlerini sunarken, **Ö4:** “Drama (Kişiye konu verilip kısıtlı zaman içinde kısa sürede yeni buluşlar yapmaları istenmesi)”, **Ö5:** “Aslında her dersten biraz biraz kendimize bir şeyler katıyoruz. Ama en fazla drama etkili iletişim kurmada, çözüm üretmede en çok faydası olan ders.”, **Ö8:** “Özellikle drama dersinde çünkü derste hem oyunlar oynayıp hem de rolden role girerek duyguları yaşıyoruz.”, **Ö14:** “Drama. Bir doğaçlama yaparken çocuk olduğunda onu daha iyi anlayabiliyorsun.”, **Ö19:** “Drama derslerinde çocukların yaş düzeyine iniyoruz ve onlarla oyunlar oynuyoruz. Doğaçlama, hazır cevaplık ve stres yönetimi gibi konularda kendimizi deneyimleme fırsatımız oluyor.”, **Ö43:** “Drama ve öğretim derslerinde çünkü bu dersleri işlerken gerek hocalarımız gerek dersin içeriği çocuklarla daha şimdiden bire bir bağlar kurduğumu hissediyorum. Drama derslerinde yaptığımız doğaçlamalar ve konular çocukların hissettiği duyguyu hissetmemi sağlıyor.” diyerek drama dersinde yaptıkları uygulamaların önemini vurgulamışlardır.

Eğitim Psikolojisi dersine yönelik görüşlerini sunan öğretmen adaylarından, **Ö1:** “Eğitim psikolojisi. İnsan psikolojisini öğrenmek kavramlara hakim olmak duygusal zekayı da geliştirmeye yardımcı oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. **Ö57:** “Eğitim psikolojisi, psikolojiye dair etkinlikler yapılıyor.”, **Ö60:** “Eğitim psikolojisi işleyişi açısından.” diyerek eğitim psikolojisi dersinin önemini vurgulamışlardır.

Türkçe Öğretimi dersine yönelik görüşlerini sunan öğretmen adaylarından **Ö9:** “Türkçe Öğretimi dersi. İleriye yönelik bilgilendirmeler alıyoruz.”, **Ö38:** “Türkçe dersinde aldığımız eğitim ve yaptığımız sunumlar.”, **Ö39:** “Sadece drama ve türkçe eğitimi dersindeki uygulamalı dersler sayesinde karşı taraftaki bireylere nasıl bir kapsamda ilerleyeceğimizi göstermektedir.”, **Ö41:** “Türkçe öğretimi, drama öğretmenden çok biz aktif oluyoruz ve bu kendimizi farketmemize fayda sağlıyor.”, **Ö53:** “Drama dersi ve de Türkçe öğretimi dersinde

duygusal zekanın geliştiğini düşünüyorum. Bu derslerde iletişim becerisi, yaratıcı olmakla ilgili etkinlikler yaptığımız için geliştiğini düşünüyorum.” diyerek bu derste uygulama fırsatı elde ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik görüşlerini sunan öğretmen adaylarından **Ö52:** *“Türkçe öğretimi ve öğretim ilke ve yöntemleri dersinde daha çok mesleğime yönelik bilgiler ve uygulamalar yaptığımız için bu iki ders bana yardımcı oluyor.”*, **Ö40:** *“Türkçe öğretimi ve öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde.”*, **Ö56:** *“Öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi. Öğretmen olunca olabilecekler, yaşanmış olaylar, öğretmen olunca yaşayacaklarım ve olması gereken tutumum. Bunların üzerinde durulması.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi için öğretmen adaylarından **Ö18:** *“Birçok ders için bunu söyleyebilirim ama en önemlisi bence İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi idi. Çünkü bu ders kapsamında bir ilkokula gidip çocuklarla vakit geçirme imkanı buldum.”*, **Ö24:** *“İlkokuma ve yazma dersinde geliştiğini düşünüyorum. Çünkü tamamiyle buna yönelik etkinlikler, ödevler ve uygulamalar yapılıyor. Karşımızda ilkokul öğrencileri varmışçasına sunumlar yapılıyor ve buna yönelik anında dönüt alıyoruz.”*, **Ö35:** *“İlk okuma ve yazma öğretimi ayrıca eğitim psikolojisi sunumlar sayesinde.”* diyerek görüşlerini açıklamıştır.

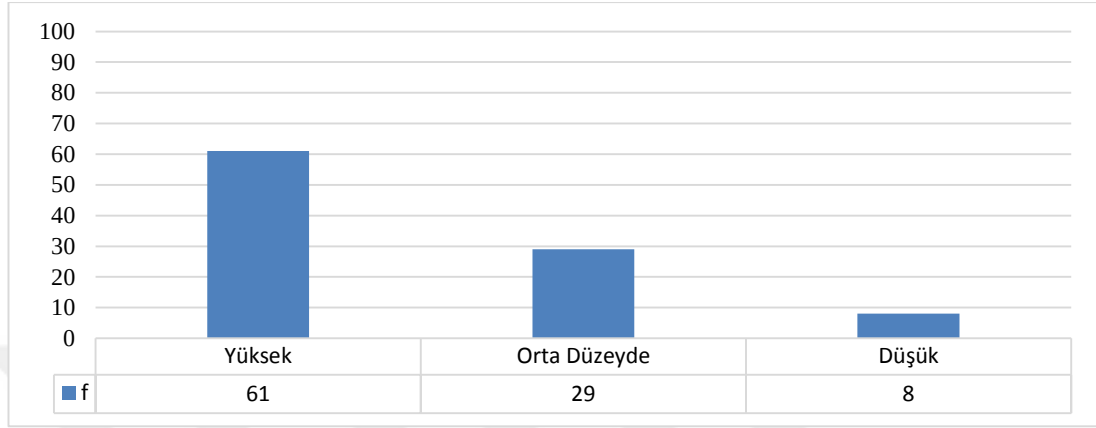
Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde **Ö6:** *“Topluma hizmet uygulamaları, derste toplumun ihtiyacı olan bazı şeyleri belirleyip o ihtiyaçları karşılamak konusunda eyleme geçiyoruz.”*, **Ö98:** *“Topluma hizmet dersinde, öğretim ilke ve yöntemleri dersimde geliştirdi.”*, **Ö97:** *“Topluma hizmet dersinde anaokuluna staja gitmek çocuklarla iletişime geçmek bence duygusal zekamızı geliştiriyor.”* diyerek bu dersin önemini vurgulamıştır.

4.2.4. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretmen adaylarına derslerine giren öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen frekans tablosu Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin frekans tablosu



“Yüksek” yanıtını veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, **Ö19:** “Yeterli ve gelişmiş bir duygusal zekaya sahip olduklarını düşünüyorum.”, **Ö48:** “Genellikle sahip olduklarını düşünüyorum çünkü aynı aşamalardan geçmiş eğitimci kimlikleri bize de bu yolla aktarmaları gerektiği için duygusal zekası yüksek kişilerin eğitim verebileceğini düşünüyorum.”, **Ö78:** “Yüksek seviyede tecrübeden ötürü olduğunu düşünüyorum.”, **Ö80:** “Alanları konusunda hepsinin çok iyi olduğunu düşünüyorum ama daha önce okul öncesi öğretmenliği yapmış bu mesleği deneyimlemiş öğretim elemanlarının bu konuda çok daha iyi olduğunu düşünüyorum.”, **Ö93:** “Bence hepsi alanında çok iyi ve bu sadece bi şeyler bilerek olacak bi şey değil o yüzden gelişmiş bir duygusal zekaya sahip olduklarına eminim.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

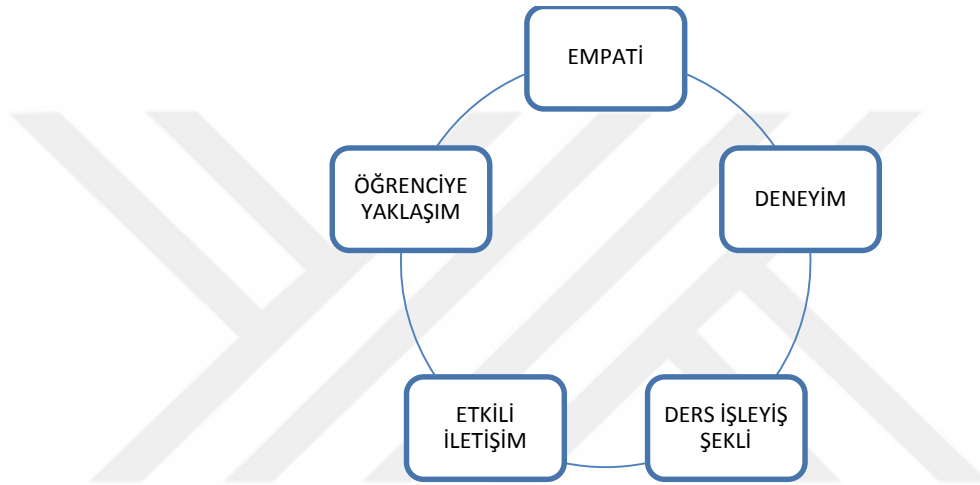
“Ortalama” yanıtını veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, **Ö39:** “Eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Sadece teorik bilgi yetmemektedir.” derken, **Ö44:** “Çok iyi değil çok kötü de değil normal.”, **Ö47:** “Daha fazla üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.”, **Ö15:** “Genel olarak ortalama olduğunu düşünüyorum.” demiştir.

“Düşük” yanıtını veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, **Ö8:** “Yeni jenerasyonu anlasalar. Okullarda derslere girseler daha iyi olacağını düşünüyorum.”, **Ö39:** “Eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Sadece teorik bilgi yetmemektedir.”, **Ö67:** “Tabiki kişiden kişiye değişiyor ama bazı öğretim görevlilerinin empati kurma yeteneğinin biraz az olduğunu düşünüyorum.”, **Ö72:** “Bazı öğretmenlerin kesinlikle duygusal zeka düzeylerinin gelişmediğini düşünüyorum. Kişiden kişiye değişse de bazı öğretim elemanlarının empati yeteneği olmadığını, profesyonel davranmadıklarını ve özel hayatındaki duygu durumlarını bize yansıttıklarını düşünüyorum.”, **Ö38:** “Duygusal olarak hiçbir öğretim elemanının

yaklaşımını hissedemedim.”, **Ö34:** “Çok gaddarlar.” diyerek öğretim elemanlarının kendilerini anlamadığından veya onlarla yakınlık kuramadıklarından bahsetmişlerdir.

4.2.5. Öğretim Elemanlarının Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda öğretmen adaylarına öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekalarını etkileyen özellikleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen temalar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretim elemanlarının özelliklerinin öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerindeki etkilerine ilişkin temalar

Öğretmen adaylarının empati temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö4:** “Empati kurabilmesi, anlayışlı olabilmeleri.” derken, **Ö45:** “Empati, anlayış, hoşgörü.”, **Ö48:** “Karşısındaki öğrenciyi düşünüp empati yapabilen ve karşısındaki öğrencinin gelişimine dikkat eden öğretmen daha değerli görülüyor ve daha çok kişi tarafından seviliyor.”, **Ö55:** “Özellikle empati kurabilmeleri yol gösterici olmaları ileride meslek hayatında akademinin yanında duygusal olarak da ne gibi yeterliliklere sahip olmamız gerektiğinden ders dışı sohbetler etmeleri bu konuda çok faydalı oluyor.”, **Ö73:** “Empati yapması en başta bence. Benim duygusal zekamı ve duygularımı önemsemeyen bir hoca benim duygusal zekamı etkileyemez.”, **Ö75:** “En önemlisi empati kurmaktır.” diyerek empati ile ilgili düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenciye yaklaşım temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö44:** “İçten ve samimi olması gerekiyor. Öğrenci merkezli öğrenciye inen tarzda bir özelliği olması gerekiyor bu daha samimi oluyor. Bu da öğrencinin daha da gelişmesine olanak sağlıyor.”, **Ö46:** “Öğrencilere yaklaşma şekilleri, ders anlatım yöntemleri.”, **Ö72:** “Öğrenciye tutum ve davranışları.”, **Ö98:** “Anlayışlı olmaları, öğrencileri dinlemeleri, söz almaları için

zorlamamaları.”, **Ö59:** “Öğrencilere olan yaklaşımları davranışları vs.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

