

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGUSAL
ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YUSUF AKYIL
17736014**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET ENGİN DENİZ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGUSAL
ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YUSUF AKYIL
17736014
ORCID NO:0000-0002-9482-1429**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET ENGİN DENİZ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK DOKTORA
PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGUSAL
ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YUSUF AKYIL
17736014**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 17.05.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışman	: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	
	: Prof. Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN	
	: Prof. Dr. Müge YUKAY YÜKSEL	
	: Doc. Dr. Durmuş ÜMMET	

**İSTANBUL
MAYIS 2022**

ÖZ

YARATICI DRAMA TEMELLİ DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yusuf AKYIL

Mayıs, 2022

Araştırmanın amacı yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini incelemektir. Duygusal zekanın insan yaşamına etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka özelliklerini geliştirmek için yaratıcı drama temelli hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test-son test deney ve kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, yaratıcı drama temelli hazırlanan programdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin, duygusal zeka düzeyleridir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avcılar İlçesi'nde bir devlet lisesinin 12. sınıflarından gönüllü katılan 16 deney, 16 kontrol ve 16 plasebo grubu toplam 48 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna 10 hafta süreyle haftada iki oturum olacak şekilde toplam 20 oturumluk drama temelli eğitim programı, plasebo grubuna programın dışında kalan plasebo etkisi ile ilgili 10 adet sinema izleme etkinlikleri ve 10 adet akademik eğitim semineri uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Program uygulanmadan önce ve sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarına Duygusal Zeka Özellikleri Ölçeği-Kısa Form'u uygulanmıştır. Araştırma öncesinde ölçeğin ön test uygulamasına ilişkin veriler Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonunda yapılan son test sonucunda ise gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuç, yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanlık hizmetlerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Duygusal Zeka, Ergenler

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE CREATIVE DRAMA-BASED EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT PROGRAM

Yusuf AKYIL

May, 2022

The aim of the research is to examine the effectiveness of the creative drama-based emotional intelligence development program. There have been many studies on the effect of emotional intelligence on human life. It is aimed to test the effectiveness of the emotional intelligence development program based on creative drama in order to improve the emotional intelligence characteristics of 12th grade students. For this purpose, a true experimental design with pretest-posttest was used in experiment and control groups. The independent variable of the research is the creative drama-based program. The dependent variable of the study is the emotional intelligence levels of the students. The study group of the research consisted of a total of voluntarily participated 48 students in 16 experimental, 16 control and 16 placebo groups in the 12th grade in a public high school in Avcılar, Istanbul. 20-sessions drama-based education program, two sessions per week for 10 weeks was applied to the experimental group; while film and 10 academic education seminars were applied to the placebo group; and was no application to the control group. Before and after the application of the program, Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) has been applied to all groups. Before the study, data related to the pre-test application of the scale was analyzed with the Kruskal Wallis-H test and it was determined that there was no significant difference between the groups. A meaningful result was found among the groups in favor of the experimental group. This result showed that the emotional intelligence development program based on creative drama increases the emotional intelligence levels of the students. In this context of the result, using the creative drama method in psychological counseling services can be suggested.

Keywords: creative drama, emotional intelligence, adolescents

ÖN SÖZ

Yaşam süresince ergenlik döneminde duyguların yoğun yaşandığı dönem olarak bilinmektedir. Böylesi önemli yaşam döneminin tüm hayatın yapı taşlarını oluşturduğu bir noktada duygusal zeka düzeyi bu anlamda ele alınmasını gerektirmiştir. Bu konu çerçevesinde yoğun ve çalkantılı geçen dönemin, üyesi olduğum Psikolojik Danışmanlık mesleğinin üzerinde durduğu mühim bir yaşam kesitidir. Duygusal zeka kavramını ve düzeyini etraflıca araştırarak bu zeka alanına katkıda bulunmak ve bu katkıyı Yaratıcı Drama ile sunmak benim için kıvanç kaynağıdır. Alanımızın ve gençlerimizin geleceği için katkıda bulunmak ayrı bir mutluluk vermektedir.

Doktora eğitimin ve tez araştırmam süresince uzun yıllardır tanıdığım, irfan ve tecrübeleriyle ufku arttıran, gelişimi destekleyen, anlayış odaklı bakışı, hatalarımıza karşı sebatı için saygı değer büyüğüm, tez danışmanım Prof. Dr. M. Engin Deniz'e çok teşekkür ederim.

Tez aşamasında, engin bilgileriyle kariyerime olan katkıları sebebiyle Prof. Dr. Ali ERYILMAZ, Doç. Dr. Durmuş ÜMMET hocalarıma, akademik anlamda görüşlerini, tavsiyelerini her daim benimle paylaşan Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Doç. Dr. Tuncay ORAL ve Dr. Ece KARA hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Bu doğrultuda akademik hayatta yol arkadaşlarım olan, bu yolda desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli kardeşlerim, Yakup İME ve Azmi ÇAĞLAR'a, yaşam serüveninde beni yalnız bırakmayan can dostlarım Zeki KAYNAK, Çağdaş IŞIK, Recep YILDIZ ve Hamza ÖZTÜRKÇÜ'ye teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca beni yalnız bırakmayan değerli annem, babam ve kardeşlerime, tezimi ithaf ettiğim hayat arkadaşım, sevgili eşim İlayda AKYIL'a çok teşekkür ederim.

İstanbul; Mayıs, 2022

Yusuf AKYIL

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Varsayımlar (Sayıtlar).....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Ergenlik	10
2.1.1. Fiziksel Gelişim	11
2.1.2. Bilişsel Gelişim	12
2.1.3. Sosyal Gelişim	13
2.1.4. Kişilik Gelişimi	13
2.1.5. Olumsuz Duygu Durumları.....	15
2.2. Duygusal Zeka.....	16
2.2.1. Duygunun Tanımı ve Türleri	16
2.2.2. Duyguyu Açıklayan Kuramlar	18
2.2.2.1. James-Lange Kuramı.....	18
2.2.2.2. Cannon-Bard Kuramı	19
2.2.2.3. Schachter-Singer Kuramı	20
2.2.2.4. Yüz Geri Bildirim Kuramı	20
2.2.2.5. Günümüzde Duyguyu Açıklayan Yaklaşım: Lazarus Kuramı	21
2.2.2.6. Duygusal Nörobilim Yaklaşımı.....	21
2.2.3. Duygunun Bileşenleri.....	22
2.2.3.1. Duyguların Bilişsel Bileşeni.....	22
2.2.3.2. Duyguların Fizyolojik Bileşeni	22
2.2.3.3. Duyguların Davranışsal Bileşeni.....	22
2.2.4. Zeka'nın Tanımı ve Önemi.....	25
2.2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Önemi	25
2.2.5. Duygusal Zekanın Unsurları	27

2.2.6.	Duygusal Zeka Modelleri.....	29
2.2.7.	Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler	30
2.2.7.1.	Toplumsal İlişki.....	30
2.2.7.2.	Sosyal Uyum	34
2.2.7.3.	Psikolojik Dayanıklılık ve Kişilerarası İletişim	36
2.2.7.4.	Empatik Beceri	38
2.2.7.5.	Duygusal ve Sosyal Zeka	40
2.2.7.6.	Duygusal Zekayı Etkileyebilecek Diğer Değişkenler	41
2.3.	Yaratıcı Drama	45
2.3.1.	Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	50
2.3.2.	Yaratıcı Dramanın Eğitimde Bir Yöntem Olarak Kullanılması.....	52
2.4.	İlgili Araştırmalar	58
2.4.1.	Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	58
2.4.1.1.	Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar.....	58
2.4.1.2.	Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	65
2.4.2.	Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar.....	68
2.4.2.1.	Yaratıcı Drama ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	68
2.4.2.2.	Yaratıcı Drama ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları	71
3.	YÖNTEM.....	74
3.1.	Araştırmanın Modeli	74
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	75
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1.	Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formu.....	77
3.4.	Araştırmanın Uygulanması.....	77
3.4.1.	Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programı	80
3.5.	Verilerin Analizi.....	85
4.	BULGULAR	86
4.1.	Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Öntest ve Sontest Sonuçları	86
4.2.	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
5.	TARTIŞMA VE YORUM.....	97
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
6.1.	Sonuç	104
6.2.	Öneriler.....	105
KAYNAKÇA	107	
EKLER.....	126	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni.....	74
Tablo 2: Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri	75
Tablo 3: Deney Grubuna Uygulanan 20 Oturumluk Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programın İçeriği	80
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Toplam Duygusal Zeka Öntest ve Sontest Sonuçları.....	86
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Toplam Duygusal Zeka Ölçeği Sontest Sonuçları.....	87
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği İyileşim Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları	87
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği İyileşim Altboyutu Sontest Sonuçları	88
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Özkontrol Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları	89
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Özkontrol Altboyutu Sontest Sonuçları	89
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Duygusallık Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları.....	90
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Duygusallık Altboyutu Sontest Sonuçları.....	91
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Sosyallik Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları	91
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Sosyallik Altboyutu Sontest Sonuçları	92
Tablo 14: Deney Grubunun Öntest Sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	93
Tablo 15: Kontrol Grubunun Öntest Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	94
Tablo 16: Plasebo Grubunun Öntest Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	95

1. GİRİŞ

İnsanlık tüm zamanlardan şimdiye kadar fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve yaşamsal amaçlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda beraber yaşamaya eğilim göstermiş, bu beraberlik iletişim ve etkileşime evrilmiş ve toplum kavramı meydana gelmiştir. Varlık açısından sosyal toplumda yaşayan insanlıktan uyum çerçevesinde yaşayan ve toplumsal, sosyal normlara uygun duygusal ve davranışsal tepkiler beklenmektedir. Ancak çağımız gereği nüfusun hızlı artması, teknoloji çağının hızla ilerlemesi ve hayat koşullarının değişikliği farklı duygusal sıkıntılara yol açmaktadır. Bu gibi değişiklik ve zorluklara gerekli uyumun ve baş edebilmenin zihinsel zeka (IQ) tarafından gerektiği kadar sağlanamadığı görülmektedir(Goleman, 1995). Ergenlerde özellikle çalkantılı döneminde, akılcı zeka bu duygusal zorluklarda yetersiz kalmaktadır (Shapiro, 1998). Bunun sebebi teknoloji çağında bir çok becerinin dijital ortam, araç ve gereçlerinden sağlanması konusudur. Aydın'a (2013) göre bedensel olarak yalnız olan bir nesil her şeye kolay ulaşabilmesi ve iletişimi bu ortamlarda sağlamasıdır. Kolaylık tarafı olan durumun kişiler arası etkileşimi, duygusal dengeyi ve gerekli sosyal ortamdaki duyguyu olumsuz etkileyebilmektedir (Prensky, 2001). Duygusal kontrol, değişim ve gelişimdeki doğru adımlar atılamazsa ergenlerde davranış sorunlarına neden olabilir.

Ergenlikte duygusal pek çok problemle karşılaşmaktadır. Ergenlik dönemindeki ana negatif hissin öfke olduğu söylenebilir. Duygu durum sorunu şeklindeki depresyonun da en sık görülen ruhsal sorun olduğu saptanmıştır (Aydın, 2005). Araştırmalarda, riskli gruptaki ergenlerin akranlarıyla, ailesiyle, zorlu çevre şartlarıyla ve beraberinde gelen sorunlar ve çevre faktörleriyle ile devamlı bir mücadelede oldukları görülür (Helman, 2010). Özel olarak duygu yönetimi sorunlarında, umutsuzlukta ve tahammülsüzlüğün sınırlarında artış saptanmıştır (Goleman, 2005).

Ergenlik, gelişim ile ilişkili özellikleri sebebiyle en yoğun duygu sorunlarının yaşandığı gelişimsel bir süreçtir. Bundan dolayı bu süreçteki birey öfkesini kontrol edebilmek adına hislerini tanımalı ve yönetebilmelidir (Aydın, 2005). Duygusal farkındalıklar hislerin oluşma anında fark edebilme onları tanımlayabilme ve

hislerini açığa vurabilmek yeteneğidir (Eymen, 2007). Hislerin yaşarken farkında olma ve tanıyabilmek çok önemlidir. Bu bireylere pek çok yarar sağlar. Duygularını fark edebilen birey, duygularının olduğu anda duygularını tanıyabilirler. Bireylerin duygularını tanıyabilmesi onun durumunu etkin biçimde yorumlamasını sağlar. Duygularını fark etmeyen kişiler yaşadıkları duyguları sağlıklı değerlendiremezler ve hatalı tutumlar sergiledikleri için gelecek zamanlarda duygu odaklı sorun yaşayabilirler (Yavuz, 2004). Goleman'a göre, kararlarımıza ve eylemlerimize biçim veren duygular çoğunlukla düşüncelerimizden baskındır. Buna göre duygularımız bizim hakimimiz olduğça, zekanın -iyi veya kötü- bir yere varamayacağı sonucuna ulaşılır (Kılbaş Köktaş, 2004). Duygusal zeka duyguları tanımak, farklı duyguları kabul edebilmek, kişiyi olduğu gibi kabullenme, başarı için yönlendirilme, diğerlerinin duygularını ve arzularını anlayabilmek, onlara önem vermek, onlarla iletişime geçmek, ikna etme ve uzlaşım sağlama yetisi, grupça çalışabilme ve iletişim yeteneğinin mevcut olması becerilerini içerir (Bridge, 2003). Gardner, hislerin rolünden, zeka ile ilgili görüşlerde biliş kendine ve diğer bireylere ait güdüler, iş görme ritüellerini anlamlandırma ve bunları hayata geçirip ilişkilerinde kullanma şeklinde vurgulamıştır (Kılbaş Köktaş, 2004). Duygusal zeka açısından gelişmiş bir bireyin toplumsal yaşamı da çalışma hayatı da duygusal yönetimi de başarılı olabilir. Bu durumda diğerlerini anlamak ve doğru ilişkilerin kurulmasını sağlamak konusunda da başarı gösterebilir (Konrad ve Hendl, 2001). Topluma adapte olmuş bireyler; diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilirler, çalışırken iş birlikçi davranırlar, diğerlerinin haklarına ve duygularına saygı gösterirler, hoşuna gitmeyen durum ve olaylarda hayır diyebilirler ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilirler (Ceylan, 2009). Bireyin kendisini tanıması, yeteneklerinin farkına varması ve bu uğurda gelişim sağlaması için en önemli etken duyguları çok iyi tanınması ve duygularının doğru bir şekilde ifade etmesidir (Güneysu ve Tekmen, 2009). Duygusal zekanın insan yaşamına katkısına dair çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Duygusal zeka düzeyini; sosyal beceri, sosyallik, iletişim, mutluluk, empati, iş başarısı, akademik başarı gibi değişkenler bakımından inceleyen araştırmalarda duygusal zeka ve bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Schutte ve diğ, 2001; Furnham ve Petrides, 2003; Titrek, 2004; Doğan ve Demiral, 2007). Cinsiyet olarak duygusal zeka seviyesinde, kadınlar tarafına anlamlı bir değişikliğin olduğu (Petrides ve diğ, 2004) ayrıca duygusal

zekanın geliştirilebileceğini öne süren (Potter, 2005; Nelis ve diğ, 2009) araştırmalar da vardır.