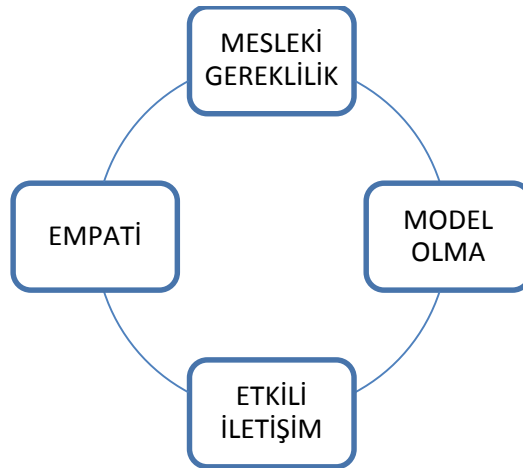
Öğretmen adaylarının etkili iletişim temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö83:** “Etkili bir şekilde iletişim kurarak.”, **Ö89:** “İletişim özellikleri.”, **Ö90:** “Hitap ve üslup şekilleri.”, **Ö95:** “Davranış ve dilin iletişel işlevlerini kullanım şekilleri.”, **Ö14:** “Öğrenciler ile iletişimleri.”, **Ö12:** “Birebir görüş alma öğrenciyle iletişim ve genele hitap.” diyerek iletişimin önemine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının deneyim temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö9:** “Sahip oldukları deneyimleri aktarmaları.”, **Ö43:** “Tecrübeleri.”, **Ö49:** “Tecrübe.”, **Ö40:** “Empati duygumuzu geliştirmeleri ve tecrübelerinden bahsetmeleri.” diyerek tecrübenin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının ders işleyiş şekli temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö70:** “Öğrencilere yaklaşımı ve ders işleyiş şeklinin etkilediğini düşünüyorum.”, **Ö64:** “Mimik kullanımı ve jestleri ses tonları, Dersteki tutumları.”, **Ö68:** “Jest ve mimikleri dersi anlatış şekilleri.”, **Ö93:** “Dersi anlatırkenki ruh halleri.”, **Ö97:** “Ders işleyiş yönleri.” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.2.6. Duygusal Zekanın Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda öğretmen adaylarına duygusal zekanın öğretmenlik mesleği üzerinde etkisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen temalar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Duygusal zekanın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisine ilişkin temalar

Öğretmen adaylarının mesleki gereklilik temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö13:** “E tabii ki duygusal zekanın verilen açıklamasına göre her öğretilerde bulunması

gereken bir kriter.”, **Ö19:** “Evet düşünüyorum. Hatta duygusal zeka öğretmenliğin büyük bir kısmını oluşturuyor diyebiliriz.”, **Ö24:** “Kesinlikle düşünüyorum. Çünkü ilerde yapacağımız meslek hiç kolay bir meslek değil ve duygusal zekamızın gelişmesine yönelik ekstra bir eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum.”, **Ö28:** “Evet kesinlikle mesleği daha etkin ve hevesli yapmamıza aracı oluyor.”, **Ö36:** “Kesinlikle. Sınıf öğretmenliği daha çok duygusal gelişen bir meslek o yüzden çok fazla etkisini görebiliyoruz.”, **Ö39:** “Duygusal zekanın öğretmenlik açısından önemli bir etken olduğunu bu kavramda kendisini geliştiren bireylerin bir sonraki nesiller için iyi bir zemin hazırlayacakları aşikardır.”, **Ö43:** “Evet düşünüyorum, özellikle sınıf öğretmenlerinin çocuklarla daha derin bağlar kurması açısından duygularını çok net bir şekilde belli edebilmesi gerektiğini düşünüyorum.” **Ö47:** “Tabi ki olmaktadır. Hatta en ön planda olan zeka türüdür. Öğretmenlik mesleğini en çok ilgilendiren zeka türüdür.” diyerek duygusal zekanın öğretmenlik mesleğindeki önemini açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarının empati temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö17:** “Evet öğretmenler hassas gruplarla çalıştığı için onların duygularını anlamak onlar gibi düşünmek zorundadırlar gerektiğinde onlarla aynı yaş grubunda gibi düşünmeleri gerekir bu durumda duygusal zekayı geliştirir.”, **Ö32:** “Evet düşünüyorum. Kişileri anlama yönünden de olsa farklı yorum yapma becerilerini geliştirmektedir.”, **Ö33:** “Tabiki var. Ben artık çocuklar nasıl eğlenir onlar nasıl kolay öğrenir diye düşünerek onların zeka seviyelerinde düşünüyorum ve duygusal zekam da ona göre şekil alıyor.”, **Ö37:** “Düşünüyorum Öğrenciyi anlayıp tanıyabilmek için duygusal zeka çok önemli.”, **Ö42:** “Duygusal zeka öğretmenlik mesleğinde çokça önemlidir. Aslında çok duygusal ve enerjik bir yaş grubuna hitap ediyoruz. En masum duygulara ve saflığa sahip olan bu çocukların duygularına dokundukça bizleri dinleyecekler ve biz onların duygularını besledikçe olgunlaşacaklar.”, **Ö55:** “Tabii ki. Duygusal zekasına güvenmeyen insan ilişkilerinde iyi olmayan anlamayan anlaşılmayan empati kuramayan insanların bu mesleği yapabileceğini düşünmüyorum.”, **Ö61:** “Evet düşünüyorum çünkü çocuk gibi düşünebilmeliyiz onları anlamalıyız çözüm odaklı olmalıyız.”, **Ö66:** “Evet düşünüyorum sebebi ise öğretmenlerin öğrencileri anlayabilmesi onlar gibi düşünmesi ve ona göre karar verebilmeleri gerekiyor.”, **Ö92:** “Evet düşünüyorum. Çocuklarla iletişim kurarak onları anlamaya çalışıyoruz ve empati yapmamızı geliştiriyor. Sınıf içinde anlaşmazlık olduğunda bunu nasıl yönetebileceğimizi zorlukların üstesinden gelmemize yardımcı oluyor.”, **Ö93:** “Elbette insanlarla uğraşılan her işin üzerinde duygusal zekanın etkisi vardır öğretmenlik de insanlarla uğraşmanın en en duygusal zeka isteyen kısmı bence çünkü hem öğrencilerinizle ilişkiniz hem onların velileriyle hem de öğrencilerinizin birbiriyle ilişkisi bu ilişkileri duygusal

zekası olmayan bi öğretmen öğrencisini kırmadan empati yapmadan yönetemez.” diyerek düşüncelerini açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarının etkili iletişim temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö12:** “Kesinlikle evet çünkü öğretmenlik sosyal bir meslek ve insanlarla ne kadar samimi ve içten yaklaşılsa o kadar etkili iletişim kurulur.”, **Ö20:** “Evet bireyle iyi etkileşimde olmak için.”, **Ö22:** “Evet kesinlikle etkisi var. Her çocuğun farklı bir hayatı farklı sorunları var. İyi bir öğretmen olmak için her birine ayrı ayrı dokunmak lazım duygusal zekası gelişmemiş insanlar içinde bu tarz bir öğretmene sahip olan çocuklar içinde iletişim, ders işleyişi, bilgi akışı verimli olmaz.”, **Ö53:** “Kesinlikle etkisi var. Mesleğimiz gereği çok fazla insanla iletişim kurduğumuz için bu iletişimin daha sağlıklı olması açısından etkili olduğunu düşünüyorum.”, **Ö74:** “evet düşünüyorum öğretmenin öğrencileriyle iletişimi için duygusal zekaya ihtiyacı vardır.”, **Ö76:** “İletişimin güçlü olması gerekli, duyguların kontrolünü sağlayabilmek önemli, empati yeteneği olması gerekli, çözüm odaklı olması gerekli.”, **Ö89:** “Evet düşünüyorum çünkü birçok insanla iletişimim olmak zorunda benden yaşça çok küçük ya da çok büyük kişilerle de.”, **Ö98:** “Evet, çocuklar ile iletişim kurmak için duygusal zekamızın önemli olduğunu düşünüyorum.” diyerek iletişimin önemine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının model olma olma temasına yönelik yanıtları incelendiğinde, **Ö95:** “Evet düşünüyorum. Yeterince gelişmiş bir duygusal zeka seviyesine sahip öğretmenler bu doğrultuda tıpkı kendileri gibi gelişmiş duygusal zekaya sahip öğrencileri daha kolay bir şekilde yetiştirebilir.”, **Ö48:** “Evet. Bir öğretmenin bilişsel zekası ne kadar önemliyse duygusal zekasının daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmen geleceğe adım atacak çocukların psikolojik sosyal ve kültürel eğitiminin temelinde yer alan kilit taşı görevi görüyor.”, **Ö18:** “Kesinlikle düşünüyorum. Duygusal zekaya sahip bir öğretmenin öğrencilerine daha fazla şeyler katacağına inanıyorum.”, **Ö72:** “Evet etkili. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha kaliteli eğitim verebileceklerini düşünüyorum.”, **Ö73:** “Tabi ki de. Öğretmen öğrencisine bilgi aktarırken onu anlayan içinde bulunduğu koşulları önemseyen kişidir. Öğretmenlik sadece bilgiyi verip geçmek değildir duygular her zaman mesleğin içindedir. Bu yüzden etkisi büyüktür bence.”, **Ö79:** “Evet kesinlikle duygusal olarak yeterli olmayan birinin gerçekten severek hissederek yapmayan birinin uygulama da başarılı olacağını sanmıyorum.” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak nitel bulgular incelendiğinde, öğretmen adayları duygusal zekanın öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu mesleği yaparken öğrencilerle empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek ve eğitim öğretim sürecini daha etkili hale getirebilmek için duygusal zekanın önemli olduğunu vurgulamışlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak; öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin ne seviyede olduğu, duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediği ve öğretmen adaylarının duygusal zeka ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar tartışılmış ve sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka alt boyutları incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin uyumluluk alt boyutunda, kişisel beceriler alt boyutunda, stresle başa çıkma alt boyutunda ve genel ruh durumu alt boyutunda orta düzeyde; kişilerarası ilişkiler alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazında öğretmen adaylarının orta düzeyde duygusal zekaya sahip olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Aykutlu vd., 2019; Kıroğlu vd., 2019; Nabi vd.,2022; Jeba ve Swamydhas,2022). Öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının orta düzeyde olmasının sebepleri kişisel ve çevresel pek çok nedenden kaynaklanabilir.

Literatürde öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu çok sayıda araştırma mevcuttur (Gürşimşek vd. 2008; Mohzan vd., 2013; Aslan, 2019; Yılmaz ve Zembat, 2019; Bozdemir Yüzbaşıoğlu vd., 2020; Uyar, 2021; Altunkaya, 2021; Del Castillo; 2021) ve öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin düşük seviyede olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmalar arasındaki bu farklılıkların çalışma gruplarının farklılığından, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteden ve öğrenim görülen sınıf düzeyinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin kişilerarası ilişkiler alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkilerinin düşük olduğu diğer araştırmalar incelendiğinde, Köse ve Bedir (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretim yeterliklerinin en düşük kişilerarası ilişki boyutunda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bar-On'un (2007) kişilerarası ilişkiler alt boyutundaki yetkinlikler incelendiğinde, empati, başkalarının nasıl hissettiğini anlamak ve farkında olmak becerisi, öğretmenlik mesleği için en önemli özelliklerin başında yer

almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri ile empati kurabilmeleri ve onların hislerini anlayabilmeleri için empatilerinin yüksek olması gerekmektedir. Sosyal sorumluluk sahibi olmak, sosyal grubu ile özdeşleşebilmek ve başkalarıyla iş birliği yapabilmek, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken iş birliğine dayalı çalışabilmeleri, sosyal ortama uyumlu olabilmeleri adına önem arz etmektedir. Yine başkaları ile tatmin edici ve iyi ilişkiler kurabilmek, öğretmenlerin hem öğrencileri ile hem meslektaşları ile iyi ilişkilerinin olması ve eğitim öğretim ortamının daha verimli olması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkiler düzeyinin düşük olması sebebi ile bu becerilerden yoksun olması, öğrencileri ile kurduğu iletişimi doğrudan etkileyeceğinden beklenen bir sonuç değildir.

Bu sonucun teknolojik gelişmelerin yaşam tarzında yarattığı değişimler, teknolojik aletlerin fazlaca kullanımı ve genç neslin iletişimi çoğunlukla sosyal medya ve teknolojik aletler aracılığı ile kurmaya başlaması gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Bilgisayarı ve cep telefonunu çok fazla kullanan bireyler, yüz yüze iletişim ve kişilerarası ilişkilerde daha başarısız hale gelebilmektedir. Ayrıca pandemi döneminin toplumda yarattığı değişimler ve bireylerin evlerde geçirdiği sürelerin artışının, insanları yalnızlaştırarak sosyal ilişkilerden ve sosyal ortamlardan kopuk olmalarına yol açtığı düşünülmektedir.

5.1.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Ders Başarı Puanı Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin başarı puanı değişkenine göre farklılaşmasına yönelik bulgular incelendiğinde duygusal zeka düzeyi, uyumluluk alt boyutu, kişisel beceriler alt boyutu, stresle başa çıkma alt boyutu ve kişilerarası ilişkiler alt boyutları ile ders başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Genel ruh durumu alt boyutu ile başarı puanı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının genel ruh durumu alt boyutu ile başarı puanı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve başarı puanı 1.00-2.00 aralığında olan öğretmen adaylarının genel ruh durumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel ruh durumunun içerdiği mutluluk ve iyimserlik alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda, başarı puanı daha düşük olan öğretmen adaylarının yüksek grupta yer alan öğretmen adaylarına nispeten akademik hayatlarını daha kaygısız ve daha stressiz geçirdikleri ve buna bağlı olarak duygusal yönden gelişip, duygusal zeka becerilerini geliştirebildikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonucun, öğretmen adaylarının başarı-başarısızlık yüklemeleri ve başarı güdülenmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında ilişkinin bulunmadığı sonucunu destekleyen araştırmaların (Yılmaz, 2007; Selçioğlu Demirsöz ve Kocabaş, 2008; Tok ve Moralı, 2009) yanı sıra öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında ilişkinin bulunduğu araştırmalar (Ramzan vd. 2011; Çavuşoğlu, 2019; García-Martínez vd., 2021; Del Castillo 2021; Amponsah vd. 2024) da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında ilişkinin bulunduğu araştırmalar incelendiğinde, Kavcar'ın (2011) çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları ve duygusal zeka düzeyleri arasında zayıf ama pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Agarwal vd.'nin (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının akademik başarı ile ilişkili olduğu ve yüksek duygusal zekaya sahip öğretmen adaylarının akademik olarak daha iyi puanlar aldığı görülmüştür. Uyar'ın (2021) çalışmasında genel not ortalaması 2,51-3,00 ile 3,01-3,50 arasında olan öğretmen adaylarının duygusal zekalarının, genel not ortalaması 2,50 ve altında olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal zekanın öğrenme üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünde, akademik başarıyı da olumlu şekilde etkileyeceği açıktır. İyibaş ve Akın (2019) çalışmalarında not ortalaması yüksek olan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal zeka geliştikçe öğrenme kolaylaşır ve bu da akademik başarıya yol açar. Duygusal zekanın erken yaşta geliştirilmesi gelecekteki akademik başarı için çok önemlidir. Sınavda düşük puan alan bir öğrencinin, olumsuz duygularından arınarak ileride iyi notlar alması olasıdır. Duygusal zekanın yüksek olması, öğrencilerin akademik başarının duygusal yönleri ile baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Sallabaş ve Er, 2020). Dolayısıyla öğretmen adaylarının hem kendi duygusal zekalarının hem de yetiştirdikleri öğrencilerinin duygusal zekasının yüksek olması, akademik olarak gelişmelerine katkı sağlayacaktır.

5.1.3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik bulgular incelendiğinde; genel duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu, genel ruh durumu alt boyutu ve kişilerarası ilişkiler alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Stresle başa çıkma alt boyutunda erkekler lehine ve uyumluluk alt boyutunda kadınlar lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının genel duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlgili literatürde öğretmen adaylarının

duygusal zekaları ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkinin bulunduğu (Bakhsh vd., 2011; Corcoran ve Tormey, 2012; Trivedi ve Shakya, 2014; Jerslina ve Devaki 2016; Duman vd. 2016; Subramanyam, 2021; Sanabrias-Moreno, 2023; Rambabu 2023; Şahin ve Özçelik, 2023) ve bulunmadığı (Kaur ve Singh 2018; Yenice ve Yavaşoğlu, 2020; Pandey, 2021; Ghaonta ve Kumar, 2021; Binarbaşı 2021; Jeba ve Swamydhas, 2022; Rani ve Jain, 2022; Devi vd., 2023) çalışmalara rastlanmıştır.

Duygusal zekaya sahip olanların daha çok duygusal kişiler olduğu gibi yanlış bilinen bir söylem daha çok kadınların duygusal zekalarının yüksek olduğu düşüncesine yönlendirse de bu çalışmada elde edilen kadın ve erkeklerin genel duygusal zekaları arasında farklılığın olmaması bulgusu, bu düşüncenin yanlış olduğunu bir kez daha kanıtlar niteliktedir. Duygusal zeka becerileri aynı zamanda bilişsel becerileri de gerektirdiğinden bu becerilerin kazanılmasında duygusal olmanın tek başına yeterli olmadığı söylenebilir (Uyar, 2021).

Bu çalışmada yalnızca stresle başa çıkma ve uyumluluk alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Kırımoğlu vd.'nin (2014) çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, genel ruh durumu alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Taşkın vd. (2010) çalışmalarında cinsiyet ile kişisel beceriler, genel ruh durumu ve kişilerarası beceriler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın; stresle başa çıkma alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tekin Bender (2006) çalışmasında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından uyumluluk puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyol (2019) çalışmasında stresle başa çıkma alt boyutunda erkekler lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Kumar ve Kumari (2023) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının uyumluluklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonucu desteklemeyen çalışmalar incelendiğinde, Reisoğlu vd. (2013) çalışmalarında, duygusal zeka, kişisel beceriler, kişiler arası ilişkiler ve genel ruh durumu alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre değişim gösterdiği, stresle başa çıkma ve uyumluluk alt boyutlarının cinsiyete göre değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Certel vd. (2011) çalışmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre stres yönetiminde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularında stresle başa çıkma alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çağımızın koşulları geleceğin öğretmenlerinin stresli durumlarla yüzleşme stratejilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Olgun bir kimliğe ve yüksek düzeyde duygusal zeka becerilerine sahip öğretmen adayları, öğrencilerin mesleki

yaşamlarında hayatın anlamını bulmalarına, kendi değerlerini oluşturmalarına ve yaşam için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla zor durumlarla başa çıkma yeterliliklerini yönlendirirler (Önen, 2012). Genel olarak kadınlardan hem iş hayatının hem de aile hayatının sorumluluklarını taşıması beklenir. Bu sebepten, kadınlar ve erkekler; duygularla baş etme ve stres etmenlerinin üstesinden gelme konularında farklı yollar izlemektedirler. Birtakım toplumsal ve kültürel özelliklerden dolayı kadınlar, erkeklere göre daha fazla duyguları ile davranmaktadırlar (Bayık vd. 2006). Bunlardan yola çıkıldığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre stresle başa çıkma becerilerinin daha gelişmiş oldukları yorumu yapılabilir.

Araştırma bulgularında uyumluluk alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyumluluk boyutu ne kadar esnek ve gerçekçi olunabildiği ile alakalıdır. Sorun çözme becerilerini gösterir. Uyumluluk düzeyi yüksek bireyler sorunları anlama ve doğru çözümlere ulaşma noktasında genel itibari ile esnek, gerçekçi ve etkin olurlar. Bu alanda başarılı bireyler aile, iş ve özel yaşamdaki sorunları belirleyip bunlara etkin çözüm üretirler (Deniz ve Yılmaz, 2006). Kadına yüklenen sorumluluklar ve görevlerin kadınların çok yönlü düşünmesine ve problemleri daha kolay aşmalarına olanak sağlayabileceği ve bu sayede kadınların aile, iş ve özel hayat dengesini kurmakta; şartlara uyum sağlamada ve problem çözmede erkeklere göre daha başarılı olabilecekleri yorumu yapılabilir.

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları ile öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki incelendiğinde, duygusal zeka, kişisel beceriler alt boyutu, stresle başa çıkma alt boyutu, genel ruh durumu, kişilerarası ilişkiler alt boyutu ve uyumluluk alt boyutları ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularında duygusal zeka düzeyi, kişisel beceriler alt boyutu ve genel ruh durumu alt boyutunda Eğitim Bilimleri Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların ortaya çıkmasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin lisans eğitimleri boyunca ders içeriği olarak diğer öğretmen adaylarından farklı olarak eğitim bilimleri derslerinin yanında psikoloji bilimi derslerini görmeleri; bu derslerin empati, insan ilişkileri ve iletişim, kişisel ve sosyal psikoloji, uyum, iyi oluş gibi öğretmen adaylarını kişisel-sosyal yönden geliştirecek içeriklere sahip olması ve bunların uygulamalarını yapmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Benzer bulguları

içeren çalışmalar incelendiğinde, Karabulut'un (2014) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında, psikolojik danışman adaylarının kişisel becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karataş'ın (2012) çalışmasında öğrenim görülen bölüm değişkenine göre en yüksek empatik beceri puan ortalamasının rehberlik ve psikolojik danışmanlık programına devam eden öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularında Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gördükleri derslerin daha çok sayısal ağırlıklı dersler olması; sözel derslerin, kişisel sosyal içerikli etkinliklerin az olması ve derslerde öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının stresle başa çıkma davranışlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının; bölüm öğretim elemanlarının öğrenciler ile yakından ilgilenmeleri, derslerde çoğunlukla uygulamalar ve etkinliklere yer vermeleri, bölümün yürüttüğü projelerde öğrencilerin görev alması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde ve Temel Eğitim Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının uyumluluk düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bar-On'a (2007) göre uyumluluk puanı yüksek olan bireyler; duygularını yeni durumlara uyarlayabilen, kişisel ve kişilerarası özellikteki problemleri etkin bir biçimde çözeabilen ve başkasının duygularını nesnel olarak doğrulayıp dış gerçeklikle düşünebilen bireylerdir.

Okul Öncesi öğretmenleri çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişmesine katkıda bulunan, onların eğitim hayatlarına attıkları ilk adımda ve eğitim öğretim hayatları boyunca kullanacakları temel becerileri kazandıran öğretmenlerdir. Aynı şekilde sınıf öğretmenleri, zorunlu eğitim hayatına başlayan öğrenciler için çok önemli bir konumda olup onlara hem temel akademik becerileri hem de sosyal duygusal becerileri kazandırarak onları hayata hazırlamaya başlarlar. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin özellikle küçük yaş grupları ile çalıştıkları için sosyal ve duygusal bakımdan gelişmiş olmaları beklenmektedir. Buna göre Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uyumluluk düzeyinin düşük çıkması beklenen bir sonuç değildir.

Okul öncesinden yükseköğretime kadar örgün eğitim kurumlarında sanat eğitiminin görevleri genel olarak iletişim becerileri, kültürel zeka, zevk alma, ulusal ve evrensel insani değerlerin geliştirilmesi ve kazanılması olarak sınıflandırılabilir. Günümüzde sanatın; filmler, eğlenceler, reklamlar aracılığıyla toplumda adaleti, duygusal heyecanı ve imajı teşvik ederek modern toplumların güçlendirilmesinde ve toplumsal değerlerin yansıtılmasında çok önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Karabulut, 2008). Buna karşılık, sanat eğitimi alan ve sanatçı özelliği taşıyan bireylerin yaratıcı bireyler olduğu ve yaratıcılığı yüksek bireylerin başkalarının düşünce ve fikirlerinden etkilenmeyen kendi doğrularıya hareket eden kişiler olması sebebiyle, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok uyumlu olmaları beklenmemektedir. Dolayısıyla uyumluluk alt boyutundan düşük puan almaları beklenen bir sonuçtur.

İlgili literatür incelendiğinde, araştırmanın bulgusunu destekleyen öğretmen adaylarının duygusal zekalarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre değiştiği çalışmalar (Altunay vd., 2011; Duman vd. 2016; Akyol, 2019; Muştı, 2019; Özasan vd., 2020; Kaynak ve Tunç, 2021; Subramanyam, 2021) ve öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyinde öğrenim görülen bölüm değişkeninin etkili olmadığı araştırmalar (Kızıl, 2012; Duman vd., 2016; Özdemir ve Dilekmen, 2016; Ural ve Ercan, 2018; Atik, 2021; Ghaonta ve Kumar, 2021) mevcuttur. Araştırmalar arası bu farklılığın öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteden, öğrenim görülen sınıf düzeyinden ve öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekaya Katkısına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinin duygusal zekalarına katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun “Evet.” cevabını verdiği görülmektedir. Öğretmen adayları bu durumu empati yapabilmekle, farklı bakış açıları kazanmakla ve duygularının farkına varabilmek ile ilişkilendirmektedir. Goleman'ın “*Çocukların duygusal eğitimlerini şansa bırakıyoruz ve sonuçları ağır oluyor. Çözüm olarak okullarda öğrencinin bütün halinde zihinlerini ve yüreklerini sınıfa getirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirmek olmalıdır. Gelecek zamanda kişisel farkındalık, öz kontrol, empatik dinleme, sorun çözme ve iş birliği gibi insani becerilerinin okullarda düzenli olarak öğretilmesine inanıyorum...*” (akt. Yeşilyaprak, 2001) sözleri eğitimin duygusal zekayı geliştirme misyonuna vurgu yapar niteliktedir. Benzer sonuçlar incelendiğinde, Zadorozhna-Kniahnytska vd.'nin (2024) çalışmasında, yükseköğretimde duygusal zeka gelişimi sürecini düzenleme ilkelerinin önemi vurgulanmaktadır. Akın ve Güven'in (2014) çalışmasında, eğitim-öğretim süreçlerinde duygusal zekaya yer verilmesinin ve öğretim programlarının

duygusal zekayı geliştirebilecek nitelikte olmasının hem bireysel ve hem de toplumsal yararlar sağlayacağı ifade edilmiştir. Bunlardan yola çıkıldığında eğitim öğretim süreçlerinde ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde duygusal zeka becerilerinin kazandırılması önem arz etmektedir. Öğretmenleri meslek hayatına hazırlarken, onların mesleklerini yaparken kullanacakları sosyal duygusal becerileri edinmesini sağlamak bu noktada önemlidir.