Ergenlerin gelecekteki yaşamlarında psikolojik açıdan sağlam, gelişimsel açıdan güçlü olabilmeleri için duygusal alanda desteklenmelidir (Southam ve Gerow, 2014). Kendi ayakları üzerinde duran, huzurlu, problemlerini çözebilen, ideal benlikleri ile gerçek benlikleri arasındaki mesafenin az olduğu bireylerin yetişmesi için bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan eğitim ortamları ve programları gerekli görülmektedir (Palut, 2003). Bu fırsatı sunan programlardan biri de yaratıcı drama yöntemidir (Abacı, Tepeli ve Erbay, 2015). Drama birçok alanda kullanılabilen bir yöntemdir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılmaktadır (Fulford ve diğ, 2001; Levent, 1999). Dramada yaşanan iletişim, ilişki ve etkileşim sayesinde problem çözme odaklı tecrübeler edinilmektedir (Önder, 2016).

Yaratıcı drama grup etkinlikleri barındırması yönüyle toplumsal desteği de içerisinde barındırır. Yaratıcı dramanın, ergenlikte oluşabilecek öfkeye karşı koruyucu ve çözümleyici bir özelliği olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2013). Kişinin fiziksel ve zihinsel/ruhsal yönden rahatlamasını sağlayabilecek faaliyetler arasında oyunlar da sayılmaktadır (Kılbaş Köktaş, 2004). Oynama, yaşama, kendini tanıma, küme dinamiğinden yararlanma, eleştirme, tartışma yoluyla gerçekleştirilen öğrenmeler geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha kalıcıdır. Öğretme bir açıdan bilgilendirmek yerine, bireyin birden fazla boyuttaki eğitimi, derslerdeki aktifliği, bireylerle iletişimi, yaratıcılığı ve kişiliğinin eğitilmesine benzer birçok boyutta, tabii bir eğitim ortamı içerisinde gerçekleştirilebilir (Adıgüzel, 2011). Çocuklar oyun oynarken, ilgili etkinliklerde duygusal yönden kendilerini ifade ederek rahatlar ayrıca kontrol mekanizması bir o kadarda çalışır (Özyürek, 2017). Drama ile insanlar kendilerini daha iyi anlayabilmekte ve tanıyabilmekte, potansiyellerini ortaya koyabilmektedirler. Dramanın en temel amaçlarından biri empati yeteneğini geliştirmektir (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999). Sağlıklı iletişimde duygular açık ve net bir şekilde karşıdakine ifade edilir, karşı taraftaki bireyin ise bu duyguları doğru bir şekilde algılaması beklenir. Drama etkinliklerinde amaç takım çalışması ile birlikte üretkenliği ve beraber hareket etmeyi güdülemektedir (Güneysu ve Tekmen, 2009).

Bir yöntemin ve bir disiplinin çeşidi olan yaratıcı dramanın pek çok duyu organına hitap etmesiyle bilişsellik, duyuşsallık ve devinişsellik becerilerinde gelişme

sağladığı ifade edilebilir (Adıgüzel, 2013; Genç, 2004; McCaslin, 2006; Üstündağ, 2004). Yaratıcı drama ile yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirebilir, işbirliği, sorumluluk alma ve empati anlayışı güçlenebilir. Öz güvenin gelişmesi sağlanabilir, hislerinin ve drama sırasında kullanmakta olduğu bedeninin kendisi tarafından tanınması ve dış yaşamın deneyimlenmesi söz konusu olabilir. Bununla beraber ergenlerce aktif katılımın sağlanabildiği bir eğitim süreci olarak belirtilebilir (Adıgüzel, 2006).

Yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalarda ergenlerin grupla bir iş yaparken, işi başlatma, beraber yapabilme ve yürütme, iletişimi başlatma ve sürdürme ayrıca kişinin kendisini kontrol etme becerilerini kazanmada yaratıcı dramının etkili olduğu (Abacı, Tepeli ve Erbay, 2015), aynı zamanda yapılan yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocuk, ergen ve bireylerin farklı yaş grupları olmasına karşın sosyal gelişim ve yeteneklerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. (McCaslin, 2006; Freeman ve diğ., 2003; Akfırat, 2004, De La Cruz, 1995; Jackson ve Bynum, 1997; Kocayörük, 2000; Uysal, 1996; Johannsen, 2004; Yassa, 1997; Erbay ve Yıldırım Doğru, 2010).

Yaratıcı drama, ergenlerin davranışlarını geliştirerek sosyal olmalarına (Öztürk, 2001), benlik saygılarını ve özerk olma duygularının gelişimine (Altınova ve Adıgüzel, 2012; Conard ve Asher, 2000), kelime dağarcıklarının çoğalmasına (Demircioğlu, 2010), analitik ve ileri düzey düşünmelerine (Dodson, 2000), doğal dil öğrenme ortamı oluşturmalarına (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003), dil becerileri ve yeteneklerinin gelişimine (Aldavero, 2008), doğru gözlem becerisinin, doğru beden dili kullanımının, iletişim ve yazılı anlatımının gelişimine (Adıgüzel, 2015; Phillips, 2000; Barnes, 1998) olanak tanır. Birçok çalışma yaratıcı dramının akademik başarıyı arttırdığını belirtmektedir. (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014; Aydeniz ve Özçelik, 2012; Atış, 2015; Batdı ve Batdı, 2015; Gencel, 2009; Joseph, 2014; Kaf, 1999; Oğur ve Kılıç, 2005; Sarıçoban, 2004; Selmanoğlu, 2009; TaşkınCan, 2013; Timothy ve Apata, 2014). Bunun yanında Abacı (2019) yapmış olduğu yaratıcı drama çalışmasında utangaçlık ile başa çıkma ve atılganlık davranışlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Çapacıoğlu ve Demirtaş, (2017) yaratıcı drama çalışmasında öğrencilerin öfke düzeyi azaldığını ve olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur.

Bütün bu yönleriyle, yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılması, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, davranışlarını düzenleme ve düzeltmeleri, bilişsel,

motivasyonel ve duyuşsal olarak hazır olmalarına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015; Ernst-Slavit ve Wenger, 1998; San, 1990; Shell, Colvin, ve Bruning, 1995). Bu bağlamda duygusal yönden zorlayıcı bir gelişimsel süreç olarak değerlendirilen ergenlik döneminde yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiğinin incelenmesi araştırmanın problem düşüncesini içermektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ergenlerde yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri ise;

Bu araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır;

- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney grubundaki ergenlerde duygusal zeka düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluş düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından öz kontrol düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından duygusallık düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından sosyallik düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının kontrol grubundaki ergenlerde duygusal zeka düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının kontrol grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluş düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının kontrol grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından öz kontrol düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?

- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının kontrol grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından duygusallık düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının kontrol grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından sosyallik düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının plasebo grubundaki ergenlerde duygusal zeka düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının plasebo grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluş düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının plasebo grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından öz kontrol düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının plasebo grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından duygusallık düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının plasebo grubundaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından sosyallik düzeyine anlamlı etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ergenlerde duygusal zeka son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluş son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından öz kontrol son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından duygusallık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki ergenlerde duygusal zeka alt boyutlarından sosyallik son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireylerin kurdukları ilişkilerin sürdürülebilirlik açısından en belirleyici özelliklerinden biri birbirlerinin hislerini tanıyabilmeleri durumudur. Duygulanım durumları hakkında bilgisi olan insan, başkasıyla doğru bir ilişki kurabilir. Hislerini tanıyabilen bireyler toplum içinde doğru davranabilir, duygularını yönetebilirler. Duygusal zeka duyguları tanıma ve yönetme ile ilişkili bir kavramdır.

Aktif katılım, interaktif sinerji olduğundan dolayı, yaratıcı drama ergenlerin duygusal, zihinsel ve sosyal olarak gelişimlerine katkıda bulunan bir sanat olarak nitelendirilmektedir (McCaslin, 1990; Stewing ve Buege,1994; Üstündağ, 1998; Üstündağ, 2010). Drama ile birlikte bireyler evrensel bakış açısı kazanarak kendilerine çevrelerine üstünkörü, yapay bir şekilde değil derinlemesine geniş perspektifte bakmasını sağlamaktadır (Aral ve diğ, 2000; Başkaya, 2000; Gönen ve Uyar Dalkılıç, 1998).

Drama gibi bireylerin her anlamda sosyal ve duygusal gelişimini arttıran, yaşantılarda olaylarla rol desteği alan, takım çalışmaları ile bireyler arası sosyalleşmeyi ve iletişimi destekleyen yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Önder, 2016). Ergenlik döneminde duygu yönetim sorunlarının varlığı ifade edilmektedir. Yaratıcı drama ile duygusal zekanın olumlu etkileneceği varsayılmıştır. Bu bağlamda araştırmada yaratıcı dramayı temel alan bir duygusal zeka geliştirme programının tasarlanması ve öğrencilerdeki duygusal zeka üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma güncel bir model ile tasarlanması bakımından önemlidir. Ayrıca ergenlerdeki kişisel özellikleri geliştiren müdahale programı içermesi sayesinde alan yazın için bir katkı sunulduğu düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar (Sayıtlar)

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir.

- Programdaki oturumların öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini artıracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

- Veri toplamada öğrencilerin objektif ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın çatısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için varsayılan başlıca sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmada elde edilen veriler, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (TEIQue-SF) Kısa Formu'nun nitelikleri ile sınırlıdır.
- Deney grubuna uygulanan “Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Geliştirme Programı” 20 oturum ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları sadece çalışmanın örnekleminde yer alan öğrenciler için geçerli olması, çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Duygusal Zeka: Bireyin kendi duygularını algılaması, tanıması, yeni duygulara karşı açık olması, duygularını uygun şekilde uygun yerlerde kullanması aynı zamanda karşısındakinin duygularını doğru olarak algılaması ve empati becerilerine uygun şekilde duyguları kullanma becerisine ve yetenekleri olarak ifade edilir (Bridge, 2003).

Yaratıcı Drama: Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin veya verilmek istenen durumun, oyun oynama, doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer tekniklerinden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2015).

Drama: “Bir yönüyle tasarımların eyleme dönüşebildiği oyunları da kapsayan drama, tüm eylemleri kapsadığı için birden çok insanın bir yaşam durumunu, canlandırmaya dayalı süreçlerde yeniden üretmeyi de geniş ölçüde içerir” (Adıgüzel, 2011).

Dramatik: “İçinde gerilim, çatışma, çeşitli olaylar ve karşıtlıklar bulunan, insanla ve insan ilişkileriyle gelişen yapıt ya da olay olarak tanımlanır” (Adıgüzel, 2011).

Dramatizasyon: “Roman, öykü, şiir gibi bir yazın yapıtını radyo, TV ya da sahne oyunu biçimine sokmak, oyunlaştırmaktır Çocuk tiyatrosu, okul öncesi dönemden erginlik dönemine kadar, amatör ya da uzmanlar tarafından çocuklar için yapılan tiyatrodur “ (Adıgüzel, 2011).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ergenlik

Çocuklukta erişkinliğin arasındaki geçiş evresi olan ergenliğin karşılığında ‘adolescence’ kelimesi kullanılır. Adolescence (ergenlik) anlam olarak büyümeyi, olgunluk seviyesine erişmeyi içerir. Genelde öncelikli ergenlik belirtileri ile başlamakta olan gençlik çağının, büyüme duruncaya dek sürdüğü ve 12-21 yaşlarını kapsadığı saptanmıştır. Bahsedilen dönem batılı dillerde büyümek anlamındaki ‘Adolescence’ kelimesi ile ifade edilir. İngilizcede bulunan ‘Teenage’ kelimesi de 13-19 yaşlarındaki gençlik evresini ifade eder. Ergenlik döneminde çocukluk evresinden erişkinlik evresine geçiş sürecinde bir takım fizyolojik, ruhsal ve toplumsal değişimler bulunur. Gençliğin, çocukluk ve erişkinliğin arasındaki, gelişmeyi, ruhsal olgunlaşmayı, ve hayata hazırlık kapsayan dönem olarak tanımlanması mümkündür (Yörükoğlu, 1993). Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak değişikliklerin yaşandığı bir yaşam dönemi olduğundan ergenlerin düşünce, duygu ve davranış yapılarında değişikliklere, çalkantılara ve dengesizlikler neden olan bir kaygılı dönemdir (Kulaksızoğlu, 1998).

Ergenlik, ruhsal, biyolojik ve sosyal değişim yaşamakta olan ergenlerde bağımsızlığın, bağımsız olma çabasının ve özerk olma arzusunun artış gösterdiği bir dönemdir. Ergendeki bağımsız olma uğraşı, ebeveynleri ile tamamen ayrılmasını kast etmez (Temel ve Aksoy, 2001). Ergenlik dönemiyle başlamakta olan hızlı büyümenin gençliğin son evresinde fiziksel, cinsel ve psikolojik olgunluk ile bittiği gözlemlenmiştir. Genelde öncelikli ergenlik belirtileri ile başlamakta olan gençlik çağının, büyüme duruncaya dek sürdüğü ve 12-21 yaşlarını kapsadığı saptanmıştır (Yörükoğlu, 1993). Ergenlik çağında gelişmenin hızlı olduğu görülmektedir. Bir kahramana hayranlık ve gruba karşı bağlılık zirvededir. Yetişkinlere karşı çıkabilir ve isyankar davranabilirler. Macerayı severler ve heyecan doludurlar.

Çevresindekilerin onları anlamasını isterler ve öfkelerini kontrol etmekte güçlük çekerler (Kılbaş Köktaş, 2004).