Öğretmen adaylarından “Hayır.” Yanıtını verenlerin cevapları incelendiğinde, çoğunlukla derslerin teorik geçmesinden, uygulamaya dönük olmamasından bahsedildiği görülmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Kartal’ın (2013) çalışmasında öğretmen adayları, teorik bilgi yerine pratiğe ağırlık verilmesinin ve ezberciliğin olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Kavas ve Bugay (2009) çalışmalarında öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin lisans eğitiminde aldıkları teorik bilgi ile uygulama arasında köprü görevi gördüğü ve öğretmen adaylarının bu uygulamaları yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bunların neticesinde denilebilir ki öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleği için gereken bilgi ve becerileri kazanabilmeleri hem de duygusal zekalarını geliştirebilmeleri için eğitim fakültesinde aldıkları eğitimde uygulamalara ağırlık verilmesi önem arz etmektedir. Derslerin sadece teoride kalması öğretmen adaylarının hem akademik başarılarının hem de sosyal duygusal gelişimlerinin önünde engel olmaktadır.

5.1.6. Lisans Eğitiminin Duygusal Zekayı Etkileyen Yönlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını etkileyen yönlerine ilişkin yanıtları incelendiğinde, görüşlerin “Empati”, “Etkili İletişim”, “Stres Yönetimi” ve “Sosyal Olma” temaları etrafında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adayları aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını empati konusunda geliştirdiğini ifade etmiştir. Empati, iletişimde bulunan bireyin iç dünyasını anlama ve dünyaya onun penceresinden bakma sürecini ifade eder. Bu süreçte bireyin davranışlarını duygularını ve düşüncelerini yargılamadan kişisel yönden gözlem yapmak, anlayıp yorumlamak önemlidir (Cüceloğlu, 2002). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, empati ve kendini harekete geçirebilme, duygularını ifade edebilme, küçük yaş grubunu daha iyi anlayabilme, öz şefkat duygusunu geliştirme gibi pek çok önemli duygusal zeka becerilerine vurgu yapmışlardır. Empatinin duygusal zeka sürecinde de önemli rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Uyanık Balat vd.’nin (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile empatik eğilimlerinin birbiri ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Şahin ve Özçelik’in

(2023) çalışmasında duygusal zeka ve empati arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Ryu'nun (2024) çalışmasında etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi için etkili dinleme ve empatinin gerekli olduğu sonucu ortaya konmuştur. Ekinci ve Aybek'in (2010) çalışmasında, eğitim fakültelerinde empatik düşünebilme becerilerini kazandırmaya yönelik dersler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle empatinin duygusal zeka için bir gereklilik olduğundan yola çıkıldığında, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca empati duygusunu geliştirerek duygusal zeka becerileri geliştirmeleri beklenen bir sonuçtur. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencileri ile nasıl empati yapacaklarını ve onların yaş seviyelerine inerek onlar gibi düşünmeyi öğrenmeleri büyük önem taşır.

Öğretmen adayları aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını etkili iletişim konusunda geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, çoğunlukla küçük yaş grupları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrendiklerine vurgu yapmışlardır. Duygusal zekası gelişmiş kişiler, diğerlerinin duygularını anlayabilen ve iletişimleri kuvvetli bireylerdir. Bireylerin diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmeleri için iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu da öğretmen eğitiminde iletişim becerilerini geliştirmenin duygusal zeka gelişimi için önemini ortaya koyar niteliktedir. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Gürşimşek vd.'nin (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal zekaları arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yorulmaz ve Kırac'ın (2019) çalışmalarında iletişim becerisi ve duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka geliştikçe iletişim becerileri de gelişmektedir. Sağlıklı bir iletişimin duygusal zeka için bir gereklilik olduğundan yola çıkıldığında, öğretmen adaylarının aldıkları derslerde iletişim becerilerini geliştirmeleri, sağlıklı iletişim kurmayı öğrenmeleri önem taşır.

Öğretmen adayları aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını stres yönetimi konusunda geliştirdiğini ifade etmiştir. Stresle başa çıkma duyguları ve dürtüleri etkin ve yapıcı bir şekilde yönetebilmek anlamına gelir (Bar-On, 2007). Stresle başa çıkma becerisi yüksek kimseler umutsuz olmadan ve kontrolü elden bırakmadan stresle baş edebilmektedirler (Deniz ve Yılmaz, 2006). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, birden çok çözüm yolu üretebilme, uygulamalı dersler sayesinde stres yönetimi sağlama, empatiyi, anlayışı ve kendi kendini kontrol edebilmeyi öğrendiklerinden bahsetmektedirler. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Önen (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin strese toleransları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuzu'nun (2018) çalışmasında duygusal zekası gelişmiş olan bireylerin, düşük olan bireylere göre stres yönetimi konusunda daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Kızıl'ın

(2012) çalışmasında öğretmen adaylarının stres yönetimi becerileri ve duygusal zekaları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stres yönetiminin duygusal zeka için bir gereklilik olduğundan yola çıkıldığında, öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimlerinde stresle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri ve bunu meslek hayatlarında uygulamaya geçirebilmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmen adayları aldıkları lisans eğitiminin duygusal zekalarını sosyal olma konusunda geliştirdiğini ifade etmiştir. İlişkiler büyük oranda diğerlerinin duygularını idare edebilme yeteneğidir. Bu becerisini geliştirmiş insanlar, diğerleriyle sorunsuz bir iletişim sürdürerek her konuda başarıyı yakalar ve sosyal yaşamlarında sorun yaşamazlar (Goleman, 2010). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, sosyal ve aktif olduklarından, arkadaş edinebildiklerinden, iletişim kurmayı öğrendiklerinden bahsetmektedirler. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Akar ve Üstüner'in (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ve sosyal girişimcilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sosyal olabilme duygusal zeka gelişimi için son derece önemlidir. Öğretmen adayları üniversite eğitimlerinde nasıl sosyalleşebileceklerini hem formal hem informal yolla öğrenirler. Derslerde birlikte yapılan etkinlikler ve uygulamalar ile kasıtlı şekilde sosyal ilişkiler içine girerler. Ders dışında ise arkadaş grupları ile birlikte sosyalleşerek informal şekilde sosyal olma ve iletişim kurma becerilerini kazanırlar. Bu beceri yönünden gelişmiş bir öğretmen duygusal zeka becerilerini daha iyi geliştirebilmekte ve meslek hayatında bunu uygulayabilmektedir.

5.1.7. Duygusal Zekayı Geliştiren Dersler ve Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının duygusal zekayı geliştiren dersler ve duygusal zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler ile ilgili görüşleri incelendiğinde, duygusal zekayı geliştirdiğini düşündükleri derslerin “İlkokulda Drama”, “Eğitim Psikolojisi”, “Türkçe Öğretimi”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” olduğu ve duygusal zeka becerilerini geliştirdiğini düşündükleri etkinliklerin “Sınıf içi etkinlikler”, “Sınıf dışı etkinlikler”, “Grup çalışmaları”, “Sunumlar” ve “Doğaçlama” olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları İlkokulda Drama dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Eğitim öğretim süreçlerinde dramanın kullanımı öğrencilerin etkin katılımını sağlar, yeni denemeler yapabilmelerine fırsat verir (Güneysu ve Tekmen, 2009). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde drama dersinde yeni buluşlar yapıp yaratıcılıklarının desteklendiğinden, etkili iletişim kurup, çözüm üretebildiklerinden, oyun oynayıp rolden role

girebildiklerinden, doğaçlama yapabildiklerinden, stres yönetiminde başarı sağladıklarından ve empati yapabildiklerinden bahsetmektedirler. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Akhan ve Demir (2020) çalışmalarında, yaratıcı drama etkinlikleri ile oryantasyon eğitiminin öğretmen adaylarının kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerine, okulu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını daha iyi tanımalarına katkı sağladığı yani öğretmen adaylarının adaptasyonlarına olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz Namdar ve Camadan (2016) çalışmalarında öğretmen adayları ile yürütülen yaratıcı drama etkinliklerinin, onların sosyal becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlardan yola çıkıldığında öğretmen adaylarının ilkokulda drama dersinde duygusal zeka becerilerini geliştirmeleri beklenebilir bir sonuçtur.

Öğretmen adayları Eğitim Psikolojisi dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Eğitim psikolojisi; yeni öğretmenin uygulamalarında ortaya çıkan sorunlarla nasıl başa çıkabileceği, mesleğinde nasıl uzmanlaşabileceği, hangi durumlarla karşılaşabileceği veya ne gibi tepkiler verebileceği sorularına cevap verebilecek çalışma alanlarından biridir (Bayrak, 2019). Öğretmenler, eğitim psikolojisinin varsayım ve yaklaşımlarından en çok yararlanan, sınıfta öğrenme etkinliklerini yürüten; öğrenme etkinliklerini insanın gelişim özellikleri, öğrenme süreçleri ve motivasyon gibi konular etrafında yapılandırması gereken kişilerdir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde; insan psikolojisini öğrenmenin ve psikolojik kavramlara hâkim olmanın ayrıca psikolojiye dair etkinlikler yapmanın duygusal zekalarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar incelendiğinde, Camadan vd.'nin (2018) çalışmasında eğitim psikolojisi dersi ile ilgili; içeriği, öğrenme sürecinde gerekliliği, öğrencileri tanımda yararlılığı gibi konularda öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Buradan yola çıkılarak eğitim psikolojisi dersinin öğretmen adaylarının duygusal zeka gelişimlerine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları Türkçe Öğretimi dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Türkçe dersleri yalnızca okuma ve yazma becerilerini değil bunun yanında dinleme, izleme ve konuşma becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz ve Kaya, 2020). Dil dersleri; duygusal zekayı geliştirmek için önemlidir çünkü duyguları, düşünceleri ve hayalleri anlamayı ve ifade etmeyi gerektirir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin duygusal zekasını geliştirmek için belirli dil alanlarına odaklanmalıdır. Öğretmenin görevi duyguların ifade edilmesini sağlayan dile dikkat etmek ve öğrencilerin dil becerilerini mümkün olduğunca bu yönde geliştirmeye çalışmaktır (Mete ve Akpınar, 2015). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, Türkçe Öğretimi dersinde edindikleri bilgiler, yaptıkları sunumlar ve

uygulamalar sayesinde karşıdaki bireye nasıl davranacaklarını öğrenmeleri ve aktif olmaları gibi pek çok olumlu özellikten bahsetmişlerdir. Bunlardan yola çıkıldığında öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi dersinde duygusal zekalarını geliştirebilecek etkinlikler içinde yer almaları beklenmektedir.

Öğretmen adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu dersin hem öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesinde hem de öğretmen niteliklerinin neler olduğu noktasında öğretmen adaylarına bilgi verecek bir ders olduğu söylenebilir. Ders ortamında öğretmenin tutumları, kullandığı yöntemler ve teknikler gibi dikkat edilmesi gereken pek çok noktada sürecin ilkelerini öğretmesi noktasında da önemlidir (Yaralı, 2017). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, bu derste mesleğe yönelik bilgi sahibi olabildikleri ve uygulamalar yaparak kendilerini geliştirdiklerinden, sınıf içi öğrenmeler gerçekleştirdiklerinden ve bu dersin meslek hayatına başladıklarında yaşayacakları ve karşılaştıkları durumlara hazırlıklı olmalarına katkı sağlayacağından bahsetmektedirler. Benzer şekilde Esen Aygün ve Şahin Taşkın'ın (2020) çalışmasında öğretmen adayları, öğretim ilke ve yöntemleri dersini öğretmenlik meslek hayatlarında rehber niteliğinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan yola çıkıldığında öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersinde önemli deneyimler kazanması ve sosyal duygusal beceriler elde etmesi beklenmektedir.

Öğretmen adayları İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin yalnızca yazma ve okumayı öğretmek değil ayrıca kurallara uymak, iyi iletişim becerileri kazandırmak, kelime haznesini geliştirmek ve Türkçeyi sevdirmek gibi amaçları vardır. Bay'a (2010) göre ilk okuma ve yazma öğretimi, eğitim öğretim süreçlerinin en temel ögesidir. Okuma ve yazmanın hem akademik hayatın hem gündelik hayatın bir parçası oluşu bu becerilerin kazandırılmasını daha önemli kılmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi yalnızca bir ders olarak değerlendirilmemeli ve çocuğun sosyal olarak gelişmesine, hayata hazırlanmasına, üretken olmasına ve dünyayı anlamlandırmasına katkı sunmalıdır (Calp, 2012). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde dersin amaçları ile paralel olarak bu ders sayesinde okullarda küçük yaş grubu çocuklar ile vakit geçirebildikleri, karşılarında ilkokul öğrencisi varmış gibi empati yapabilme imkânı bulabildikleri ve etkinlikler içinde yer alabilmeleri gibi duygusal ve sosyal yönden gelişebilecekleri pek çok fırsat bulduklarından bahsetmektedirler. Bunlardan yola çıkıldığında öğretmen adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersinde duygusal zekalarını geliştirebilmeleri beklenmektedir.

Öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin duygusal zekalarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde ise dersin amaçları ile paralel olarak bu ders sayesinde toplumun ihtiyaçlarının farkına varabildiklerinden ve küçük çocuklarla vakit geçirip duygusal zekalarını geliştirebildiklerinden bahsetmektedirler. Benzer şekilde Kara vd.'nin (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları ile yardımseverlik değerlerini kazanmalarında, değerlerin duyuşsal alanlarına hitap edip hayata geçirilerek davranış haline gelmesinde dersin önemli şekilde katkısı olduğu ortaya konmuştur. Aydın'ın (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde topluma karşı duyarlılıklarının arttığını, farkındalıklarının yükseldiğini, insani ilişkilerinin geliştiğini, gittikleri kurumdaki yöneticilerin ve çalışanların desteklerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Elma vd.'nin (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile ilgili algılarında, sosyalleşme boyutundaki ifadelere katılımlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Kesten'in (2012) çalışmasında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin yalnızca öğretmen adaylarının toplumla olan bağıni güçlendirme konusunda değil ayrıca onların mesleki yönden gelişmelerine, insanlarla ilişkilerine ve liderlik becerilerine sağladığı katkılar bakımından da önemi olduğu ortaya konmuştur. Bunlardan yola çıkıldığında Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının duygusal zekalarına sağladığı katkı ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının geliştiğini ifade ettikleri derslerde yapılan etkinliklerin temaları incelendiğinde, yanıtların çoğunlukla sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, doğaçlama, grup çalışmaları ve sunumlar etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu etkinlikler yoluyla etkili iletişim kurma, çözüm üretme, rolden role girerek duyguları yaşama, grupla çalışma, empati kurma, stres yönetimi, aktif olma, deneyim kazanma gibi pek çok sosyal duygusal beceri kazandıklarından bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Sünkür Çakmak'ın (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama derslerinde ders anlatımı, öğrenci ile iletişim kurma, sınıf hakimiyeti kurma, öğrencileri tanıma, öğretmenlik tecrübesi kazanma ve heyecanını yönetme gibi olumlu deneyimler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının hem sınıf ortamlarında hem ders dışı ortamlarda aktif katılım sağlayarak uygulamalar yapabilecekleri etkinlikler içinde yer almalarının, öğretmenlik meslek hayatlarına ve sosyal duygusal becerilerine dair önemli kazanımlar elde etmelerine fayda sağladığı yorumu yapılabilir.

5.1.8. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin yanıtları incelendiğinde büyük çoğunluğunun “Yüksek” yanıtı verdiği görülmektedir. Öğretmen adayları yanıtlarında daha çok öğretim elemanlarının eğitimci kimlikleri, öğrencilere bunu aktarabilme yeteneği ve deneyimleri noktaları üzerinde durmuşlardır. Richards vd.’nin (2021) çalışmasında duygusal zeka gibi sosyo-duygusal becerilerin, öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin işlerinde dayanıklılık ve ciddiyeti algılamalarına yardımcı olma noktasında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda fakülte programlarında bu becerilerin dikkate alınması gerekliliği vurgulanmıştır. Nurzaman ve Amalia’nın (2022) çalışmasında duygusal zekanın öğretim elemanının iş performanslarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ishak ve Jamian (2021) hem duygusal zekanın hem de öz yeterliliğin öğretim görevlilerinin iş performansına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz vd.’nin (2022) çalışmasında öğretim elemanlarının duygusal zeka konusunda farkındalıklarının, öğrencilerin duygusal zeka gelişiminin desteklenmesindeki etkililiğinin artması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Buna göre, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının duygusal zekalarının yüksek olmasının, öğretmen adaylarının sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmaktadır.

“Ortalama” yanıtını veren öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, sadece teorik bilgi ile sınırlı kalma noktasına değinmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının derslerde sadece dersi anlatıp bilişsel yönden bilgiler vermeleri değil, öğrencileri sosyal ve duygusal yönden de beslemeleri gerektiğinin önemi ortaya konmaktadır. Bu durum ders anlatan bir öğretmenin sınıf içerisinde duygusal beceriler yönünden zengin olmasının ne derece önemli olduğunu bir kere daha kanıtlamaktadır.

Öğretmen adaylarının çok azı “Düşük” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıtı veren öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde empati kavramının ve öğretim elemanlarının yeni jenerasyonu anlamadığının üzerinde durmuşlardır. Öğretim elemanlarının okullarda derslere girerek okulların güncel sorunlarını daha iyi anlayabilecekleri vurgulanmıştır. Yine öğretmen adayları, öğretim elemanlarının profesyonel davranmadıklarını ve özel hayatındaki duygu durumlarını öğrencilerine yansıttıklarını ifade ederek, öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeylerini düşük olarak nitelendirmişlerdir. Harni (2018) çalışmasında, öğretim elemanlarının performanslarını iyileştirmede duygusal zekanın olumlu ve önemli bir rolü olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Priyadarsini ve Vijayalatha (2014) çalışmalarında duygusal zekanın öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki ilişki üzerinde etkili olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Bunlardan yola çıkıldığında öğretim elemanlarının gelişmiş duygusal zekaya sahip olmalarının, öğrencileri ile kurdukları ilişki üzerinde büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.9. Öğretim Elemanlarının Özelliklerinin Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretim elemanlarının özelliklerinin, öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerindeki etkileri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, görüşlerin “Empati”, “Öğrenciye Yaklaşım”, “Etkili İletişim”, “Deneyim” ve “Ders İşleyiş Şekli” temaları etrafında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının empati becerisinin duygusal zekaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiler, ortak ihtiyaçları karşıladığı ölçüde eğitim ortamını olumlu yönde etkilemektedir. Etkili ve üretken ilişkiler kurmak hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere sorumluluk getirir. Öğrenciler etkileşimde olduğu öğretmenin davranışından etkilenmekte ve etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının öğrenciye değer verdiklerini onlara hissettirmeleri gerekmektedir (Keçeci ve Taşocak, 2009). Bu doğrultuda öğretim elemanlarının öğrencilere empatik yaklaşması önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde empati, anlayış, hoşgörü, öğrencinin gelişiminin ve duygularının önemsenmesi noktalarına değinmişlerdir. Erdem ve Gözel (2011) çalışmalarında eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğrencilerini dinlerken kendilerini öğrencilerinin yerine koyabilmeleri gerektiğini ve empati yapabildiklerine dair geri dönüt vermelerinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna göre eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının empatik olup bunu öğrencilerine hissettirebilmeleri önem taşımaktadır.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının öğrenciye yaklaşımlarının duygusal zekaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tuncel’e (2008) göre eğitim öğretim ortamlarında, öğretim elemanlarının sözlü ifadelerinden daha çok davranışları öğrenciler üzerinde etkili olmakta ve öğrenciler buna göre öğretmenlerini rol model almaktadırlar. Olumlu örneklerin öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağladığı ve eğitim ile alakalı konulara daha ilgili olmalarına teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumsuz örneklerin ise öğrencilerdeki kaygıları artırıp, öğretmenlik mesleklerine dair tutumları üzerinde olumsuz şekilde etkili olmaktadır. Öğrencilerin başarı algılarının oluşmasında öğretim elemanlarının iletişim özellikleri, cinsiyetleri gibi bireysel özellikleri ve öğretim elemanının öğrenciler ile kurduğu ilişkinin özelliklerinin önemli olduğu ortaya konmuştur (Gündoğdu ve Yaşar, 2016). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, öğretim elemanlarının içten ve samimi

olmalarının, öğrencinin düzeyine inebilmelerinin, yaklaşım tarzının, anlayışın ve öğrenciyi dinlemenin önemine vurgu yapmışlardır. Eğitimin her aşamasında bir öğrencinin gözünde, öğretmenin ona yaklaşım biçiminin ne kadar önemli olduğu açıktır. Özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler için rol model aldıkları öğretmenlerin tutumları ve davranışları çok daha önemlidir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğrenciye yaklaşımı öğrencilerin duygusal zekalarını doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin duygusal zekaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimleri, eğitimsel amaçlara ulaşmak için çeşitli iletişim araçlarıyla paylaştıkları bir ortamdır. Bu paylaşım iletişim yoluyla yapılır. Sınıfta etkili iletişim, esas kaynak olan öğretmenin konuları etkili bir biçimde öğretmesi ve öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilmesi ile mümkündür (Vatansever Bayraktar, 2015). Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, etkili iletişim kurmanın ve hitap edebilmenin, üslubun, davranış ve sözlü iletişimin önemine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Yılar vd.'nin (2021) çalışmasında öğretmen adayları öğretim elemanları ile iletişim kurarken onlardan empatik olmalarını, anlayış ve hoşgörü göstermelerini, saygılı olmalarını, kendilerini etkili şekilde dinlemelerini, beden dillerini etkili kullanmalarını beklemektedirler. Buna göre öğretim elemanlarının etkili iletişim becerileri ile iletişim kurmalarının öğrenciler için son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu sayede duygusal zeka becerilerini geliştirebileceği ve sınıf ortamında sağlıklı bir iletişim ortamı inşa edebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının deneyimlerinin duygusal zekaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, tecrübenin ve bu tecrübeyi aktarabilmenin önemi üzerinde durmuşlardır. Duygusal zekanın geliştirilebilir olduğu ve zamanla deneyim ile daha ileriye taşındığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının görüşleri bunu doğrular niteliktedir. Öğretmen adaylarının görüşlerini destekleyen araştırmalar incelendiğinde, Köprülü vd. (2018) araştırmalarında mesleki tecrübenin öğretmenin sınıf yönetiminde duygusal zekasını olumlu şekilde etkileyeceği sonucunu ortaya koymuşlardır. Tunca (2010) çalışmasında öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde mesleki kıdemlerinin bir farklılaşma nedeni olduğu, düşük mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yüksek kıdemi olan öğretmenlerden daha düşük duygusal zekaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toytok'un (2013) araştırmasında mesleki tecrübenin bir öğretmenin sınıf yönetiminde duygusal zeka düzeyini olumlu biçimde etkilediği ortaya konmuştur. Bunlardan yola çıkıldığında bir öğretmenin sınıf içerisinde sınıf yönetimini sağlarken de öğrencileri ile iletişim kurarken de duygusal zeka becerilerine sahip olması büyük önem taşımaktadır. Bu da

öğretmenlik mesleğinde zaman içerisinde tecrübe ile gelişebilecek bir durumdur. Bir öğretmenin meslek hayatındaki deneyimi arttıkça duygusal zeka düzeyi de gelişip hem bilişsel olarak hem duygusal olarak öğrencilerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarının ders işleyiş şeklinin duygusal zekaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde öğretim elemanlarının jest ve mimiklerinin, ders anlatırkenki ruh hallerinin, dersi işleme tarzlarının duygusal zekalarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Tezel vd.'nin (2001) çalışmasında öğrencilerine değer verdiğini hissettiren, ses tonunu ve beden dilini doğru şekilde kullanan öğretmenlerin amaçlarına daha kolay ulaşarak derslerini daha etkili şekilde yürüttükleri ifade edilmiştir. Sucuoğlu ve Gökdağ Baltaoğlu'nun (2020) çalışmasında öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri hem bilişsel hem de duyuşsal yönden zengin ortamların oluşturulacağı sınıfların önemli olduğu vurgulanmıştır. Buna göre sınıfta öğretmenin dersi işlerken kullandığı yöntem ve teknikler kadar, sosyal ve duygusal yönden öğrenciler ile etkileşimde olması da önem arz etmektedir. Dersi işlerken öğrenci ile yakın ilişki kurabilen öğretmenlerin öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirebileceği düşünülmektedir.

5.1.10. Duygusal Zekanın Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının duygusal zekanın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisine ilişkin yanıtları incelendiğinde, görüşlerin “Mesleki Gereklilik”, “Empati”, “Etkili İletişim” ve “Model Olma” temaları etrafında toplandığı görülmektedir.