Ergenlik değerlendirmesindeki hassasiyet salt bugüne özgü olarak kabul edilmemektedir. Ergenlerin üzerindeki değerlendirmelerin, yapılan gözlemlerin, bu asra özel bir bakış açısı olduğu söylenemez. Mısır medeniyetinin kalıntılarında, ergenlere dair genel davranışların özelliklerine dair hiyerogliflere rastlama imkanı olmasıyla beraber, M.Ö. IV. yy 'da Platon'un da insanın gelişiminin üstünde durduğu görülmektedir. Platon'a göre insanın hayatı üç aşamadan oluşur. Muhakemenin yapılabilmesini içermekte olan mantıksal düşüncelerin çocukluk evresinde bulunamayacağını belirtmiştir. Çocukluğu, tutkular tarafından hakimiyet kurulan, duygular tarafından belirlenen ve egemen olunan, kararların etkilendiği bir evre şeklinde değerlendirir. Platon'a göre, düşüncelere mantık tarafından egemen olunması çocukluk döneminden sonrasında sağlandığı için, çocuklukta zihin eğitiminden, kişilik eğitimi önemsenmelidir. Eğitim verilirken müziğe, spora ve bunlara benzer etkinliklere odaklanılması gerektiğine dikkat çekmiştir (Aydın, 2005). Aristo 2300 sene öncesinde gençliğe dair özellikleri gayet etkileyici ve özlü şekilde ifade etmiştir. Aristo'ya göre; gençler birçok isteğe sahiptir ve bu istekleri hızlıca eylem haline getirmeyi arzularlar. Fiziksel istekleriyle mücadele edemezler, özellikle cinsel arzularına karşı koyamazlar. Fazlaca değişkenlik gösterirler. Arzuları kalıcı değildir, hastalanmış birindeki açlık ve susuzluk gibi aniden ortaya çıkar ve yok olurlar (Yörükoğlu, 1993).

Gençlik fiziksel ve cinsel gelişme göze alınarak tanımlanınca başlangıç bitişinin belirlenmesi mümkün olmamaktadır. Bunun sebebi ergenliğin giriş zamanının daha önce ya da daha sonra olmasıdır. Genelde 12-15 yaşları, ergenlikteki gelişmeyi içeren ilk gençlik çağı biçiminde açıklanır. 15 ile 21 yaşları asıl gençlik evresidir, 21-25 yaşları da uzamış gençlik şeklinde bilinmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü tarafından yapılan tanımda; gencin 15 ile 25 yaşlarında, öğrenimi devam eden, hayatını kazanmaya uğraşmayan ve farklı bir yerleşim yeri mevcut olmayan birey olduğu görülür (Yörükoğlu, 1993).

2.1.1. Fiziksel Gelişim

Ergenlikteki değişimler, cinsel salgı bezleri tarafından kana bolca salgı bırakmasıyla başlamaktadır. Erkeklerin testosteron (testosterone) kızların estrojen (estrogen)

salgılarının beyinde bulunan hipofiz bezinin uyarılması ile bolca üretildiği saptanmıştır.

Kızlardaki değişimler daha önce olur. Kızların gelişimlerinin 11 yaşlarda olduğu görülür. Bu yaştaki kızların hızla boyu uzar fakat 13 yaşlarında bu durum yavaşlamaktadır. Erkeklerdeki gelişmenin kızlardakinden iki sene sonra başladığı kabul edilir. Ortalama boy uzaması 14 ile 15 yaşında görülmektedir. Kızların da erkeklerin de büyümesi bir sıraya tabidir. Ellerin ve ayakların büyümesi önce olur. Sonrasında kolların ve bacakların ve en sonda bedenin geliştiği görülür (Cüceloğlu, 2008). Stresli bir cinsel yaşantı içerisindeyler. Cinsiyet durumlarını tanırlar ve kabullenirler. Fazlasıyla sadakat dolu, idealleri olan ve hayalci bireylerdir. Eleştireldirler. Öz güvenleri artar. Güzellik ve yakışıklılık önem arz eder. Gerçekleşme bakımından güç olan arzulara sahiptirler. Grupları tarafından onaylanmak isterler. Ailelerine isyan eden tutumlar sergilerler. Kolaylıkla utanmakta ve sıkılmaktadırlar. Duygusallık açısından fazlasıyla hassas olurlar (Kılbaş Köktaş, 2004).

2.1.2. Bilişsel Gelişim

Bu dönemde zihin gelişiminin somut operasyonlardan formel operasyonlara (formal operations) geçtiği görülür. Formel operasyonlar seviyesine gelmiş olan bireyin, yetişkinlerin dünyası ile iletişim kurmaya hazır olduğu söylenebilir. Bunun sebebi bilişsel gelişimde sonuncu aşamaya gelmiş olmalarıdır. Formel operasyonların gelişmesiyle kişinin kişiliği de gelişim gösterir ve ahlakı algılayışındaki kadar, kendisini algılamasında da ana değişimler bulunur (Cüceloğlu, 2008). Bilişsel zekâ “çabuk kavrama ve öğrenme, üst düzey sorunları çözebilme, verilen görevi doğru ve hızlı bir şekilde yapabilme yeteneği” şeklinde açıklanabilir. Genel olarak “bellek, dikkat, akıl yürütme, yargılama ve soyutlama” olarak adlandırılan zihinsel beceriler bilişsel zekâyı ifade etmektedir (Oleron, 1994). Ergenlik döneminde bilişsel gelişimin bireyin; akıl yürütmesi, düşünmesi, belleği ve dilinin gelişmesinden oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu dönemlerde var olan ve kalıcı olmayan davranışsal değişiklikleri, olağan gelişim ile ayrı tutmak gerekmektedir. Yaşla bağıntılı şekilde oluşan ve davranışlarda etki bırakan kalıcı değişimler tümüyle gelişimin oluşumunu sağlar. Buradan öğrenme doğrultusundaki değişimlerin daha kalıcı olduğu, gelişim evresinin özel olarak bilişsel tarafını direkt etkilediği sonucuna varılır

(Küçükkaragöz, 2004). Ergenlik döneminde bilişsel alandaki gelişimlerden biriye, dikkatteki gelişimler ve ayırt edici dikkati kullanma becerisinin artmasıdır. Bilişsel gelişim ile bağlantılı biçimde insanlara ve olaylara yönelik izlenimler farklılık gösterir, diğerlerine dair duyguların ve inançların yorumlanması artış gösterir, yargılamalarda bulunulmaya başlanır (Steinberg, 2007). Bilişsel zekaya sahip bireyler, sosyal çevreindeki bireyler üzerinde etkili olabilmekte, onları kontrol altına alabilmekte ve yönlendirebilmektedir. Bu durum halkalar şeklinde bireylerden topluma kadar sürebilmektedir (Keleş ve Özkan, 2010).

2.1.3. Sosyal Gelişim

Ergenlikte bir gencin aykırı davranışlarının olması beklenebilir. Ergenlikte aykırılık, sıra dışılık, uçlarda davranışlar sergilenmesi sıkça görülebilir. Gencin bedensel ve psikolojik büyümesi sürmektedir. Kişiliğin sürmekte olan büyüme devresine hazır bulunmadığı görülür. Gencin duygusal evreninde bir savaş yaşanmaktadır. Bahsedilen savaş düzensizliği ve dengesizliği beraberinde getirmektedir (Tarhan, 2002). Bilhassa öğrencilerdeki okulun ders programlarında yeterli biçimde sergileyemedikleri ve hayata geçirememiş oldukları gizlenmiş yanları eğitim çalışmalarında ortaya çıkararak, sönük karakteristik özelliklerin aşılmasını ve toplumda daha baskın karakterlerin oluşmasını sağlayabilir (Kılbaş Köktaş, 2004).

2.1.4. Kişilik Gelişimi

Kişilik çekirdeklerini hayatın ilk senelerinde atar; altı yaşında temel hatlar belirlemekle beraber son haline gelmesi gençliğin sonlarında mümkündür. Kişiliğin hatları zaman içerisinde biçimlendiğinden kolayca değişmesi mümkün değildir. 'Huy canın altındadır' sözünde de bahsedilen gerçek vurgulanır. Kişiliğin bireylerin çevresi ile devamlı etkileşiminin ve adapte olma çabasının sonucunda oluştuğu gözlemlenir. Çocuğun denemiş olduğu ve yararlı olduğuna kanaat getirdiği tutumları yinelemesiyle uyum sağlamaya devam ettiği gözlemlenir. Sonucunda ödüllendirildiği davranışın benimsenmesi, acı çektiren veya güç durumlara sokan davranışlardan kaçınması mümkün hale gelir. Bu şekilde alışkanlıklara dönüşen özelliklerin ekonomik bir fonksiyon gördükleri saptanır (Yörükoğlu, 1993).

Karakteristik kimliğin veya benlik kimliğinin anlamı kişinin kendini nasıl tanımladığıdır. Kişiye ait değerleri, hedefleri, özellikleri, algıları, ilgileri ve motivasyonları kapsamaktadır (Plotnik, 2009). Bu dönemde benlikte devamlı inişler,

çıkışlar ve dalgalanmalar görülmektedir. Bunun sebebi gencin kendisine yakışabilecek bir kimliği aramasıdır. Kendini devamlı tartar, değerlendirir, eleştirir. Kendini anne, babası ve başkaları ile ayıracak özellikleri ön plana çıkarır, benliğinin en baştan düzenlenmesine uğraşır (Yörükoğlu, 1993). Ergenlikteki Arkadaşlıklar: Kişilerin en mühim bilişsel, duygusal gelişme gösterdiği ve her şeye eleştiri yöneltme, soruşturma yollarıyla kendisine has farklı bir dünyayı kurmak için çabaladığı ergenlikte genç tarafından dayanılabilecek en mühim güven kaynağı arkadaşlıktır. Her anlamda dengesiz tutum içerisinde bulunan ve dengeyi kurmaya çabalayan çocuğun, arkadaş bakımından dengesiz tutumlar içerisinde olduğu söylenemez. Bu yaşta akranlarının çocuğun üzerinde etkisinin, çoğunlukla aileninkiyle eşit ve bazı ülkelerde de, aileden de etkilidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bu yaştakilere, “onlu yaşlarındaki kişi” anlamındaki teenager kavramı kullanılır. Bu grupta on üç ve on dokuz yaş arasındakiler bulunur. Teenager'ların kendilerine has belli psikolojilere sahip olduğu olduğu kabullenilmiştir ve olağan biçimde, bu evreyi geçirmesi beklenmektedir. Türkiye'de bunun gibi bir kategorilendirme geliştirilmemiştir. Bu yaşlardaki çocukların daha öncekiyle benzer şekilde, her konuda kolayca hemfikir olmadıkları bilinir, fakat arkadaşların aileye göre daha mühim oldukları söylenemez (Cüceloğlu, 2008). Ergenlik dönemiyle beraber karşı cinsle kurulan arkadaşlıklar artar. Bu ilişkiler boyunca kızlarda sevginin ve duygusallığın önemi büyüktür. Erkeklerin de duygusallığa yönelimi mevcut olmakla beraber cinselliğe olan ilgileri kızlarınkinden fazla olmaktadır. Kızların ve erkeklerin kurduğu arkadaşlığın başlaması sırasında ergenlerde birbirine benzeyen tutumların, davranışların ve özelliklerin varlığı etkilidir. Karşı cinsin zekası, kişiliği, değerleri, yaşama şekli ve fiziksel çekiciliği ergenlerin karşı cins ile arkadaşlığını belirleyen özelliklerden birkaçıdır (Aydın, 2005).

Ergenlik döneminde kişiliğin gelişiminde; ergenlikteki bedensel değişimler özellikle kişiliğin üstünde etki göstermektedir. Kimlik karmaşası oluşmasında çeşit çeşit etmen etkili olmakta veya yatkınlığı ortaya çıkarmaktadır. En fazla vurgulanan etmenlerden birkaçı; benliğe duyulan saygı, psikolojik bir sorununun oluşu ve cinsiyetin farklı olmasıdır. Psikolojik belirtilerin sıklık seviyesi ve kimlik duygusunun olumlu bir ilişki içindedir. Pek çok çalışma kimlik karmaşası durumunda artan anksiyetenin, depresyonun, madde kullanımının ve diğerleriyle

kurulan ilişkilerdeki sorunların oluşmakta olduğuna dikkat çeker (Türkbay, 2005). Örgün öğrenim programlarında ve bu programları oluşturan bir parça olan eğitim etkinlikleri, öğrenciye kişi olarak kendini arzuladığı şekilde biçimlendirmesini ve kendini gerçekleştirmesini olası kılan ortam ve uygulamalar olarak görev almaktadır. Bundan dolayı, öğrenciyi sıkı ve yoran ders programları nedeniyle öğrencide oluşan yorgunluğun, bıkkınlığın ve kaygının atılarak öğrencilerin, dersler ve yaşamla ilişkili biçimde, kendini yenilemesine ve tekrar güdülemesine ortam yaratacak eğitim etkinliklerinin uygulamalı eğitimlerin genel ve özel amaçlarının içindeki yeri yok sayılamaz (Kılbaş Köktaş, 2004).

2.1.5. Olumsuz Duygu Durumları

Ergenlik döneminde ana negatif duygunun öfke olduğu söylenebilir. Duygu durumsal bir problem olan depresyonun da en sık rastlanan ruhsal problem olduğu görülmektedir. Öfkenin depresyonu; depresyonun, öfkenin ve intiharın birbirlerini tetikleyen bir bağı olduğundan söz edilmektedir (Aydın, 2005). Ergen bireyin öfkesiyle mücadele edebilmesi hislerini tanımasına bağlıdır. Ergenin duygusal dünyasındaki duygularının, öfkesiyle bilinç kazandığında kontrolü eline alabilir. Ek olarak bu duygunun ergen tarafından bastırılmasına ihtiyaç olmayacaktır. Bastırılmış öfkeler sonradan daha şiddetli ve kontrolsüzce patlar. Bastırılan öfkenin saldırganlık biçiminde kendini göstermesi tetiklenir. Açığa çıkan güçlü öfkenin, ergenlerdeki toplumsal beceride de zayıflık yarattığı tespit edilmiştir (Aydın, 2005). Ergenlik ve depresyonun sıkı bir bağı bulunmaktadır. Bilakis ergenlikten önceki çocukluk döneminin ergenlikle kıyaslanması sonucunda ergenlikte depresyonun görülmesi olasılığı fazladır. Kızların ergenlik döneminde depresyona girme olasılığı erkeklerden daha fazladır. Genellikle ergenlerin %10'unda depresyon görülmektedir. Ergenlikte gelecek hakkındaki belirsizlik ergende kaygı ve telaş oluşmasına yol açmaktadır. Ergenin sahip olduğu genler açısından depresyona yatkınlık bunlara eklendiğinde ergenlikte depresyona girmek olası bir hale geliyor (Yazgan, 2007).