Duygusal zekanın öğretmenlik mesleği için gereklilik olduğu düşünen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde duygusal zekanın öğretmenliğin büyük bir kısmını oluşturduğunu, öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ifade etmişler ve duygusal zeka sayesinde mesleği daha istekli yapacaklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca duygusal zekanın öğretmenlik mesleğinde büyük bir öneme sahip olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler öğrencilere sadece akademik bilgi vermekle kalmayıp onların kişisel gelişimlerine ve yaşam doyumlarına da etki ederler. Buna göre öğretmen, öğrencilerin hayatında mutlu ya da mutsuz olmalarında rol oynayabilir (Pakiş ve Deniz, 2020). Titrek vd.'ne (2013) göre duygusal zekası yüksek öğretmenler sınıf yönetiminde daha başarılı olmakta ve ders verdikleri öğrenciler duygularını bilen ve tanıyan, duygularını yönetebilen, diğerlerinin hislerinin farkında olabilen bireyler olarak yetişme fırsatına sahip olmaktadır. Güven ve Çıray Özkara'nın (2016) çalışmasında sınıf içi süreçleri yöneten öğretmenlerin duygusal zeka becerilerinde yetkin olmalarının ve öğrencilerinin duygularının farkında olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkıldığında öğretmenlerin özellikle de küçük yaş grupları ile çalışanlar için

duygusal zeka becerileri yönünden donanımlı olmaları büyük önem taşır. Çünkü öğrencilerin hayata hazırlanırken okul hayatı içinde belki de ailelerinden bile daha çok vakit geçirdikleri kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla duygusal zeka kavramı öğretmenlik mesleği için bir gerekliliktir.

Öğretmenlik mesleğinde duygusal zekanın empati boyutunda önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde hassas ve küçük yaş grupları ile çalışıldığına ve onlarla empati kurmanın gerekliliklerine, çocukların düzeyine inebilmenin önemine, öğrenciyi tanıyabilmenin ve duygularını fark edebilmenin, iletişim kurabilmenin ayrıca sınıf içi yaşanan anlaşmazlıkları çözmenin ve dolayısıyla iyi bir sınıf yönetimi sağlayabilmenin yollarının empati ile mümkün olabileceğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Öztürk Yılmaztekin'in (2015) çalışmasında öğretmen adayları, empati kurarak ortaya çıkan problemlere çözüm bulmanın daha kolay olacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini anlamaya ve sevmeye çalıştığını algıladıklarında öğretmenlerini daha çok severler ve okul performanslarının artması beklenir. Öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinin daha sağlıklı olabilmesi için empatiye dayalı bir iletişim tutumu sergilemeleri önem arz etmektedir. Empatiye dayalı bir iletişimin olduğu bir sınıfta öğretmenin; öğrencilerini şahsi görüşlerine göre yönlendirmeden, onlara fikirlerini dayatmadan, her öğrenciyi içtenlikle koşulsuz kabul etmesi gerekmektedir (Akbulut ve Sağlam, 2010). Öğrenciler için otorite olan bir öğretmenin önünde rahat olmanın ve kendini ifade etmenin zor olduğu bilinmektedir. Buna karşın öğrencilerini anlamaya çalışan ve empati kurmayı bilen bir öğretmenin karşısında bir öğrenci kendisine önem verildiğini ve takdir edildiğini hissedebilir, bu öz saygının oluşmasına ve gelişmesine yardım eder. Bu durum da öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin zihinsel gelişimine değil aynı zamanda kişilik gelişimine de katkıda bulundukları anlamını taşır (Karaman, 2018). Tüm bunlardan yola çıkıldığında empatinin öğretmenlik mesleğinde ne kadar önemli olduğu sonucu ortaya konmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde duygusal zekanın etkili iletişim boyutunda önemli olduğu düşünen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmenliğin sosyal yönüne vurgu yaptıkları ve küçük yaş grupları ile sağlıklı iletişim kurmanın ne kadar önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğrencilerin anne babalarından sonra sağlıklı kişilik geliştirmelerine yardımcı olan en önemli kişi eğitimcilerdir. İlkokul çocukları için gelişimin temel görevlerinden biri olan öz yeterliğin sağlanmasında öğretmenle olan ilişki oldukça önemlidir. Sınıftaki iletişimi geliştirmek öğretmenin görevleri arasındadır (Bozkurt Bulut, 2004). Toptan Uzunçarşılı vd.'nin (2022) çalışmasında bir öğretmenin iyi iletişim becerilerinin, öğrencilerin akademik ve mesleki başarısı için bir gereklilik olduğu ve etkili bir

öğretim için, bir öğretmenin iletişim becerilerinin gelişmiş olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunlardan yola çıkıldığında sınıfta etkili iletişimin sağlanmasında en önemli faktörün öğretmen olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin doğru ve etkili iletişim kurabilmesi için empati, çözüm odaklı olma, duygu kontrolü yapabilme gibi bazı niteliklere sahip olması gerekliliği ortaya konmaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekaları ile öğrencilerine rol model olabileceğini düşünen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğrenciye daha fazla şeyler katabilmenin, kaliteli bir eğitim sağlayabilmenin, öğrenciyi önemsemenin, mesleği severek yapabilmenin, duygusal yeterliliklere sahip olabilmenin ve duygusal zeka becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirebilmenin önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler ideal insan yetiştirmede dinamik ve stratejik bir değişken olmanın yanı sıra eğitimin kalitesini belirlemede de önemli bir unsurdur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin istenilen davranış değişikliklerine ulaşmalarına yardımcı olur, programı koşullara göre uygular, eğitimin hedeflerini gerçekleştirir, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde öğrenmenin planlanması ve uygulanmasında önemli rol oynarlar (Ünsal, 2021). Bu demektir ki öğretmenler öğrencinin yetişmesinde büyük öneme sahip aktörlerdir. Etkili öğretmenler çevrelerine ve öğrencilerine rol model olan, öğrencilerini her bakımdan tanıyan, öğrencilerini seven, derslerine planlı ve hazırlıklı katılan, derslerinde düzen ve disiplini sağlayan, sınıf yönetimi becerilerini sağlayan, bireysel öğrenci farklılıklarının farkında olan, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal performanslarını üst düzeye taşımak için çaba gösteren öğretmenlerdir (Karataş, 2020). Köse ve Demir'in (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğrenciler üzerinde model olarak önemli etkiler bıraktığı ortaya konmuştur. Bu demektir ki öğretmenlerin öğrencilerine rol model olabilmesi için hem mesleki bilgi ve becerilerle donanmış hem de sosyal duygusal bakımından yeterliliklere ulaşmış olması gerekmektedir. Öğrencilerini akademik ve sosyal duygusal yönden geliştirebilmesi için kendisinin de duygusal zeka yeterliliklerine sahip olması çok önemlidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları neticesinde araştırmacılara, öğretmen adaylarına, eğitim fakültelerine ve program geliştirme uzmanlarına yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile cinsiyet, ders başarı puanı ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı çalışmalar ile öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile sınıf düzeyi, iletişim

becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum gibi değişkenler ile arasındaki ilişki araştırılabilir.

- Bu çalışmada 2. Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekaları incelenmiştir. Boylamsal bir çalışma ile öğretmen adaylarının duygusal zekaları 3. ve 4. Sınıfta tekrar incelenebilir.
- Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde yapılmıştır. Farklı bölgelerde yer alan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri araştırılıp karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin neden orta seviyede olduğu ve hangi sebeplerden kaynaklandığı araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkiler becerisi düşük seviyede bulunmuştur. Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilerarası becerilerinin neden düşük seviyede olduğu ve hangi sebeplerden kaynaklandığı araştırılabilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekalarını belirlemek için Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile ilgili çalışırken farklı ölçme araçlarından yararlanılabilir.

5.2.2. Eğitim Fakültelerine ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca duygusal zeka düzeylerini geliştirebilecekleri eğitim programları tasarlanabilir, bu programların özellikle uygulamaya dönük olup; öğretmenleri iletişim becerileri, empati, stres yönetimi, uyum gibi sosyal ve duygusal beceriler yönünden geliştirebilecek şekilde hazırlanması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca duygusal zekalarını geliştirmeleri için fakülte dışı uygulamaların (Topluma Hizmet uygulamaları, Okul Deneyimi gibi dersler) artırılması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde duygusal zekalarına katkısı bulunan derslerin sayısı ve saati artırılabilir.
- Eğitim fakültesi ders programlarında yer alan derslerde duygusal zekayı geliştirebilecek grup çalışmaları, doğaçlamalar, sunumlar, aktif katılım gibi etkinlikler

planlanabilir. Duygusal zekayı geliştirecek bu etkinliklerin ders programları içine entegre edilebilir.

- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca duygusal zekalarını geliştirmeleri örtük programlarla desteklenebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının duygusal zekalarının ne derece önemli olduğu sonucu ortaya konmuştur. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerine duygusal zeka konusunda etkinlik temelli seminerler düzenlenebilir.

5.2.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının duygusal zekalarının yüksek olmasının ne kadar önemli olduğu sonuçları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının meslek hayatlarında duygusal zekanın ne denli önemli olduğunun bilincine varıp kendilerini bu noktada geliştirmeleri önerilebilir.
- Araştırma bulgularında bir öğretmenin meslek hayatında iletişimin ne derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini iletişim becerileri, empati gibi sosyal duygusal beceriler yönünden geliştirmesi önerilmektedir.
- Araştırma bulgularında öğretmenlerin meslek hayatlarına başlamadan önce lisans eğitimleri boyunca yaptıkları uygulamaların onların gelişimlerine katkıları ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca kendilerini geliştirecek kurslara, seminerlere, uygulamalı derslere katılım sağlamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Adeyemo, D.A. ve Chukwudi, A.R. (2014). Emotional intelligence and teacher efficacy as predictors of teacher effectiveness among pre-service teachers in some Nigerian Universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(2), 85-90.
- Agarwal, N. (2020). Comparative assessment of emotional intelligence of prospective and working secondary teachers of Delhi-NCR. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5): 7363-7375.
- Ahmed, E. (2017). Constructive thinking and its relation to emotional intelligence of a sample of red sea faculty of education 's students.
- Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algılarının aracılık rolü. *Journal of Education and Future* (12), 95-115.
- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.
- Akhan, N. E. ve Demir, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakülteye uyum süreçlerinin yaratıcı drama ile desteklenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 266-292. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.574139>
- Akın, Z. ve Güven, M. (2014). İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 18-32.

- Akyol, M.A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
- Altan, M. Z., (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Altunay, E., Arlı, D. ve Yalçinkaya, M., (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *XIX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, KKTC, Turkey
- Altunkaya, H. (2021). The correlation between emotional intelligence and academic listening skills of pre-service teachers. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4):141
- Amponsah, K.D., Salifu, I., Yeboah, R. ve Commey-Mintah, P. (2024) Emotional intelligence and academic performance: how does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11:1.<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Antoñanzas, J., Salavera, C., Teruel, P., Sisamon, C., Ginto, A., Anaya, A. ve Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 132: 492-496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.342>
- Arıg, S. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1)
- Arslan, M. ve Güven, Y. (2015). Effects of emotional intelligence education on students' emotional intelligence levels. *Journal Of International Management Educational And Economics Perspectives*, 3(1), 13-26.
- Aslan, M. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27(6), 2481-2492. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3357>

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168.
- Ateş, B. ve Hızlı, G. (2023). Çocukluk Dönemi Duygusal Yaşantısı ve Duygusal Zekâ Kavramı. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (16), 229-250.
<https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.9.16.127>
- Atmaca, F. ve Tan, S. (2022). İq: nedir? ne değildir? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (46), 99-105.
<https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.997454>
- Atık, Ü. (2021). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, başarı motivasyonu ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Austral, N., Rosales, T. ve Almazan, R. (2023). Social-emotional learning and social dimensions of pre-service teachers. *International Journal Of Multidisciplinary Research And Analysis*, 6(6), 2434-2444.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim* (2. Baskı). Beta.
- Aydın, Y. (2017). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aykutlu, İ., Bezen, S., Bayrak, C. ve Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.
- Bağcı, Z. (2014). Duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 259-280.
- Bakhsh, A., Khatoon Malik, S. ve Khurshid, F. (2011). Perceived learning environment and emotional intelligence among prospective teachers. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 1-9.

- Barrett, L. F. ve Salovey, P. (Eds.). (2002). *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. The Guilford Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernandez-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? R. Bar-On, J. G. Maree ve M. J. Elias (Eds.). *Educating people to be emotionally intelligent*. (ss. 1-14). Praeger.
- Bar-On, R. (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. *Emotional Intelligence -New Perspectives and Applications*
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840–858
- Baydar, A. (2021). Association between emotional intelligence and academic self-efficacy of preservice primary teachers. *Opus International Journal Of Society Researches*, 17(36), 2370-2382. <https://doi.org/10.26466/opus.837349>
- Bayrak, C. (2019). Eğitim psikolojisine giriş. C. Bayrak (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (s. 2-31). Anadolu Üniversitesi.
- Bayık A., Altuğ Özsoy S., Ardahan M., Özkahraman Ş. ve Başalan İz F. (2006). Kadınların stres verici yaşam olaylarıyla karşılaşma durumları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-12.
- Bayram, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal Of Computer And Education Research*, 10(19), 236-258. <https://doi.org/10.18009/jcer.1065975>
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.