Ergenlik dönemdeki duygusal patlamanın veya öfkeli halin, birey tarafından kendisine yöneltilmesinin sonucu olan intiharı; saldırganlığın bir türü olarak tanımlayabiliriz (Kılıç, 2013). Son yıllarda ergenliğin ve intiharın arasında güçlü bir ilişkinin kurulduğu görülmektedir. Geçmişteki araştırmalar tüm yaşlarda intiharın neredeyse aynı sıklıkla düşünüldüğü kabul edilse de yakın zamanlarda ergenlerde

intihar fikrinin daha çok bulunduğu varsayılmaktadır. Ölüme yol açan sebepler bakımından 10-15 yaşları arasındaki ergenlerin intihar 4. ve 15-25 yaş arasında bulunanların 3. sırasında bulunduğu görülmektedir. İntiharla bağlantılı ölümlerin erkek ergenler için her yıl 10-14 yaşlarında yüz binde 2.4, 15-19 yaşlarında yüz binde 18.25 olduğu saptanmıştır. Kız ergenlerde erkeklere oranla yüksek olsa dahi kız ergenlerin ölüme yol açmayan intihar denemelerinin erkeklerden üç kat fazla olduğu görülmektedir (Tan, 2009).

2.2. Duygusal Zeka

2.2.1. Duygunun Tanımı ve Türleri

Duygunun (emotion) kökeni ‘motere’ kelimesidir. Latince hareket etmek anlamındaki eyleme "e-" ön ekinin eklenmesiyle ‘uzaklaşma’ anlamı ortaya çıkar ve bu, tüm duyguların bir harekete yöneltmiş olduğu düşüncesini verir. Duygunun harekete dönüşmesi en açıkça hayvanlarda ve çocuklarda gözlemlenir. Hareket güdüsünün kaynağı; duyguların, belirlenmiş tepkilerden arınması şeklindeki oldukça tuhaf bir durumu, hayvanlar alemi içinde sadece 'uygar' yetişkinlere bakıldığında gözlemleyebiliyoruz (Goleman, 2010). Belirli bir nesne, olay veya bireylerin kişinin iç dünyasında uyandırdığı izlenimdir (TDK, 2017).

Young’a göre (1973) heyecan; bireyin içindeki ortamı algılanması ile oluşan, iç organlarda hareketlenmeye yol açan, bedendeki davranış ve bilinç üzerinde kendisini belli eden duygusal süreçtir (Cüceloğlu, 2008). Duygular insan psikolojisindeki etkisi bakımından incelendiği vakit, kararların çoğunlukla duygusal bir anda verildiği görülmektedir. Bu anlarda alınan kararlar ve yargısal süreç, önemli şekilde duygularımızdan etkilenir. Örneğin öfkeliyken, olduğumuz kişi gibi davranmadığımız, davranış ve duygularımızın bizi yönettiği ve çoklukla hareketlerimizin kendimizce dahi anlam verilemediği bir noktada bulunmaktayız. Bilakis korku ve öfke gibi olumsuz duygu durumlarında, insanın dikkatinde belirgin yükseliş görülür ve psikolojisine uygun olan bilgiler, öteki zamanlardan çok önemsenir. Çünkü negatif psikolojideki bireyler, rahat durumdakilere oranla, olumsuz olayların olmasına daha fazla ihtimal verirler. Diğer bir deyişle, duygu durumu ile riske dair tahmin arasındaki direkt bir ilişkiden söz edilebilir. Karşılık olarak olumlu ruhsal haller, problemleri kolayca çözmeye yardım eder, alışılmamış ve güncel fikirler geliştirmek gibi pozitif sonuçların doğmasını sağlar. Bununla

beraber duyguların, hafızamıza etki ederek olumsuz hatıralardan çok olumlu hatıraları anımsamamıza ve yardımseverliğimize etki ederek, olumlu psikolojimize ihtiyaç duyan bireyle yardımcı olmaya istekli olmamıza zemin hazırlar (Konrad ve Hendl, 2001). Duygu, az hislilikten yoğun hisliliğe, dar kapsamdan geniş kapsama, basitten karmaşığa, özel durumlardan genel durumlara kadar şaşkınlık yaratan bir durum, bir olay, bir uyarıcı zincirini ifade eden, birey bir duruma dahil olduğunda ve onu hedefleri ile bağlantılı olarak algıladığında meydana gelen ve bireye bir şeyler hissettiren bir olgudur (Frijda, 1988). Plutchik'a göre (1980) sekiz ana heyecan vardır: korku, öfke, neşe, üzüntü, yakınlık, nefret, umut ve hayret. Üç ana rengin varlığı ve diğerlerinin ana renklerin karışımı sonucu ortaya çıkması gibi, Plutchik, geri kalan tüm heyecanların ve duyguların sekiz ana heyecanın karışımı ile oluştuğunu söyler (Cüceloğlu, 2008). Ergenlerin en mühim hisleri korku, korku, hüzn, kıskançlık, haset, sevgi, neşe, merak, utanma ve çekingenliktir.

İnsanlarca yaşanmakta olan birçok değişik duygusal repertuar bulunduğundan dolayı duygu tanımlanması güç bir kavram olarak karşımıza çıkar. Kimi duyguların evrensel, kimilerinin ise ulusal olduğu saptanmıştır. Kimi duyguların yoğunluğu çok fazla kimilerinin ki ise azdır. Kimi duygular pozitifken kimileri negatiftir. Bazılarının bizi hareketlendirdiği görülürken bazıları hiçbir şey yapmamamıza neden olur. Duygu tanımlanırken ve açıklanırken birçok değişik kuramsal fikir ortaya çıkar ve bu perspektifler çoğunlukla birbirleri ile örtüşmezler. Bu da 'duygu' tanımlanırken çeşitli problemlerin oluşmasına sebep olur. Duyguların açıklanması sırasında bunlarla ilişkili yaşanmakta olan kavramsal karmaşalar da duyguları tanımlarken karşımıza çıkan zorlaştırıcı bir etkidir. Çoğunlukla duyguların yerine hissin, duyusun ve bunun gibi kavramların kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bahsedilen kavramlar duygular ile hislerin çoğunlukla kişinin bedenindeki bir anda ortaya çıkan değişikliklerin sonucunda oluşan, fiziksel değişmelerin önemli olduğu özel ve öznel deneyimler olması yönüyle ayrılır. Duygunun bir his olduğu ve bu hisse has bazı düşüncelerin ruhsal ve fiziksel hallerin ve birtakım hareketsetel eğilimleri belirlenmiş uyarıcılara verilmekte olan yapılanmış tepkiler olduğu söylenebilir (Goleman, 1998). Duygunun duygu durumundan farkına bakıldığında; duygunun belli bir uyarıcının etkisiyle ortaya çıkan, uzun sürmeyen hedefsetel tepkiyi ifade ettiğı, duygu durumlarının ise yoğunluğu daha az olan ve uzun süren durumları ifade ettiğı görülmektedir. Bununla beraber duyguda ağırlık verilen husus; dıştan gelen bir

uyarıcının değerlendirilmesi durumunda duygu durumunu tetikleyen dıştan gelen bir uyarıcı bulursa da çoğunlukla duygusal yaşantının bütünü yansıtır. Bundan dolayı duygu durumu içten gelen uyarıcılar tarafından daha çok etki altına alınmaktadır (Çapan, 2012). İfade edilene göre korku, mutluluk, tiksinti, üzüntü, kızgınlık, merak, şaşkınlık, depresyon, empati, öfke, kaygı, sevgi ve düşmanlık temel duygular olarak ele alınmıştır (Sheppy, 2009).

2.2.2. Duyguyu Açıklayan Kuramlar

Duygular biyolojik mental davranışsal ve sosyal kültürel öğelerce etkileşim kurulması ile oluşur. Duygular ile beraber ortaya çıkan bedensel tepkilerin anlaşılması basit görünür fakat öyle değildir. Duygu'nun nasıl ortaya çıktığını, öğelerden hangilerinin bu duygunun oluşumuna öncülük ettiğini araştırmakta olan kuramcılar kendilerinin adları ile anılmakta olan bir takım fikirleri vardır. Psikoloji bünyesindeki duygu araştırmacılarının ve kuramcılarının, duyguların hangi yollara tanımlanabileceğini ve açıklanabileceğini anlatan çeşitli kuramsal görüşleri mevcuttur. Bu kuramları James-Lange kuramı, Cannon-Bard kuramı, Schachter-Singer kuramı, yüz geri bildirim kuramı, Lazarus kuramı ve duygusal nörobilim incelenmiştir (Çapan, 2012).

2.2.2.1. James-Lange Kuramı

William James ve Cari Lange'in farklı yerlerdeyken aynı yılda (1884) aynı kuramı öne sürmüş olmalarından buna James-Lange kuramı ismi verilmiştir. Kur'an'daki ana fikir şöyle belirtilebilir: Vücudumuz çevredeki belirli özelliklere tepki verir ve vücudumuzun bu tepkilerini fark ettiğimizde heyecanlanırız. Örnek olarak bir köpeğin hırlayarak karşımıza çıktığı durumda, köpeği görmemizle beraber vücudumuzda, bahsedilen fiziksel değişikliklerin oluşmaya başlaması; nefesimizin ve kalp atışlarımızın hızlanması, terlemeye başlamamız gösterilebilir. Bu kuram, bedenimizdeki farklılıkları fark ettiğimizde korkuyu ve heyecanı algıladığımızı savunur (Akt. Cüceloğlu, 2008). Bu kurama göre fizyolojik olarak gerçekleşen değişimler sonucu birey tarafından algılananlar ile duygu oluşur (Kayhan Aktürk, 2015).

William James ve Carl Lange'a göre duygular bedende oluşan fiziksel uyarılmanın sonrasında oluşmakta olan özel durumların sonucunda oluşmuştur. Buna göre yaşadığımız olaylar önce fiziksel uyarı meydana getirir. Bunun sonucunda

bedenimizde farkına vardığımız değişimleri yorumladığımız zaman yaşamakta olduğumuz şeye duygu denir. Yani duyguların sebebi fiziksel uyarılmalardır. Bu kuram şöyle açıklanmıştır; Ay'ı gördüğümüz zaman kaçmamızın sonucunda korkarız, korkmamızın sonucunda kaçmayız. Yaşadığımız bir olayın sonucunda bedensel olarak uyarılsak dahi, eğer bunun farkında değilsek duygu ifade edilmez. Tüm duyguların sahip olduğu farklı psikolojik örüntüler vardır (Plotnik, 2009). Mesela geceleyin geç vakitte, karanlık bir yerde yürümekte olduğumuzda, arkamızda ayak sesi duyarsak; kalp çarpıntılarımız hızlanır, nefes alışverişimizin derinliği artar ve bulunduğumuz ortamdan koşarak uzaklaşırız. Vücudumuzdaki fiziksel değişikliklerin korku dolu bir durumda olduğumuz için var olduğunu anlaşılır ve yaşamakta olduğumuz duygu korku olarak yorumlanır (Çapan, 2012). Bir insanın aynı heyecanı birbirinden değişik dönemlerde değişik fiziksel oluşumların içerisinde yaşayabilmesi mümkündür. Bir korku anında terlerken diğerinde terlemeyebilir fakat ayakta duramayacak seviyede panik yaşayabilirsiniz. James-Lange kuramınca açıklanamayan farklı bir gözlem, aynı heyecan duygusunun bireylerde birbirlerinden değişik fiziksel süreçlere yol açmasıdır (Cüceloğlu, 2008).

2.2.2.2. Cannon-Bard Kuramı

Cannon-Bard'ın kuramıyla James-Lange'ın kuramındaki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Tekrar, birbirinden farklı psikologlar tarafından, farklı yayınlarda savunulduğundan dolayı iki isimle anılır. Kuram, merkezine hipotalamusa ait olan işlevleri yerleştirir. Çevredeki heyecanlandırıcı olayın (uyarıcının) hipotalamusa etki etmesi sonucunda hipotalamusun eşzamanlı olarak yerine getirdiği iki görev olur;

(1) Fiziksel değişimleri oluşturarak sinir sisteminin uyarılmasını sağlar.

(2) Beynin kabuğuna sinirsel akımların gönderilmesi sonucu, heyecanını fark eder (Cüceloğlu, 2008).

Cannon-Bard kuramında beden içerisinde oluşan ve James-Lange kuramında önemsenen fiziksel değişikliklerce, beyin etkilenmesinden bahsedilmez. Bunun sonucunda James-Lange kuramındaki zayıf nokta sorununa karışmamaktadır.

Walter Cannon ve Philip Bard, üç sebeple James-Lange Kuramı ile duyguların açıklanamayacağını savunur. Bunların ilki; sadece fiziksel algıların duyguları üretemeyecek olmalarıdır. İnsanları mutlu eden epinefrin hormonunun enjekte edildiği vücutlarda enerjinin arttığı fakat duygusal değişim olmadığı belirtilmiştir.

İkincisi; insan vücudu kimi zaman tepki göstermeden önceki zamanda da duygular yaşar. Üçüncü gerekçe ise; vücudumuzdaki bedensel değişikliklerin kimi zaman fazla genel olması, bu sebeple duyguların ayırmsanmasının işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. (Çapan, 2012). Bu kurama göre, duygular fizyolojik değişim, gelişim ve süreci sayesinde gelişir. Duygular sonrasında beyine giden sinyaller sebebiyle bilinçli bir durum alır (Sille, 2016).

2.2.2.3. Schachter-Singer Kuramı

Schachter ve Singer, duygusal hayatın ardında bilişsel etkinlikler bulunduğunu savunurlar. Schacter, çevremizdekileri algılama ve anlamlandırmanın sonucunun, içimizde bulunan fiziksel değişiklikler ile ilişkili duyguların belirli biçimlerde adlandırmak olduğunu savunur. Bunun anlamı şudur; bilişsel yaşantımız ile aynı doğrultuda duygusal yaşantımıza ad veririz. Bundan dolayı değişik ortamlar içerisinde benzer uyarıcıların değişik tepkilere yol açması ve bazı çatışmalar yaşamamızın sebebi duygularımızın değişik biçimlerde yönlendirilmesine yol açan, çeşitli bilişsel yaşantılardan geçmemizdir (Tuğrul, 1999). Stanley Schachter’a göre bedenimizdeki fiziksel değişiklikler ile yaşadığımız durumun algılanma ve anlamlanması arasında devamlı bir etkileşimin varlığından söz edilir. Schachter, bilişsel süreçlerin heyecanları anlamlandırıp isimlendirmemiz açısından önem arz ettiğini savunur. Bunlara dayanan Schachter tarafından bilişsel heyecan kuramı ortaya atılır. Bu kuramda, bedenimizdeki fiziksel değişikliklerin; tarafımızdan, çevremizdeki uyarıcıların çerçevesi içinde anlamlandırdığımız bir heyecanın ismiyle adlandırıldığını savunur. Çevreni tarafımızca algılanması ve anlamlandırılması, içimizdeki fiziksel oluşumların sebebi olan heyecana ad vermemizi sağlar (Cüceloğlu, 2008).

Buna göre biliş duygulara etki eder. Duygular oluşurken öncelikle, bireyce alınan duyumun sonucunda vücutta fiziksel değişimler oluşur. Sonrasında vücutta oluşan fiziksel uyarılmanın anlamlandırılması ve etiketlenmesi gereksinimi hissedilir. Bedende oluşan uyarılma yorumladığı zaman hissedilen duygu da belirlenmiş olmaktadır. Bu kurama göre, Düşünmeyle bir durumu yorumlamak veya değerlendirmek gibi bilişsel süreçler duyguları tetiklemektedir (Çapan, 2012).

2.2.2.4. Yüz Geri Bildirim Kuramı

Bu kuramda yüzümüzdeki kasların yaşamakta olduğumuz duygunun belirleyicisi olduğu vurgulanır. Bir duygu yaşanmadan evvel yüzümüzdeki kaslar gerilmektedir. Yüzümüzdeki gerilmiş kaslar beynimize sinyal göndermekte ve beyne yollanan bu sinyallerin sayesinde yaşamakta olduğumuz duygular tanınabilmektedir. Özetle yüzümüzdeki kaslardaki değişimin; beyne, yaşanacak duygu hakkında ipuçları verdiği söylenebilir. Sonrasında da yaşamakta olduğumuz duygu tanımlanır. Öncesinde güler, sonrasında mutluluk yaşadığımız anlamını çıkarırız; öncesinde ağlar, sonrasında üzüldüğümüz anlamına ulaşırız (Plotnik, 2009; Çapan, 2012).

2.2.2.5. Günümüzde Duyguyu Açıklayan Yaklaşım: Lazarus Kuramı

Richard Lazarus'un kuramına göre bilişsel sürecin duyguların belirlenmesinde ciddi rolü olduğu söylenebilir. İnsanların benzer durumlarda, değişik duyguları yaşayarak, değişik tepkileri verebildiği görülmektedir. Bu duygusal yaşantıdaki algılama rolünü gösterir. Bu yaklaşım'a göre, duygularımızı kontrole almanın en başarılı yolu, algılarımızın belirlenmesidir (Pastorino ve Doyle-Portillo, 2010; Çapan, 2012).

2.2.2.6. Duygusal Nörobilim Yaklaşımı

Bu yaklaşım'a göre duyu organlarının sayesinde oluşan dışsal uyarıcılar, beyindeki belirli bölgelerce yorumlanır, duygusal ve davranışsal tepkiler elde etme sürecini başlatır. Duygusal hallerin nörofizyolojik temelini limbik sistemin, otonom sinir sisteminin ve endokrin sisteminin etkilediği bilinir. Bütün bunları yapan, beyindeki yapılar talamus, hipokampus, amigdala ve kortekstir. Dıştan algılanmakta olan yılan, vahşi kurt, hızla gelen araba gibi uyarıcıların göz vasıtasıyla öncelikle talamusa gönderildiği saptanmıştır (Çapan, 2012). Kuramın savunucuları; heyecanların, insandaki öteki davranışlar gibi, insanların çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırdığını ileri sürer. İnsanlık tarihinde belli heyecanların yok olduğu, bir taraftan tür devamlılığını sağlamakta olan belli heyecanların var olmaya devam ettikleri görülmektedir. Kendilerine zarar verebilecek bir hayvan ile karşılaştığında korku hissetmediği için kaçma refleksi göstermeyen bir hayvan türünün, kolayca avlanacağından dolayı yok olacağı savunulur. Bu anlamdaki korkunun, çevreyle uyum kurma ve tür devamlılığı açısından mühim bir görevi üstlendiği söylenebilir (Cüceloğlu, 2008). Çalışmaların sonucu bulunan nörobiyolojik veri birikiminden hareketle, beyinde bulunan duygu merkezlerinin çalışma prensipleri ve bizi yönlendirme şekli hususunda bilgiler edinebilir, bireylere ve topluma zarar

verebilecek duygu krizini atlatma hususunda güncel fikirler oluşturabiliriz (Goleman, 2005).

2.2.3. Duygunun Bileşenleri

Duyguları bilişsel, davranışsal ve fizyolojik bileşenlerin oluşturduğu söylenebilir.

2.2.3.1. Duyguların Bilişsel Bileşeni

Yaşam sürecinde karşılaştığımız durumlar karşısında tutumumuz çerçevesinde verdiğimiz tepkiler beynimiz tarafından değerlendirilmeye alınıp, fiziksel uyarılmalar olduktan sonra duygu meydana çıkmaktadır (Morris, 2002). Duygular bireyin davranışsal, bilişsel ve psikolojik olarak tepkileri düzenlemeye, değiştirmeye çalışan olgulardır. Duygular hayatı daha varoluşsal açıdan anlamlı kılmak için bireyin kendisini ve çevresini daha iyi tanımasına, anlamasına ve algılamasına yardımcı olur. Böylelikle bireyin psikolojik sağlamlığı, iyi oluşu ve mutluluğuna katkıda bulunur (Greenberg, 2004). Duyguların bilişsel bileşeni hakkında çalışmakta araştırmacılar tarafından, bireyin yaşamış bulunduğu şeylerin sözel ifadesine dayanılarak bilgiler toplanılmaktadırlar. Kimi araştırmacılar (Ellsworth ve Scherer, 2003), birey tarafından yaşanan olaylarla ilgili bilişsel değerlendirmelerin, hissetmekte olduğu duyguları belirleyen olgular olabileceklerini ileri sürer. Bu değerlendirmelerin sonucunda duyguların hoş ve hoş olmayan (Lang, 1995) şeklinde karakterize edildiği görülmektedir. Bu değerlendirme tepkilerimizin otomatik ve bilinçaltı olması mümkündür (Çapan, 2012).

2.2.3.2. Duyguların Fizyolojik Bileşeni

Duygusal tepkilerin karışık fiziksel süreçlerle bağlı olduğu görülmektedir. Duyguların temelinde biyolojik olarak; beynin bölümleri, çeşit çeşit nörotransmitterlerin yanında otonom sinir sistemi ve endokrin sistem bulunan çok yönlü bir yapı vardır. Duygular ile ilişkili fiziksel uyarılmanın çoğunlukla otonom sinir sistemi tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sistemde adrenal salgılanmasıyla kaçma veya savaşma tepkisinin verilmesi adına organizma uyarılır (Çapan, 2012).

2.2.3.3. Duyguların Davranışsal Bileşeni

Duygulardan hangisini hissettiğimizi yüzümüzdeki ifadelerle bakarak anlayabiliriz. Bunun hakkında uzmanlaşmış Ekman'a göre (1992), insanlara ait olan duygusal ifadeler evrenseldir. Bütün kültürlerle göre gülümsemenin mutluluğu, kaşları çatmanın hüznün emaresi olduğu görülmektedir. Ekman ve arkadaşlarına göre (1987) dünyadaki insanlar tarafından yedi ana duygu tanınmaktadır. Bu duygular; üzmek, korkmak, öfkelenmek, tiksirmek, horlanmak, şaşırma ve mutluluk şeklinde sıralanır. Fakat kültürden kültüre bu duygular farklı şekillerde ifade edilirler. Mesela Asya'da çocukluk döneminden beri duygu yönetimi öğretilmekte iken, batıda özgür biçimde yaşamasının öğretildiği görülmektedir. Duyguların evrenselliği tartışılmazsa da ifade biçimleri kültür arasında değişkenlik göstermektedir (Çapan, 2012). Duygusal zeka araştırmalarından birini de Acar (2001) yapmıştır. "Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi" isimli araştırmanın içeriğinde de, duygusal zekâ tarafından liderliğe dair davranışların nasıl etkilendiği ve liderliğin özellikleri ile etkileşimi araştırılmaktadır. Bu araştırmaya göre duygusal zekânın, yaş gruplarına, eğitim seviyesine, çalışma sürelerine ve çalışma alanlarına bağlı olarak istatistiksel bir fark sergilemediği; toplamdaki duygusal zekânın görevle ilişkili lider davranışları ilişkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Kelimesinin kökeninin Latince'deki "motere" kelimesi olduğu ve hareket etmek anlamı taşıdığı söylenmektedir. Araştırmacıların keşifleri sonucu, tüm duyguların vücudu, farklı tepkiler için hazırlamalarına dair fiziksel ayrıntılar açığa çıkmaktadır. Bahsedilen ayrıntılardan metnin devamında bahsedilmektedir (Goleman, 1998):

- Öfkenin hissedilmesiyle, kan akışının bir silah tutmaya veya düşmanı vurmaya kolaylık sağlayacak biçimde ellerde toplanması, kalp atışının hızlanması, adrenalin ve benzeri hormonlarda salgılanmanın artması ile çevik hareket etme gücü oluşturacak enerjinin oluşması gözlemlenir.
- Korkunun hissedilmesiyle, kanın, kaçma eylemini kolaylaştıracak biçimde bacaklar gibi iskeletteki büyük kaslara yöneldiği ve adeta yüzde bulunan kanın çekildiği ve bunun 'kan donması' denen hissi verdiği görülmektedir. Beyindeki duygu merkezleri, beyni alarm moduna sokarak hareket için hazırlama amacıyla hormonlar salgılamaya başlar. Dikkati, verilecek tepkinin değerlendirilmesi amacıyla yaklaşmakta olan tehlike üzerinde toplar.

- Mutluluk tarafından oluşturulan öncelikli biyolojik değişikliklerden biri, beynin merkezindeki negatif duyguların engellenmesiyle enerjide artışa sebep olarak kaygılandırıcı düşüncelerin durdurulmasını sağlar. Bedene rahatsızlık veren duygular tarafından yaratılan biyolojik uyarılmalardan arınan sakinlik halinin bedenin dinlenmesini sağladığı görülmektedir.
- Sevginin, sevecen duyguların ve cinsel tatminin, parasempatik uyarılmayı sağladığı saptanmıştır. Bunun korkunun ve öfkenin hissedilmesiyle gözlemlenen “savaş ya da kaç” halinin fiziksel karşıtı olduğu söylenebilir. Gevşemek denilen parasempatik modelin; işbirliği halini kolay hale getiren bir huzurluluk ve doyum halini yaratmakta olan, bedende her yere yayılan tepkileri kapsamakta olduğu belirtilmektedir.
- Şaşkınlık sonucu kalkmış kaşların sayesinde görüş alanı büyür, retina daha çok ışığa maruz kalır. Bunun sonucunda; beklenmeyen durumlarla ilgili daha çok bilginin edinilmesi, etrafta olanların anlanması ve en doğru davranışa karar verilmesi olanaklı hale gelir.
- Tiksirmek, dünyanın her yerinde benzer şekillerde ifade edilir ve tek bir mesaj yollar. Bir şeyden veya fikrinden; tadı ya da kokusu olarak iğrenilmektedir. Tiksinti sonucu görülen tepki, rahatsız eden koku yüzünden burnu tıkama, ya da zehirli bir yiyeceğin tükürülmesine yönelen ilk uğraştır.
- Üzüntüye ait ana işlev, yakınımızdaki bir kişinin ölümünden ya da önemli bir hayal kırıklığına benzer büyük kayıplardan sonraki uyumun sağlanmasına yardım etmektir. Üzüntünün sonucunda enerji azalır, derinleşerek depresyon haline yaklaştığında da metabolizmanın yavaşlamasına, zevk veren aktivitelerden uzak durmaya neden olur.

İnsanın hayat kalitesi, duygusal becerisi gelişmiş bireyin yapabileceği şekilde, ana ihtiyaçları pozitif duygular ile zenginleştirdiği ölçüde artmaktadır. Canlı olmanın ilk şartı, güdülerin, ana ihtiyaçları ve arzuları davranışa aktaran ve süreklilik sağlamakta olan dürtüler şeklinde tanımlanması mümkündür ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik olarak harekete geçmek için enerji verdikleri saptanmıştır. Güdülerin işlevi ; “gereksinim - uyarı - davranışa dönüştürülme - tatmin” çemberinde devamlı dönülmesiyle, canlıyı hayatta tutmaktır. Biyolojik ihtiyaçlardan öğrenilen ihtiyaçlara dek, bahsedilen döngü işler. Her ihtiyacın sonucunda bir uyarı yaratılır; bu hareketlendirici gücün sonucu, doyum sağlayabilecek davranışlar beslenir. Bu

davranışları bilişsel ve duygusal zekâ şekillendirir. Bu noktada, duygusal zekâ, davranışlara renk ve anlam veren rolüyle karşımıza çıkmaktadır (Baltaş, 2006).

2.2.4. Zeka'nın Tanımı ve Önemi

Bilim insanları başlarda zekayı, yalnızca bilişsel becerilere dayandırırken; araştırmaların öncülüğünde zekanın tanımlanmasına kişinin çevreyle uyum sağlaması ve çevresindekilerle ilişkisinin boyutları da dahil edildi. Bunun sebebi, insanın zekası işleyiş sürecinde, mantığın ve öteki bilişsel süreçlerin yanında duygusal süreçlerden de geçmektedir. Zekanın üzerine çalışmakta olan bilim adamlarının çıkardığı sonuca göre; zeka kavramı açıklanırken, duygular görmezden gelinemez (Eymen, 2007).

Zekayla ilişkili literatürün incelenmesi sonucu, araştırmacılar tarafından en fazla, 'zeka genel bir yetenek ya da beceri midir; ya da çeşitli pek çok yetenekten mi oluşur' sorusu irdelenmiştir. Zekanın, psikolojide çok önemli olmasında rağmen, üstünde mutabık olunmuş bir tanımlaması bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi şudur; zeka tek kabiliyet ile gösterilmez, tam tersi, çeşitli beceriler ile meydana gelen kapsamı geniş bir özelliktedir. Bu kavramsal kargaşaya girmek istenmemesi sebebiyle de, genelde operasyonel tanımlar kullanılır. Bu sayede, zekayı içeriksel biçimde tanımlamaktansa, 'Zeka testi sonucu ölçülen olgudur.' şeklinde tanımlarla yetinilir. Bu kavramın tanımlanması için uğraşan iki psikolog şu şekilde düşünmektedir: Willian Lois Stern zekayı, “Düşüncesini farkında olarak yeni bir işe yönlendirilme konusunda genel bir yetenek; yaşamın gerektirdiği yeni görev ve isteklere bilişsel olarak genel bir uyum becerisi” şeklinde tanımlar. David Welchsler’e göre ise zeka, “Bireyin, amaca uygun bilinçli davranış gösterme, mantıklı düşünme ve fikirlerini çevresiyle etkili şekilde tartışabilme gibi küresel başarılarıdır” (Konrad ve Hendl, 2001).