- Beaujean A.A. ve Benson N.F. (2019) The one and the many: enduring legacies of spearman and thurstone on intelligence test score interpretation. *Applied Measurement in Education*, 32:3, 198-215.
- Binarbaşı, E. N. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyal duygusal zekâları ve fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H., Aşkın Tekkol, İ. ve Faiz, M. (2020). Investigation of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 49(1), 352-381. <https://doi.org/10.14812/cuefd.595336>
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. R. J. Sternberg (Eds.) *Handbook of intelligence*, (ss. 16-33), Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. 7. Baskı, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 26. Baskı, Pegem Akademi.
- Calp, M. (2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri, çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 148-168.
- Camadan, F., Kahveci, G. ve Olgun Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin eğitim psikolojisi dersi ile ilgili görüşleri ve önerileri: nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(46), 95-120.

- Can, A. A. ve Öztürk, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(3), 2025-2038.
- Canpolat, M. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535.
<https://doi.org/10.5961/higheredusci.937427>
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. ve Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306–320.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, 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.
- Chacko, L. ve Venukapalli, S. (2023). Emotional intelligence and self-efficacy of pre-service teachers. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(11), 63-70.
- Chan, D.W. (2008) Emotional intelligence, self- efficacy, and coping among Chinese prospective and in- service teachers in Hong Kong, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Cherniss C., Extein M., Goleman D. ve Weissberg R.P. (2006) Emotional intelligence: what does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Cherniss, C. ve Goleman, D. (2001). Training for emotional intelligence. İçinde Cherniss, C., Goleman, D. (Ed.) *The emotionally intelligent workplace* (ss:209-234)
- Cobb, C.D. ve Mayer, J.D. (2000) Emotional intelligence: What the research says? *Educational Leadership*. 58(2):14-18
- Cooper, R., ve Sawaf, A. (1998). *Executive eq: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnam.
- Corcoran R.P. ve Tormey R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.

- Cosby, A. M. (2022). *Teacher candidates' social-emotional learning skills while attending an education credential program* (Doctoral Dissertation, Grand Canyon University).
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Yetişkin çocuklar*. Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Del Castillo, N. (2021). Critical thinking skills emotional intelligence and performance of pre-service teacher. *International Multidisciplinary Research Journal*, 3, 237-245.
- Demir, E. (2021). Duygular ve duygu durumlarının örgütsel davranış alanında kullanımı. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 180-195.
- Deniz, M. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(25), 17-26. <https://doi.org/10.17066/pdrd.51631>
- Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. *Educational Research Review*, 8(24), 2339-2345.
- Devi, S., Kumar Tiwari, J. ve Kumar Dhiman, R. (2023). Emotional intelligence among teacher trainees. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 11(1)
- Diken, E. H. ve Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-13.

- Dilmaç, B. ve Tezelli, S. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-60.
- Doğan, S. ve Oğuzhan, Y. S. (2015). Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin işten ayrılma niyetlerine etkisi üzerine bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duman, B., Göçen, G. ve Yakar, A. (2016). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2016). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde ‘duygusal zekâ’ ölçüm ve modelleri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 5(18), 2970-2984. <https://doi.org/10.19168/jyu.91355>
- Edizler, G. (2013). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150. <https://doi.org/10.18094/si.58307>
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Ekinci Vural, D. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 972-980.
- Ekinci Vural, D. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263223>

- Elias, M.J., Mocer, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M. ve Dicle, A.N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 231-252.
- Eranıl A. K. ve Özcan, M. (2019). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 100-118. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.004>
- Erçetin, Ş. (2000). Örgütsel zeka. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 509-526.
- Erdem, A.R. ve Gözel, E. (2011). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gösterdiği empati becerisinin öğretim elemanları ve 4. sınıf öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 62-76.
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin algıları: metafor analizi. *Sakarya University Journal Of Education*, 10(1), 67-89.
- Eysenck, H. J. (1988). The concept of "intelligence" Useful or useless? *Intelligence*, 12(1), 1-16.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. ve Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Flanagan, M. (2009). Emotional intelligence and beliefs about children, discipline and classroom practices among pre-service teachers. ETD Collection for Pace University

- García-Martínez, I. Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M. ve Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of intelligence. M. A. Bray, T. J. Kehle (Eds.) *The Oxford Handbook of School Psychology*. (ss. 79-103). Oxford University Press.
- Gallardo, M., Tan, H. ve Gindidis, M. (2019). A comparative investigation of first and fourth year pre-service a comparative investigation of first and fourth year pre-service teachers' expectations and perceptions of emotional intelligence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2)
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Ghaonta, I. ve Kumar, P. (2021). Emotional intelligence as related to gender, stream and social intelligence. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 76-87.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 131-140.
- Girgin, M. (2014). *Pedagojik değerler*. Vize.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (Çeviren: Osman Çetin Deniztekin) Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ neden IQ 'dan daha önemlidir?* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel) 33. Baskı, Varlık Yayınları.
- Guilford, J. P. (1980). Fluid and crystallized intelligences: Two fanciful concepts. *Psychological Bulletin*, 88(2), 406–412.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure-of-intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 1–4.
- Gutierrez-Moret, M., Martínez, R., Aguilar, R. ve Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 42(2):1-12.
- Güçlü, N. (2000). İletişim. L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss:133-154). Nobel Yayıncılık.
- Gündoğdu, S. ve Yaşar, M. (2016). Öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 81-92.
- Güneysu, S. ve Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50.
- Gür, E. Y., Öztürk Altınayak, S. ve Ejder Apay, S. (2019). Duygusal zekanın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-42.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Gürşimşek I., Ekinci Vural D. ve Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1- 11.

- Güven, M. ve Akın Demircan, Z. (2013). Duygusal zeka ve eğitime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.) *Yeni öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 348-390). Pegem Yayıncılık.
- Güven, M. ve Çıray Özkara, F. (2016). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve duygusal zekaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1247-1257.
- Güven, M. ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: Anadolu University example. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- Hall, P. C. ve West, J. H. (2011). Potential predictors of student teaching performance: considering emotional intelligence. *Issues In Educational Research*, 21(2), 145–161.
- Harni, B. (2018). A role of emotional intelligence improving lecturer performance. *JHSS (Journal Of Humanities And Social Studies)* 2(1), 22-25.
- Hoffman, J.D., Ivcevic Z. ve Brackett, M. A. (2018). Building emotionally intelligent schools: from preschool to high school and beyond. Keefer K.V., Parker J.D.A., Saklofske D. H. (Ed.) *emotional intelligence in education* (ss: 173-198).
- Hryniova, N. ve Danilevich, L. (2023). Development of emotional resistance of future teachers. 176-183.
- Işıksalan, S. N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin okuma alışkanlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 313-323.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068.
<https://doi.org/10.48146/odusobiad.996062>

- İşçi, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İyibaş, M. A. ve Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkinin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (57), 188-218.
- Jeba, A. ve Swamydhas, P. (2022). Evaluation of emotional intelligence of elementary teacher trainees. *Indian Journal Of Applied Research*, 63-64.
- Ji, Y., Mohamed, O., Chen, S., Yin, Y. ve Zhou, Y. (2022). Pre-service teacher' emotional experience: Characteristic, Dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*
- Jerslina, S. ve Devaki, K. (2016). Emotional intelligence of prospective teachers. *International Journal of Applied Research*, 2(7), 321-325.
- Kara, C., Altıntaş, A. ve Kaya, İ.F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 23-37
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karabulut, N. (2008). Duygusal zekanın sanat eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki işlevleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (21), 81-85
- Karakaş, M. (2016). *An examination of pre-service elt teachers' sense of self-efficacy, emotional intelligence and teacher knowledge as constituents of teacher identity construction*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karaman, F. (2018). Almanca öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 52-57.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 97-114.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(-ÖYGE Özel Sayısı), 255-269. <https://doi.org/10.12780/UUSBD185>
- Kaur, J. ve Singh, J. (2018). A study of emotional intelligence of prospective teachers. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 822-825.
- Kaya, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: duygusal zekânın aracı rolü*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaynak, A. ve Tunç, E. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 85-104.
- Kayserili, T. A. ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(187), 104-121.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.

- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: bir Sağlık Yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 131-136.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 124-163.
- Kılıç Özmen, Z. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal Of Social Science*.175-193.
- Kırımoğlu, H., Yeniad, S. ve Çoban, E. (2014). Öğretmen adaylarının spor yapma durumlarına göre duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi (Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği). *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13(1), 201-201.
- Kıroğlu, K. Aslan, H. ve Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi* (78), 391-406.
- Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kim, J. (2023). Structural relationships between emotional intelligence, teaching competencies, and teacher–child interactions in preservice early childhood teachers. *The Institute For Education And Research Gyeongin National University Of Education*. 43, 129-140.

- Klemola, U. Heikinaro-Johansson, P. ve O’Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers’ perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in a one-year teaching practicum. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 18(1), 28–41.
- Koçak Kurt, Ş. (2021). Duyguların tarihsel serüveni ve tarihte duygular. *Opus International Journal Of Society Researches*, 18(40), 2821-2852.
<https://doi.org/10.26466/opus.876932>
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Korkmaz, İ., Gökdağ Baltaoğlu, M. ve Güven, M. (2022). Yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâyâ yönelik gerçekleştirilen etkinlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 1066-1080.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1112552>
- Köksal, A. ve İşmen Gazioğlu, A. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 133-146.
- Köprülü, O., Turhan, M. ve Helvacı, İ. (2018). Öğretim elemanları ve öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 419- 426. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7735>
- Köse, F. ve Bedir, G. (2020). Öğretmen adaylarının duygu ve kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1177-1203.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1) 8-17.
- Kumar, P. ve Kumari, V. (2023). A study of adjustment among pre-service elementary-level teachers. *European Economics Letters* 13(5),92-98.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Yayınları.

- Kuzu, A. (2018). *Duygusal zekânın stresle başa çıkma tarzları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*, 6, 40-41.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Sitarenios, G. ve Romero Escobar, M. (2024). How many emotional intelligence abilities are there? An examination of four measures of emotional intelligence. *Journal of Individual Differences* 219(4)
- Mayer, J. D. ve Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). "Emotional intelligence: theory, findings, and implications." *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer J. D. ve Salovey P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied And Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T. ve Grammer, J. (2018). Self-regulation. N. Halfon, C.B. Forest, R. M. Lerner, E.M. Faustman (Eds.) *Handbook of life course health development*, (ss. 275-298). Springer.
- MEB (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım
- Mermer, O. ve Can, A. A. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(45), 674-690. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.777656>
- Mészáros, A. ve Szalóki, R. (2023). The need and opportunities for developing emotional intelligence in education. *Opus et Educatio*, 9 (4)

- Mete, F. ve Akpınar, K. (2015). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 73-85.
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mintah, P. C., Adasi, G. S., Amponsah, R. O. ve Amponsah, K. D. (2020). Gender influence on pre-service teachers' emotional intelligence at selected colleges of education in Ghana. *American Journal of Educational Research*, 8(10), 795-803.
- Mobaçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mohzan M.A.M, Hassan N. ve Halil N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 90(2013) 303 – 312
- Murzalinova, A., Omarova, M. ve Aitymova, A. (2023). Emotional intelligence as a component of professional competence of future teachers-psychologists. *Vestnik Of M. Kozybayev North Kazakhstan University*, 46-61.
- Muştu, D. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının liderlik yönelimlerine etkisi* (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Nabi, G., Abibulaeva, A., Bulakbayeva, M. ve Zholzhaksynova, M. (2022). The problem of the development of emotional intelligence of future social educators. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2416-2427.
- Nurzaman, L. ve Amalia, L. (2022). The effect of emotional intelligence and spiritual intelligence on lecturer work performance. *Eligible: Journal of Social Sciences*. 1(1):50-71.