2.2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Önemi

Duygusal zeka konusunda yapılan çalışmaların sonucu, zekalarının düzeyi en üst seviyedeki kişilerin iş ve özel hayatlarında daima en iyisi olmama sebepleri saptanmıştır. Bilim insanları bu sayede, zeka seviyesi aynı iki kişiden biri, hayatında başarı elde ederken, diğlerinin neden kendini çıkmaza soktuğunu anlamaya uğraşırken, bu insanların farklı zeka tiplerinin olduğunu ve başarılarını bu zeka tiplerindeki yetenekleri ile ilişkili olarak kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Yani duygusal zeka, başarıyı ve mutluluğu, zekadan öte daha farklı şeylerle ilişkilendirir

(Eymen, 2007). Duygusal zeka; bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını gözlemleyebilme, takip edebilme, bu duyguların ayrımını bilme ve bunlardan yola çıkarak sahip olunan bilgiye göre düşünce ve davranışlarını şekillendirmede kullanacağı becerisi kapsayan sosyal zekaya ait bir kavram olarak ifade edilmektedir (Salovey ve Mayer, 1990).

Duygusal zekanın; duyguların doğru şekillerde algılanması, muhakeme sırasında duyguların hesaba katılma, duyguların anlanması ve bireyin kendisine ve başkalarına ait duyguları düzenleyebilmesi şeklinde tanımlanması mümkündür (Plotnik,2009; Salovey ve Pizzaro, 2003). Duygusal zeka, duyguları açık ve net bir şekilde algılamayı ve kullanmayı, değerlendirmeyi, hisleri kavramayı ve rahatlatıcı duyguları ortaya çıkarma becerisini, bu duyguları yardımıyla elde edilmiş olan verileri doğru ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini ve psikolojik iyi olma haline dönüştürebilme becerisini içermektedir (Druskat, 2006).

Duygusal Zeka: Kendindeki duyguları tanıyabilme, farklı duygulara açıklık, bireyin kendisini kabullenmesi, başarı için güdülenmek, diğerlerinin duygularını ve arzularını anlayabilme, diğerlerine önem verme, diğerleriyle iletişime geçme, ikna ve uzlaşma beceri, ekipçe çalışma yapabilme ve iletişimsel becerilere sahip olmaktır (Bridge, 2003).

Duygular tarafından davranışlarımızın nasıl etkilendiğini göstermekte olan ifadeler:

- ' O denli kızmıştım ki düzgün düşünemedim. '
- ' İnsanlar 'sakin ol' dediğinde daha da kötüleşiyordum. '
- ' Tartıştığımızda genelde kendimi kaybederek yanlış ifadeler kullanıyorum. '
- ' Benim hislerimi anlamak için uğraşmıyorsun. '
- ' Bazı zamanlarda hislerime göre davranıyorum, doğru olsa da olmasa....'

Bunlar duygularımızın; söylenenler, yapılanlar ve başarılar üzerinde olabilecek etkisini göstermektedir (Plotnik, 2009).Duygusal zekânın tanımlanması, kendini hareketlendirebilme, aksilikler karşısında yola devam etme, dürtülerini yöneterek doyumunu erteleme, ruhsal durumunu düzenleme, sıkıntılar sonucunda düşünme yetisini kaybetmeme, empati yapabilme ve ümitlenebilme yeteneği ve becerisinin vurgulanmasıyla yapılabilir (Goleman, 2005). Duygusal zekanın anlattığı şey; kendimizle ve başka bireylerle baş etme becerimizi iyileştiren, duyguların

anlanabilmesi ve kullanılabilmesidir. Başka bir deyişle kişinin kendisine ve başkalarına ait istekleri ve ihtiyaçları, güçlü ve zayıf yönleri anlayabilmesinden dolayı stres ile baş edebilmesidir (Baltaş, 2006).

Buna göre duygusal zekanın, bireyin duygularını hangi seviyede yönetebildiğini ve onlardan daha fazla verim almasının yollarını açıklamakta olan ve değişim gösteren bir faktör olarak tanımlanması mümkündür. Duygusal yeterliliğini gereken şekilde kullanabilen, farklı bir deyişle EQ seviyesi gelişmiş insanların, özel ve meslek hayatlarını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, kendine ve çevresindekilere ait hisleri fark edebilmenin rutin yaşantıdaki sorunlarla baş edebilme potansiyelinde artış meydana getirmesidir (Konrad ve Hendl, 2001). Duygusal zekaya sahip kişiler, kendisini ve diğerlerini tanıyabilir, anlayabilir, özgüvene sahiptir, empati kurabilir, hoşgörülüdür ve yenilikçidir, beden dilini yönetebilir, diğerlerinin beden dilini, yüz ifadelerini ve ses tonlarını tanıyabilir, her koşulda kendi motivasyonunu arttırabilir, serinkanlıdır, iyimserdirler ve uyum sağlama becerileri yüksektir. Duygusal zekaya sahip insanlar; değişimlere ve yeniliğe açıktır, sabırlıdır, azimlidir, yaratıcıdır, kararlıdır, insan ilişkilerinde yeteneklidir. Duygusal zeka, bireyin kendini ve diğerlerini tanımasını, anlamasını kolaylaştıran geliştirilmesi mümkün yeteneklerden oluşması yönüyle düşünüldüğü zaman, bireyin özel ve çalışma hayatında mutluluk ve başarı yakalayabilmesi adına duygusal zekasını ustalıkla kullanması gerektiğini söyleyebiliriz. Duygusal zekalarını hayatının tüm alanlarında kullanan insanların, toplumsal ilişkilerde aranan, işbirliği ve yardımlaşma olgularına yatkınlık gösteren, sorunlara karşı yılmayan, iletişimi kuvvetli bireyler şeklinde sosyal hayatlarında rol alabilirler (Eymen, 2007).

Tehlikede olduğumuz bir an gibi anlık ve süratli davranmamızı gerektiren zaman zarflarında duygularımız bizim için bilişin öncesinde rehber olur ve davranışlarımıza yön verir. Tehlike oluşturabilecek hayvan gördüğümüz zaman süratle ‘kaçma’ kararı vermemizde veya saldırmamızdaki öncelikli etmen duygularımızdır (Çapan, 2012). Duygusal zekanın gelişimi için doğru ve sağlıklı bir iletişim becerisine ihtiyaç duyulduğu kadar aynı şekilde sağlıklı, doğru, iyi ve güvenilir bir iletişim içinde duygusal zekanın gelişimine ihtiyaç vardır (Güneysu ve Tekmen, 2009).

2.2.5. Duygusal Zekanın Unsurları

Duygusal zeka, duyguların zekice kullanılması ve duygular alınan verilerden sonuç çıkarma ve problem çözme kabiliyetini ifade etmektedir (Özdemir, 2015). Yüksek seviyede duygusal Zekâ (EQ) özelliği, bireylerin olumsuz, negatif ve kötü hissettiren duygularının azalmasına onun yerine olumlu, pozitif ve iyi hissettiren duygulara dönüşmesinde etkilidir (Şahin ve diğ, 2016).

Solovey ve meslektaşları Gardner, duygusal zekayı detaylıca tanımlayarak, bu yeteneklerin beş temel başlıkta toplanmasını sağlamıştır:

1.Özbilinç: Bireyin, kendini tanıması - bir duygunun oluşma aşamasında onun farkına varabilme - duygusal zekasının temelinde bulunur. Hislerin daima bilincinde olmak becerisi psikolojik sezginin ve kendini anlamasının şartıdır.

2.Duygularını idare edebilmek: Duyguların düzgünce idare edilebilmesi becerisi, özbilincin temelinde gelişmektedir. Kendi kendini yatıştırabilme, güçlü endişelerden, karamsarlık halinden, alınganlık göstermekten kurtulabilme ve bu ana duygusal becerilerdeki başarısızlığın sonuçları incelenir.

3.Kendini harekete geçirmek: Duygularını bir amacın gerçekleşmesi için toplayabilmek, dikkatini verebilmek, harekete geçmek için kendini güdüleyebilme, kendini kontrol edebilme ve yaratıcı olabilmek için bir gereksinimdir.

4. Başkalarının duygularını anlamak: Duygusal özbilincin temelinde gelişmekte olan öteki beceri empatinin insanlar ile ilişki kurulmasındaki ana beceri şeklinde tanımlanması mümkündür.

5.İlişkileri yürütebilmek: İlişki sanatı, yüksek oranda başkalarına ait olan duyguları idare edebilmektir. Bu becerileri gelişmiş bireyler, insanlar ile sürtüşme yaşamadan etkileşimi sürdürmeyi faydalı olduğu her konuda başarı sağlayabilirler ve toplumsal yaşamlarında parlaktırlar (Goleman, 2010).

Duygular sayesinde bireylerin hayatlarına devam etmeleri kolaylaştırır, davranışlarını yönlendirme, hayatlarına eğlence ve renk katma hale işlevlerine sahip olurlar. Bununla beraber duyguların; bireylerin birbirlerini anlamasında, düşüncelerine ve davranışlarını anlamlandırmasındaki rolü büyüktür. Kimi bireylerin, insanlarla olan ilişkilerde daha başarılı olması, kendindeki duyguların kontrolünü sağlama ve onları yönetebilme becerisinin olması gözlemlendiğinde bu durumun nedenleri araştırılır ve sonucunda 1980’li yılların sonrasında “duygusal zeka” kavramının oluşumu başlamıştır. Duygusal zekayı ilk ortaya atan Salovey ve

Mayer (1990) olmasıyla beraber Goleman (1998) “Duygusal Zeka” isimli kitabı içerisinde bireyin iki çeşit zihni bulunduğundan bahsedilir. Bunlardan birisi IQ biçiminde adlandırılan akılcı zihindir, diğeri EQ ismiyle anılan duygusal zihindir. Birbirlerinden tamamıyla değişik olan bu iki anlama şekli, bireyin zihin yapısını oluşturma konusunda etkileşimdedirler. Akılcı zihnin, çoklukla fark edilen olunan bir anlama şekli olduğu bilinirken; duygusal zihnin ise ani ve yoğun, kimi zaman da mantıktan yoksun bir anlama sistemini karşıladığı görülür.

2.2.6. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekayı ölçmek ve tanımlamak için pek çok yöntemle-modele sahip olsak da, araştırmalarda kullanılmakta olan ve en çok göze batan üç temel model vardır. Bunların birincisi, Mayer, Salovey ve Caruso (2000) tarafından duygusal zekanın, duyguların işlenmesini sağlayan bir grup bilişsel yeterlilik şeklinde tanımlanan modelidir. Duygusal zekâ kavramında en çok üstünde durulan kavram yetenektir. Birçok araştırmacı bu kavramı başlangıç noktası olarak görerek duygusal zekâyı tanımlamaya çalışmıştır (Doğan ve Şahin, 2007). Dört aşamadan oluşan bu modelde “Duygusal algı, Duygusal kolaylaştırma/uyum, Duyguları anlama ve muhakeme etme, Duygusal yönetim/duyguları düzenleme” aşaması söz konusudur.

İkinci model, duygusal zekanın, bireyler tarafından rutin güçlüklerle başa çıkılıp bu zorluklara adapte olmasına yardımcı olan, duygusal ve sosyal zeka şeklinde adlandırılan Bar-On (2000)’a ait modeldir. Bar-on duygusal zekâyı, bireyin çevresindeki istek ve baskılara doğru ve etkili biçimde üstesinden gelmesi için bireye bu süreçte yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yetkinlik ve beceriler serisi olarak ifade etmektedir. Reuven Bar-on tarafından ilk defa duygusal zeka ölçülmüştür. Bar-on’ un modeli kişisel ve kişilerarası yetenekleri belirtmekte ve ayrıca sosyal ve duygusal yeteneklerin düzenlenmesine dikkati çekmektedir (Shelly ve Brown, 2004). Üçüncü model ise, duygusal zekanın, kariyerindeki başarıda etki gösteren duygusal ve toplumsal yeterlik ve beceri biçiminde tanımlandığı Goleman ve Boyatzis (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000) tarafından savunulan duygusal yeterlilik modeli olarak karşımıza çıkar (Akt. Köksal, 2007). 1990’lı yıllarda literatürde yer bulan duygusal zeka modellerini şu şekilde sıralayabiliriz.

a. Daniel Goleman'a Göre Duygusal Zeka

Goleman modelde duygusal zekanın boyutları olan öz bilinç, empati, kendi duygularını yönetme, motivasyon ve sosyal beceriden söz etmektedir (Kılıç, 2013). Goleman'a göre duygusal zeka beş asıl duygusal ve toplumsal kabiliyet içerir (Doğan ve Şahin, 2007);

1- Öz bilinç; Yaşanmakta olan an ile ilişkili hangi tür duyguların hissedildiğini fark etmek ve bunların kararın verilmesi sürecinin aydınlatmasını sağlayacak biçimde kullanılmasıdır.

2- Kendini Toplama; Duyguların, uğraşılmakta olan işe kolaylık sağlaması yönünde kullanılması ve hisler tarafından kişinin engellenmesini önlemektir. Bireyin ahlaki değerlerinin üzerinde direkt ve kendi kendine yargılamada bulunmasını sağlamakta olan gücün yönetilmesi ve amaca erişilmesi için bir zevki tatmin etmeyi erteleyebilme yetisidir.

3- GÜDÜLENME; Kişinin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak ve kişiyi aydınlatacak, inisiyatif alması ve kendini geliştirmesi için çabalamasını sağlayacak katkıdır.

4- Empati; Karşıdakinin hislerini anlayabilmek ve onların bakış açılarını yakalayabilmektir.

5- Sosyal yetiler; Bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ortaya çıkan duyguların yönetilebilmesi, toplumsal ortamların ve ilişki ağlarının sağlıklı algılanabilmesini içerir.

2.2.7. Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler

2.2.7.1. Toplumsal İlişki

Bireylerin “yalnız insan” olmak konusunda yapmış oldukları seçimlere engel olacak ruhsal ve sosyal önlemleri desteklememiz gerekir. Şu açıkça anlaşılmaktadır ki, bir ev değil iki evin olması iki farklı tüketim anlamına gelir. Buna göre öncelikle tüketim endüstrisi ve kapitalizm tarafından buna özendirildiği görülmelidir. Özellikle medyanın ve sanatın dünyasında pohpohlanmakta olan bu yapının özgürlükle ve kendi ayakları üzerine basmak gibi argümanlar ile birleştirilmesiyle; paylaşmak, dayanışmak, başka biri için yaşamak ve benzeri insani değerlere karşı yer aldığı görülmektedir (Karaman, 2014). Toplumsal etkileşimle nesilden nesile aktarılmakta olan kültürün, kişinin toplumsal gelişimini (sosyalleşmesini) sağlayan ve öğrenilmiş bir olgu şeklinde tanımlanması mümkündür. Bir bakımdan birey tarafından toplumda

var olan kültürün kazanılmasıyla toplumun bir parçası olma süreci sosyalleşmek, insanın bebekliğinden beri içinde bulunduğu toplumdaki yaşama şeklini kavrama süreci olarak tanımlanabilir. Diğer açıdan toplumsal öğrenmenin süreci anlamındaki sosyalleşme sürecinin amacı, bireyi yaşamakta olduğu toplumla uyumlu hale getirmektir (Can, 2008). Duygusal zeka, duyguları algılayıp ve bu algıladığı duyguları zeki bir biçimde kullanarak yaşam kalitesini artıracak şekilde katkı sağlamasına, aynı zamanda verimli, etkili, doğru ve sağlıklı sosyal iletişim oluşturmada etkilidir (Üzel ve Hangül, 2012). Duygusal zeka seviyesi yüksek olan bireylerin toplum içerisindeki diğer bireylere nazaran daha mutlu, sağlıklı ve ilişkileri kuvvetli olduğu görülmüştür (Koçmar, 2012; Doğan ve Demiral, 2007). Kişilerin duygusal zekâ seviyeleri yüksek olduğunda, yeni sosyal platformlara dahil olmalarında zorluk yaşamayacağı, hızlı bir şekilde oryante oldukları ve bu durumun katkısıyla daha sosyal bireyler olabileceklerdir (Öztürk ve Deniz, 2008). Birey kendi duygularının farkında olup onları kontrol edebilen, diğer bireylerin duygularını tanıyıp onlarla doğru ve etkili bir biçimde iletişime girebilen yüksek seviyedeki duygusal zekaya sahip kişiler hayatın her anında ve alanında yakın ilişkiler kurarak her anlamda avantaja sahiptirler (Baltaş, 2006).

Ayrıca, insanın yaşamını sadece bir birliğin ve bütünlüğün bir parçası olan bir nesne şeklinde görmeyip insanı sosyal ilişkileri açısından da incelemeliyiz. Mesela doğumdan sonra çocukların durumu güçsüzdür ve çaresizdir. Bundan dolayı bakıma muhtaçlardır. Çocuğun bakımıyla ilgilenen, güçsüzlüğünü ortadan kaldıran kişilere dikkat edilmeden, bireyin yaşamının üslubunun anlaşılması mümkün değildir. Çocuk, annesi ve ailesinin bütün bireylerinin karşısında bir çarktaki dişliler gibi birbirlerine geçmiş halde yaşamaktadır; bundan dolayı, analizi çocuğun beden ve mekân varlığına ait dış yüzle sınırladığımızda, bahsedilen ilişkiler anlaşılmaz. Bir çocuğa ait bireysellik, fiziksel bireyselliğin ötesindedir ve tüm sosyal ilişkiler örgüsünü kapsar (Adler, 2000). İlişkiler kurmak gereksinimine göre bireyin sosyal niteliği vardır. Bireyler arkadaş gruplarına ve grupta farklı düzeylerde arkadaşlık ilişkilerine sahiptir. Bahsedilen niteliğin insanlar arasında değişim göstermesi mümkündür. Bu güdüyü barındıran bireyler, sorumluluklar almayı arzularlar, hedefe yönelik davranırlar. Başkaları ile sıkı ilişkilere sahip olma, çatışmalardan kaçınma ve toplumsal ilişkileri geliştirme konusunda iyidirler. Bahsedilen gereksinimi güçlü olan bireyler bireyler arasındaki ilişkileri önemser (Ünlü, 2013). Duygusal zekasını

kullanmada başarılı biri, kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilir ve yönetebilir. Bahsedilen kişilerin hayatları doyum ve etki içinde sürebilir. Başarının belirleyicisi olan yazısız kuralların kavranılması ve kullanması becerilerine sahiplerdir. Bundan dolayı diğerlerinden avantajlı konumdadırlar. Duygusal hayatlarını yönetemeyen bireyler dikkatini işine verip başarı elde etmelerine yardımcı olacak bu yetenekleri yeterince kullanamazlar (Eymen, 2007).

Çocuklar için söz edilen durum, belirli bir seviyede de olsa bütün insanlar için geçerlidir. Çocuklar, güçsüzlük ve çaresizlik nedenleriyle bir ailede yaşarlar ve bunun gibi erişkinler de güçsüzlük sebebiyle topluluklar oluştururlar. Belirli hallerde herkes yeterli olmama duygusu içerisine düşebilir, güçlülere karşı yenilmiş hissedebilir, yalnız başına bu güçlüklerle baş edemezler. Bundan dolayı, insandaki en kuvvetli çabalardan birisi bir topluluk oluşturmak, bir topluluğa veya bir topluma ait olmak, diğerlerinden soyutlanmamaktır. Toplum halinde yaşamak, insanın yetersiz hissetmesiyle ve aşağılık duygusuyla baş etmesine yüksek ölçüde yardımcı olur (Adler, 2000). Bireynin çevresi ile kurduğu ilk ilişki doğum yoluyla katıldığı ailede başlamaktadır. Sosyoloji literatüründe çocuk ve aile üyelerinin arasındaki bu etkileşime sosyalleşmek adı verilir. Çocuğun; ailenin içinde konuşmaya dair becerileri, bedenini kontrol edebilmesi ve duygularını kontrol edebilmesi, toplum düzenine uyma yeteneği ve manevi değerleri gelişir (Çabuk Kaya, 2011).

Yaşama üslubu belirli çevresel koşullara bağlıdır. Bu halde yapmamız gereken, çevresel koşullarla insan ilişkilerini titiz bir biçimde tespit etmek, bu sırada insanın psikolojisinin çevresel koşullar değişirken değişime uğrayacağını da hesap etmektir. Uygun şartlarda yaşadıkça, bireyin yaşama şeklini tam olarak tespit edemeyiz. Bireyin zorluklarla karşılaştığı, elverişli olmayan yaşama şartlarında yaşama şekli belirgindir (Adler, 2000). Bireyin yaşamına zeka ve başarı, toplumsal ahlak kurallarına uyabilme, özgüven sahibi olabilme, kendini kontrol edebilme, ilişki kurabilme, doğru kararlar verebilme gibi yaşam becerileri ile bütünleştğinde anlam ve kalite katmaktadır (Yavuz, 2010). Duygusal zeka ile birlikte bireyin yaşamdaki başarıları ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu birçok araştırma yapılmıştır (Buckley, 2003). Duygusal zekâ becerilerine sahip ergenlerin ileri ki yaşamlarında mutluluk düzeyi yüksek, kendilerine olan güvenden emin ve eğitim ortamlarında daha başarılıdırlar. Bu beceriler onları sorumluluk sahibi, ilgili, özenli

ve yaratıcı üretken bireyler olmalarına katkıda bulunan niteliklerdendir (Shapiro, 1998).

Çocuklar üzerinde yapılan uzun zaman süren gözlemler sonucunda duygusal zekanın yerinde saymadığı aksine genetiksel beceriler, tecrübeler ve çevre ile etkileşim sonucunda geliştirilebileceği belirtilmiştir. Genel yargı olarak kabul gören, belirli yaşlar arasında gelişim göstermeyen IQ'nun aksine, duygusal zekanın yaşam boyu öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği belirtilmektedir (Goleman, 2000). Bilişsel zeka (IQ) ve duygusal zeka (EQ) arasındaki en büyük fark duygusal zekanın geliştirilebilir olmasıdır (Baltaş, 2006). Duygusal zeka geliştirilebilir. İnsanlar hayatlarının bütün alanlarında başarı elde edebilmek için duygusal zekalarını etkili kullanmalılardır. Fakat bu sırada, kişinin önce kendine ait duyguları anlaması, yönetmesi, isteğini elde edene dek motivasyonunu kaybetmemesi, amacını gerçekleştirirken karşılaştığı engellere karşı azmini koruması, diğerlerini anlamak ve diğerleriyle sağlıklı ilişki kurmak istemesi ve bu sırada kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmesi yani o kişi gibi düşünebilmesi gerekir.

Duygusal zeka, insanlar ile sağlıklı ilişki kurma ile ilişkili durumdaki sosyal zekaya ait bir alt form olarak düşünüldüğü zaman başkaları ile sağlıklı ilişki kurulabildiğini, başka bir deyişle duygusal zekanın etkili biçimde kullanılabilmesi durumunda, iş ve özel yaşantıda mutluluğun ve başarının yakalanabilmesi mümkün olacaktır (Eymen, 2007). Sosyalizasyon ajanı şeklinde adlandırılan aile kurumunun işlevi, toplumdaki kültürel atmosfer içerisinde bireydeki davranışları yönlendirmek ya da şekillendirmektir. Yani, sosyalizasyon, kişinin doğmasından ölmesine dek yaşadığı toplumdaki kültür özelliklerinin öğrenilmesi, toplumun isteklerine ve beklediklerine uyumlu bir insanın yetiştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçteki sosyalleşmeyi sosyologlar birincil ve ikincil sosyalleşme aşamalarında incelerler (Çabuk Kaya, 2011). Hayat, oyunun biraz fazlası olduğundan, güçlüklerle ilgili sorunu bulunmaz. İnsanların güçlükler ile karşılaşacağı yeterince durum vardır. Bir insanı gözlemlemeyi istediğimizde, en iyi seçenek güçlükler ile boğuşmaya mecbur kalmasını beklemektir. Böylece bu durumlar içerisinde bireyin farklı duygularını ve hareketlerini, ayrıca onu diğerlerinden farklı kılan karakteristik yanlarını öğrenebiliriz. Önceden de açıkladığımız gibi geride kalmış yaşam güçlükleri ile belirli bir hedefe yönelmiş çabalar ile oluştuğundan, yaşama şekli bir birliği ve bütünlüğü oluşturmaktadır (Adler, 2000).

2.2.7.2. Sosyal Uyum

Sosyal gelişim (toplumsal gelişme), kişi tarafından toplumsal uyarıya, bilakis gruptaki baskılara ve zorunluluklara duyarlılık geliştirilmesi, grup veya kültür içinde başkaları ile iyi anlaşabilmesi, diğerleriyle aynı davranabilme kabiliyetidir. Psikologlar tarafından kullanılan sosyalleşme teriminin anlamı, genişçe bir davranma ve oluşma alanını kapsar. Sosyalleşmenin en başarılı olduğu şekil ile insanın çaresiz ve bencillik ile nitelenmekte olan bebekliğinden, özerk bir yaratıcılık ile nitelenmekte olan yetişkinliğe geçmesi ile sonuçlanmakta olan bir öğrenmek ve öğretmek işlemi şeklinde tanımlanması mümkündür. Öğrenme dışında, şartlanmak, katılmak ve alıştırmak, sosyalleşme gerçekleşirken etki eden ana öğelerdendir. İnsanın yaşamındaki belki de en önemli başarı, sağlamlık ve denge içerisinde bir sosyalliğe kavuşmasıyla oluşur (Yavuzer, 1993). Kişinin kendisinin farkındalığı duygusal zekâda en önemli nokta şeklinde nitelendirilebiliriz. Kişi tarafından içindeki dünyanın tanınması; kendine ait isteklerin, hedeflerinin, sınırların, potansiyelin, sahibi olduğu kaynaklar ve kuvvetin farkına varılıp, bireysel tercihlerinin bu veriler göze alınarak doğru biçimde yapılabilmesidir. Kendini gözlemlemek ve hislerini tanımak; duyguları anlamak adına bir lugat oluşturmak; duyguların, düşüncelerin ve tepkilerin arasında var olan ilişkinin bilinmesi biçiminde tanımlanmakta olan özbilinç, bu sırada kişideki güçlü ve güçsüz yanların tanınması; bir özsaygı tuzağının içine düşmeyerek kendini pozitif fakat realist bir açıdan görebilmek anlamlarını da içerir. Kendinin farkında olan kişiler, geliştirilmesi gerekli olan yanlarının farkındadırlar, bu hususta hareket etme şansları vardır. Bu farkındalığa sahip kişilerin, zamanla çevreleri de gelişir (Eymen, 2007). Kişilerarası duyarlılık yüksek otonomik uyarılma ve bireyin etkileşimindeki farkındalığının artırılması ile ilgilidir (Harb ve diğ., 2002; Wilhelm ve diğ., 2004).

Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin özelliklerine bakıldığında; beden dilini kontrol edebilen, diğer bireylerin beden dillerini okuyabilen, empati kurabilen, çatışma çözme becerisine ile doğru uzlaşmayı sağlayarak iletişim kurabilen, diğer bireylerle doğru ve sağlıklı ilişkiler içinde olan, değişime açık, çalışma disiplinine sahip, olumsuz duygularla ve kaygı ile mücadele edebilen, doğru kararlar alabilen bireyler olarak görülür (Baltaş, 2006). Sosyalleşme bireyin bulunduğu toplumla uyum sağlaması, toplum ile bütünleşmesi ya da özdeşleşmesidir. Sosyalleşme belli amaçlara yönelik olarak kimi zaman serbest bir biçimde, kimi zaman da plan ve

program içinde olmayı gerektirir. Sosyalizasyon, aynı toplumdaki bireylerin arasındaki toplumsal kontrolü oluşturmaktadır (Çabuk Kaya, 2011). Sosyalleşmek kavramının, en basitleştirilmiş tanımı; kişinin yaşadığı topluma ait olan kültürü özümsemesi ve o toplumun bir parçası olma sürecidir. Kişinin doğması ile başlamakta olan sürecin, hayatın sonuna dek sürdüğü gözlemlenir. Sosyalleşen bireyler yaşadıkları grup veya topluma ait olan kültürü öğrenirler ve benimserler. Böylece toplum ile bütünleşebilirler. Yaşamakta olduğu toplumun davranışsal kalıplarının kişiliğinin parçası olmasını sağlayarak, o topluma ait bir birey olur (Can, 2008). Bilişsel çarpıtmalar ise bireyin içinde bulunduğu ortamı değerlendirirken ve bu değerlendirme kapsamında yorumlama biçimini etkisiz hale getiren ve adapte sürecini bozan bir kısmı olduğu bilinmektedir. Bilişsel çarpıtmaları kullanan kişi, yanlış bilgi işleme sürecinden dolayı duygusal olarak sıkıntılar yaşayabilmektedir (Beck, 2001; Corey, 1996). Beck (2001), Corey (1996) ve Türkçapar (2012)'ın farklı yıllarda yapılmış çalışmalarına göre, bilişsel çarpıtmaların, bireyin içinde bulunduğu ortamı değerlendirirken ve bu değerlendirme kapsamında yorumlama biçimini etkisiz hale getiren ve adapte sürecini bozan bir kısmı olduğu bilinmektedir.