- Odacı, H., Değerli, F. ve Çıkrıkçı, N. (2017). Emotional intelligence levels and counselling skills of prospective psychological counsellors. *British Journal Of Guidance & Counselling*. 45(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1379596>
- Ogan, S. ve Öz Soysal, F. S. (2021). Üniversite öğrencilerinde kişiler arası duygu düzenlemenin yordayıcıları olarak öz denetim ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 327-344. <https://doi.org/10.53444/deubefd.871905>
- Oğan, E. ve Yücel Toy, B. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 445-461.
- Oğuz Namdar, A. ve Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Önal, N. ve Tanık Önal, N. (2019). İngilizce Mobil Öğrenme Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 283-289.
- Özaslan, H., Kumcağız, H. ve Baba Öztürk, M. (2020). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590592>
- Özcan, S. (2023). Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâları ile iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 221-238. <https://doi.org/10.7884/teke.5667>

- Özdemir Cihan, M. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ gelişimine yönelik program geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi: karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
<https://doi.org/10.19126/suje.66890>
- Öznacar, B., Şensoy, Ş. ve Satılmış, A. (2018). Learning Styles and Emotional Intelligence Levels of University Teacher Candidates. *EURASIA J Math Sci and Tech Ed*, 14(5), 1837-1842.
- Öztürk Yılmaztekin, E. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının etkili iletişim hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 63-77.
- Pakiş, A. K. ve Deniz, E. M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *E-Kafkas Araştırmaları Dergisi*, 7, 153-166.
- Pandey, S. (2021). Gender difference in emotional intelligence of prospective teachers. *Scholarly Research Journal For Humanity Science And English Language*, 9(48), 11931-11934.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Teachers College Press.
- Peker Ünal, D. (2022). The predictive power of the problem-solving and emotional intelligence levels of prospective teachers on their self-directed learning skills. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 46-58.
- Piaget, J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Poulou, M. (2007) Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece, *Emotional And Behavioural Difficulties*, 12(2), 91-104.
- Priyadarsini, P. ve Vijayalatha, S. (2014). The role of emotional intelligence in improving the interpersonal relationship among lecturers and students. 9(22), 7476-7482.
- Pursun, T. ve Efilti, E. (2019). The analysing of the emotional intelligence scores of the special education teacher candidates for the predictor of multiple intelligences areas. *European Journal Of Educational Research*, 8(2), 409-420.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.409>
- Rambabu, K. (2023). Emotional intelligence of prospective teachers: the importance of emotional intelligence training. *International Journal Of Multidisciplinary Educational Research*, 11(12), 50-55.
- Ramzan, M., Gujjar, A. A. ve Ahmad, S. I. (2011). Impact of emotional intelligence on academic achievement of prospective teachers in the subject of English. *Language in India*, 11(5).
- Rani, S. ve Jain, R. (2022). Gender based analysis of teacher educators emotional intelligence in relation to their teaching experience. *International Journal of Advanced Research*, 10(4), 516-523.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zeka düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-165.
- Richards, K., Trad, A., Kinder, C., Graber, K. ve Woods, A. (2021). The role of emotional intelligence and resilience in physical education teacher education faculty perceived mattering. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1-11

- Romanelli, F., Cain, J. ve Smith, K. M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 69.
- Ryu, J. (2024). Influences of elementary school teachers' attentive listening and empathy on teacher-student relationship teacher efficacy: focused on the mediating effect of self-esteem. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction* 24(8), 43-61.
- Sallabaş, M. E. ve Er, Z. (2020). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in Turkish lesson: a study on 5th grade students. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 67-80.
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L. ve Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional intelligence, quality of life, and concern for gender perspective in future teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640. <https://doi.org/10.3390/su15043640>
- Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N. ve Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 70-89.
- Sarisoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507002>
- Sari, R. K., Sutiadiningsih, A., Zaini, H., Meisarah, F. ve Hubur, A. A. (2020). Factors affecting cognitive intelligence theory. *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 402-410.
- Schelhorn, I., Lindl, A. ve Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123.
- Schneider, W.J. ve Newman, D.A. (2015). Intelligence is multidimensional: Theoretical review and implications of specific cognitive abilities. *Human Resource Management Review*, 25(1), 12-27.

- Selçioğlu Demirsöz, E. ve Kocabaş, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarılarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180): 162-174.
- Shoukat, S. ve Yousuf Zai, S. (2015). Prospective teachers' emotional intelligence and self-esteem during pre-service teacher education program. *The Sindh University Journal of Education*, 44(2), 247-284.
- Singh, V. (2023). Emotional intelligence in teacher education curriculum for enhancing professionalism. *Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education*, 6(3), 79-92.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zeka yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037.
- Subramanyam, K. (2021). Emotional intelligence among prospective teachers. *Global Journal For Research Analysis*, 61-63.
- Sucuoğlu, H. ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2020). Başarı yönelimli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 393-410. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.532793>
- Sünkür Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226.
- Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile empati ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 787-802. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1307312>
- Şahin Baltacı, H. ve Demir, K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ve öfke ifade tarzları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2413-2428.

- Şahin, H. ve Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 39- 56.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Tan, A. (2021). Bir bilgi kaynağı olarak duygu-akıl ilişkisi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 21-45.
- Taşkın, A.K., Taşgın, Ö., Başaran, M.H. ve Taşkın, C. (2010). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12 (2): 98–103.
- Tekin Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan çalışması*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Tezel, Ö., Gençten, A. ve Abacı, R. (2001). Fizik dersi öğretiminde öğretmen tutumlarının önemi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 13(1), 53-59.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Thorndike, R.L. (1986). The role of general ability in prediction. *Journal of Vocational Behavior* 29, 332-339.
- Thurstone, L. L. (1946). Theories of intelligence. *The Scientific Monthly*, 62(2), 101-112.
- Titrek, O., Güneş, D. Z., Sezen, G. ve Ölçüm, D. (2013). Öğretmenliğe yönelik tutum ile duygusal zekâ arasındaki ilişki. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 30.
- Tok, S. ve Moralı, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 921-932.

- Topses, G. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. L.Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s. 1-26). Nobel Yayıncılık.
- Toptan Uzunçarşılı, A., Ülkü Akın, Ü.B. ve Mollaoğlu, N. (2022). The importance of communication skills in preschool teachers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 16, 51-66. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V16-04>
- Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Trivedi, S. ve Shakya, A. (2014). Emotional intelligence of prospective teachers with reference to certain biographical factors, *Journal Of Humanities And Social Science*, 19(12):43-49.
- Tsoli, K. (2023). Exploring the relation between teacher candidates' emotional intelligence and their educational practices: a case study in Greece. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(1), 575-589.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Tunca, A. (2022). Çocuk ve ergenlerde duygusal zekanın cinsiyete göre incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 134-148. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1054512>
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul üniversitesi, İstanbul.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turner, K. ve Stough, C. (2020). Pre-Service teachers and emotional intelligence: a scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47, 283-305.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Duygu. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Kasım 15, 2023,

<https://sozluk.gov.tr/>

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Duygusal Zeka. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Kasım

15, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Zeka. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Kasım 15, 2023,

<https://sozluk.gov.tr/>

Türkmen, Y., Özer, M., Karabulut, N. ve Zekioğlu, A. (2020). Bireysel spor yapanlarda

duygusal zekâ düzeylerinin akademik not ortalamaları açısından araştırılması.

Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(1), 81-92.

<https://doi.org/10.31680/gaunjss.665495>

Ural, E. ve Ercan, O. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme öz-yeterlikleri ve duygusal

zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve*

Uygulama, 9(17), 125-147.

Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H. ve Gümüştakin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik

eğilim: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Literature and History of*

Turkish or Turkic, 9(8), 893-901.

Uyar, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ

düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(8), 1-12.

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri

üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>

Valle Romeu, M. (2021). Emotional intelligence among teachers and future teachers in a

sample of Spanish educators. *Master's Thesis in Educational Sciences*

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik*

Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(18), 262-285.

- Vesely, A.K., Saklofske, D. H. ve Nordstokke, D.W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality And Individual Differences*, 65, 81-85.
- Wasserman, J. D. (2018). A history of intelligence assessment: The unfinished tapestry. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 3-55). The Guilford Press
- Yalız, D. (2013). Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri incelemesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-111.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 96-115.
- Yaremchuk, N. ve Samardak, Y. (2023). Peculiarities of organisational and pedagogical conditions for the formation of emotional intelligence of future primary school teachers. *Visnyk Of The Lviv University Series Pedagogics*. 246-257.
- Yazıcı, A. (2019). Duygusal zekâ ve duygusal zekâ modelleri. İ.Ulutaş , E. Ömeroğlu (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ kuramdan uygulama ve değerlendirmeye* (ss:2-19). Pegem Yayıncılık.
- Yelkikalan, N. (2006). 21.Yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: duygusal zeka. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 39-51.
- Yenice, N. ve Yavaşoğlu, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci kişilik özellikleri, girişimcilik niyeti ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2)
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılar, M. B., Karadağ, Y. ve Aydoğmuş, M. (2021). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının iletişim becerileri: öğretmen adaylarının perspektifinden bir değerlendirme çalışması.

MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(4), 2160-2175.

<https://doi.org/10.33206/mjss.857415>

Yıldırım, F. ve Gül, H. (2022). Çalışma hayatında duyguların cinsiyet kalıp yargıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 379-398.

Yılmaz Akbaba, A. (2020). Öğretmen adaylarının mutluluk, duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 179-191.

Yılmaz, D. ve Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(1), 443-456.

<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40266>

Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 118-136.

<https://doi.org/10.21764/maeuefd.569593>

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yorulmaz, M. ve Kırac, R. (2019). Duygusal zekâ ile iletişim becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *4. International Health Sciences and Management Conference*

Zadorozhna, I., Datskiv, O. ve Levchyk, N. (2018). Development of pre-service foreign languages teachers' emotional intelligence by means of reflection. *Advanced Education*, 5(10), 62-68.

Zadorozhna-Kniahnytska, L., Khadzhinova, I., Netreba, M., Voyevutko, N. ve Poklad, T. (2024). Exploring the content and structure of future primary school teachers' emotional intelligence society integration education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 296-306.

Zheng, W. (2023). Relationship of emotional intelligence and teacher competence: basis for teachers' professional development plan. *International Journal of Education and Humanities*. 11(3), 226-228.



EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Özge GÖKSAN SOLAK		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2014-2018
Tez Başlığı	Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere ve Görüşlerine Göre İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU		
Akademik Eserler			
Göksan, Ö. ve Gökdağ Baltaoğlu. M. (2022). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1. Sınıf Kazanımlarının İncelenmesi, 3. <i>Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (pp.10)</i> . İzmir, Turkey			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. NİCEL ÇALIŞMA İÇİN ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-461635
Konu : Etik Kurul İzni- Özge GÖKSAN

ACELE
23.12.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/12/2022 tarih ve 455924 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20/12/2022 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 13 sayılı karar ile; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı öğrencisi Özge GÖKSAN'ın, "*Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenliklere Göre İncelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi Örneği*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 7D7DE3F3-E816-4C3F-8411-2600F072A39A Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi



EK 3. NİTEL ÇALIŞMA İÇİN ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-87347630-659-956055

01.04.2024

Konu : Etik Kurul Kararı Doç. Dr. Meltem
GÖKDAĞ BALTAOĞLU, Özge
GÖKSAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.03.2024 tarihli ve E-67493393-302.08.01-944416 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 26/03/2024 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 8 sayılı karar ile Özge GÖKSAN'ın Üniversitemiz öğretim üyesi Doç.Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU, danışmanlığında yürüteceği, "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi Örneği" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahmut AK
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 2BDFEED1-0B49-44BC-B362-A2864CSB5B1E Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Leyla ERTUNÇ
Telefon No : Belgegeçer No : Büro Personeli
e-posta : ueu.edu.tr internet adresi :
<https://hukukmusavirligi.deu.edu.tr/>
KEP Adresi : dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr



EK 4. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

İleti başlangıcı:

Kimden: Füsün Acar <.....@gmail.com>
Tarih: 16 Eylül 2022 13:58:55 GMT+3
Kime: Meltem Gokdag Baltaoğlu <.....@gmail.com>
Konu: Ynt: Duygusal Zeka Testi Kullanım izni

Sayın Hocam Baron dan adapte ettiğim ve doktora tezimde kullandığım Duygusal zeka ölçeğini kullanabilirsiniz iyi çalışmalar diliyorum. Dr. Füsün Acar

Meltem Gokdag Baltaoğlu <.....@gmail.com>, 15 Eyl 2022 Per, 14:05 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,
 Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü'nde danışmanlığını yapmış olduğum
 Özge Göksean'ın yüksek lisans tezinde uyarlama çalışmasını yaptığınız Bar-On Duygusal Zeka Testi'ni izniniz olursa kullanmak
 istiyoruz. Kolaylıklar, sevgiler...

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARI

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını **1-Kesinlikle Katılıyorum**, **2-Katılıyorum**, **3-Kararsızım**, **4-Katılmıyorum** ve **5-Kesinlikle Katılmıyorum** olacak şekilde (X) işaretleyiniz.

	1-Kesinlikle Katılıyorum	2-Katılıyorum	3-Kararsızım	4-Katılmıyorum	5-Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					

	1-Kesinlikle Katılıyorum	2-Katılıyorum	3-Kararsızım	4-Katılmıyorum	5-Kesinlikle Katılmıyorum
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmaya yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırıyorum.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					

EK 6. ÖLÇME ARAÇLARI

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Örnek Maddeler:

1. Aldığınız lisans eğitiminin duygusal zekanızı geliştirdiğini düşünüyor musunuz?
2. Yanıtınız evet ise, lisans eğitiminizin duygusal zekanızı nasıl geliştirdiğini düşünüyorsunuz?
3. Duygusal zekanızın hangi dersler de geliştiğini düşünüyorsunuz? Bu derslerde duygusal zekayı geliştirecek ne gibi etkinlikler yapılıyor?