Sosyal uyumun, kişinin diğerlerine uyum gösterebilmesi, başarı seviyesi, grubuna kendini özgünce bir tanıtabilmesi biçiminde tanımlanması mümkündür. Sağlıklı bir sosyal uyum gerçekleşip gerçekleşmediği bazı ölçütler ile anlaşılabilir. Bu ölçütler şunlardır (Yavuzer, 1993):

Farklı gruplara uyum gösterme: Çeşitli gruplarda uyumlu bir şekilde davranabilen, bu gruplarla ilişkiler geliştiren, akran grupları gibi yetişkinlerle de uyumlu olan bireyler, toplumsal bakımdan uyumlu bireylerdir.

Sosyal tutumlar: Toplum tarafından istenmekte olan tutumları ve davranışları başka bireylere yönlendiren toplumsal yaşantıya, bu davranışlara katılmakta olan bireyler, toplumsal açıdan uyumludurlar.

Kişisel Doyum: Sosyal ortamdaki rolü ile kurmuş olduğu ilişkilerden yeterli doyum alan kişiler, toplumsal açıdan uyumludurlar.

Sağlıklı bir toplumsal uyumun engellenmesine yol açan pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların şu şekilde sıralanması mümkündür (Yavuzer, 1993):

- Sosyal davranış biçimleri güçsüz olan ailelerdeki ergenlerin evin dışarısında bu konuda kuvvetli motivasyonları olsa da, sağlıklı bir sosyal uyuma sahip olmadıkları görülür.
- Ailede ergenlerin kendileri ile özdeşleştireceği modeller güçsüzse evin dışarısındaki sosyal uyumu önemli ölçüde engellenmiş olur.
- Sosyal uyuma duyulan motivasyonun az olması, çocuklukla evin içinden ve dışından elde edilen ilk sosyal tecrübelerin az olmasından kaynaklanır.
- Tüm olumsuzluklara karşı, ergenler sağlıklı bir sosyal uyuma karşı kuvvetli motivasyon duyabilirler. Bu ergenler öğrenmeye yardımcı olacak hafif bir desteğe ve rehberlik edilmesine ihtiyaç duyarlar.

Sosyalizasyonun içerisinde bireysel ve toplumsal öğelerce kurulan karşılıklı etkileşim barınmaktadır. Bundan dolayı sosyalizasyonun bunların sadece birisi üstüne temellenmesi mümkün değildir. Fakat insanın gelişim sürecini araştıran psikolojik kuramların meselenin bireysel tarafını, sosyalizasyona ait sosyolojik kuramların da toplumsal tarafını öne çıkardığı görülmektedir (Çabuk Kaya, 2011).

2.2.7.3. Psikolojik Dayanıklılık ve Kişilerarası İletişim

İletişim amaçlarının biri bireylerin kendilerini güçlendirmek için çevrelerini etkilemeleri ve yönlendirmeleri arzusudur (Gürgen, 1997). Kişiler arasındaki iletişimin kişinin psikolojik sağlığı ruh sağlığı ile çeşitli seviyelerde ilişkisi vardır. Kişiler arasındaki iletişimde görülen zorluklar, psikolojik problemleri tetikleyebilir, diğer taraftan psikolojik problemlere sahip kişilerin kişiler arasında iletişim kurmada zorluklar yaşaması olasıdır. Belirli bir zaman insanlarla belirgin bir iletişime geçmeyen bireylerde, psikolojik bir problem olabileceğinden kuşku duyulabilir. Bu durumun tersi, psikolojik bir probleme sahip bireylerin bazılarında çevresindekilerle iletişime geçememe veya iletişime geçmede zorluk yaşama gibi sorunlar ortaya çıkması mümkündür. Yani, kişiler arasındaki iletişimde ortaya çıkan sorunlar, psikolojik bir probleme sebep olabilir, tetikleyebilir ya da bunun sonucunda ortaya çıkabilir.

Sıkça rastlanılan psikolojik problemlerden olan depresyonun bu durumun iyi bir örneğini oluşturduğu söylenebilir. Depresyondaki kişilerin çoğu iletişimsel sorunlara

sahiptir. Bu insanlarda bozukluklar devam ettikçe bunlar diğerleriyle iletişime geçmek istemeyebilir ya da arzulasalar dahi bunun gerçekleştirilmesi için yeterince enerjiye sahip olmayabilirler (Doğan, 2011). Ergenlik döneminde gruptaki kimlik önemlidir. Bundan dolayı ergenlerin arkadaşlarıyla yapmış olduğu etkinliklerin izlenmesi ile psikolojik problemler fark edilebilir. Arkadaşlıklar, ruhsal sağlığı belirlerler. Mesela bir ergen arkadaş çevresine fazla bağlı ise ailesinde çözmekte zorlandığı çatışmaların olması, sevgiye veya ilgiye duyduğu ihtiyacın tam anlamıyla karşılanamaması olasıdır. Diğer bir örnek, ergenlikten beri küçükler ile veya devamlı karşı cinsle oyun oynaması, cinsel kimliğiyle ilgili problemler yaşadığının göstergesi olabilir. Yüksel (2006) işgörenlerdeki duygusal zekâ düzeyleri ile performanslarının seviyesi arasında bulunan bağlantıyı araştırmıştır. Bunu yaparken mülakatlardan, gözlemlerden ve anketlerden edindiği verilerden yararlanmıştır. Bu çalışma sonucu, ülkemizdeki performansın değerlendirilmesinde ciddi sorunların bulunduğu, yönetenlerin bu hususta yeterince bilgisi olmadığı ve dolayısıyla duygusal zekânın performansla ilişkisini test etmenin zamanının ülkemizde daha gelmediği saptanmıştır.

Uygar insanların ana sorunlarının birisi, belki en önemli olanı başkalarının kendilerini düzgün anlayabilmesidir. Birinin onu anladığını düşünen bireyler rahat ve huzurlu hissederler. Uygar dünya ile beraber gelen iletişim sorunlarının, yalnızlığın ve yabancılaşmanın engellenmesi için en iyi yöntem bireylerin birbirini anlamak için çabalamalarıdır. Bunun olmasını mümkün kılan, bireyin kendini karşısındaki bireyin yerine koyması, o bireyin duygularını ve düşüncelerini anlamak için çabalaması, o bireyle empati kurmasıdır. Gündelik yaşamdaki neredeyse bütün kesimlerinde empatik anlayışın, insanların birbirlerine yaklaşmalarını, iletişimin kolaylaşmasını sağlayan özellikleri vardır. Bireyler, kendileri ile empati kurulduğu, anlaşıldıkları ve önemsendikleri zaman bunu sezerler. Diğerlerinin onu anlaması ve önemsemesi, kişinin rahatlamasını sağlar (Dökmen, 2003). Duygusal zekanın, daima ve her yaş içerisinde geliştirilmesi mümkündür. İnsanlara karar verme sürecinde, tercih yaparken, problem çözerken yardımcı olur. Çevrelerindekiyle doğru ilişkiler kurmasını sağlar ve kullandıkça gelişir (Eymen, 2007).

İletişim kanallarındaki çokluk veya kanallardaki bazı bozulmalar, mesajların alıcılara gerçekten sapsmış şekilde varmasına yol açabilir. Alıcı mesaja, kaynağın göndermiş olduğu içerikteki anlama değil de kendince algılanmış anlamlara göre tepki verdiğinde, kaynakla alıcının çatışması olasıdır (Tınaz, 2011). Çocuğun ruh

sağlığının korunması ve desteklenmesi için pozitif iletişime gerek duyulur. Burada önemli olan iletişimin niceliğinden çok niteliğidir. Yani, yetişkinler için de ergenler için de psikolojik açıdan önemli olan iletişime geçtiği insan sayısı veya bir bireyle kurulan iletişim miktarı değil kurulmuş olan iletişimlerin ne kadar sağlıklı olduğudur (Doğan, 2011).

2.2.7.4. Empatik Beceri

Karşımızdakilere empatik tepkiler vermek iki temel yol ile mümkündür. Yüzümüz ve bedenimiz ile o kişiyi anladığımızın gösterilmesi ve sözel biçimde o kişiyi anladığımızın ifade edilmesidir (Dökmen, 2003). Bireyin diğer insanların duygularını, ihtiyaçlarını, kaygılarını, endişelerini, onların durum içerisindeki ruh halini anlayabilmesi anlamına gelir. Diğer bireylerin hislerini, bakış açılarına anlayabilmek empati yolu ile gerçekleşir (Şenel, 2008). Birinin başkasıyla kurmuş olduğu iletişimdeki anlayışın boyutunun, iletişim kalitesinde önemi çok büyüktür. İkili ilişkiler ve iletişimdeki anlayış düzeyinin geliştirilmesi için de bireyin empatik yetenekleri gelişmelidir. Bunun gerçekleşmesini sağlayan öğretmenler, öğrencileri ile sağlıklı ve mutluluk dolu ilişkilere sahip olabilir.

Empatik anlayış gündelik yaşamdaki hemen hemen her alanda insanların yaklaşmasını ve kolay iletişim kurmasını sağlar. Bireyler kendileri ile empati yapıldığında anlaşılmış ve önemsenmiş hisseder. Diğerlerinin bireyi anlaması ve önemsemesi bireyi rahatlatmakta ve kendini iyi hissettirmektedir. Empati becerisi kişiler arasında düzgün bir iletişimin varlığı için önemlidir (Yüksel, 2004).

Kocaman'ın (2006) yapmış olduğu araştırma; iletişimsel becerileri gelişmiş ergenlerde duygusal zekanın daha iyi seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık ailenin içindeki iletişim aksaklıklarının çocuğun gelişim sürecinde sorunların oluşmasına yol açabileceği görülmüştür. Ailenin içindeki iletişimsel bozukluklar; aile bireylerinin kendilerini direkt olarak ifade edemedikleri durumların sonucunda duyguların yadsınması, söylenmemesi, yerlerine başka bir şeyin konması veya yadsınanların tutarsızca ifade edilmesi mümkündür. Aile içinde çocuğa birey muamelesi yapılmaması, nesil çatışmasından kaynaklanan karşılıklı iletilerin çözülemeyip anlaşılmaması, duyguların ve düşüncelerin açık bir biçimde ifade edilmemesi, çocuğun rahatça konuşmaması gibi bireyler arasındaki iletişimsel engeller aile içindeki iletişimin kötü etkilenmesine yol açar. Geleceğin yetişkinleri

olan ergenlerin gelişim sürecinin sağlıklı olması için ailenin içindeki iletişimin önemsenmesi ve mevzunun incelenmesi gerekir. Bu düşüncenin ışığında makale iletişimin tanımlanmasını, iletişim özellikleri ve fonksiyonlarının belirlenmesini, etkin iletişimin ne kadar önemli olduğunun vurgulanmasını, ailenin içindeki iletişimin öneminin ve ailenin içindeki iletişimin bir birey olan ergenle iletişimin gereklerinin vurgulanmasını amaçlar.

Empatik Eğilim: Başkaları için kaygılanır, ilgili ve şefkatlidir. Başkasına yardım etmekten hoşlanır. Cömerttir. Acıma duygusuna sahiptirler. İncedirler, iyi bir kalpleri vardır ve insanların halinden anlayabilirler. Başkasının acılarına ve sıkıntılarına karşı duyarlı davranırlar (Tarhan, 2002). Empatinin karşılıklı anlaşmaya, sağlıklı algılamaya ve anlaşılmaya, ortak zeminler yaratmada bizlere yol gösterdiği gözlemlenir. Empati becerilerine sahip gelişmiş insanların çevrelerini daha doğru anlamaları ve gelişmeleri mümkündür. Empati, iletişim sürecinde bireyin kendisini karşıdaki bireyin yerine koyması, o bireyin düşüncelerini kabullenmesi anlamında değildir. Empati, karşınızdaki bireyi olduğu ortamı göz önüne alarak değerlendirmeye ve anlamaya çalışmaktır. Birbirini düzgün, tamamen, basit anlayabilen insanlar verimi, coşkusu, yaratıcılığı, başarısı ve etkililiği yüksek işler yaparlar. Anlamanın ve anlamak için çalışmanın yanında karşıdaki birey tarafından anlaşılma da gelir (Eymen, 2007). Empatinin tanımında üç ana öge bulunur (Dökmen, 2003):

1. Empati yapacak birey, kendini karşıdaki bireyin yerine koyar, olayları onun perspektifinden görür. İnsanların hepsinin dünyayı görüşü kendisine özgüdür. Bir bireyi anlamayı istediğimizde, dünyayı o kişinin gözünden görmeli, olayları o birey gib algılamalı ve yaşamalıyız. Empati kurmak istediğimiz bireyin olduğu rolde bir zaman kalmalı ve sonrasında kendi rolümüze dönmeliyiz. Kendi rolümüze dönmediğimizde empati yapmış olmayız.
2. Empati tanımının iki numaralı ögesi, karşımızda bulunan bireyin duygu ve düşüncelerinin sağlıklı biçimde anlaşılması ve hissedilmesidir. Karşımızda bulunan bireyin sadece duygularının veya sadece düşüncelerinin anlaşılması yetmez. Empatinin tanımındaki bu ögede, empatinin iki ana bileşenini görürüz. Bu bileşenler empatideki bilişsel ve duygusal bileşenlerdir. Karşınızdaki bireyin rolünü oynayarak o bireyin düşüncelerini anlayabilmemiz, bilişsel özellikli bir faaliyet (bilişsel rol alma / bilişsel perspektif alma), karşınızdaki bireyin hisleri hissedebilmemiz ise

duygusal özellikli bir faaliyettir (duygusal rol alma / duygusal perspektif alma). Duygusal rol almayı sağlamak için bilişsel rol alma da sağlanmalıdır.

3. Son öge ise, empati yapan kişide oluşmuş olan empatik anlayışı, karşısındakine iletilmesidir. Karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini bütünüyle anlayıp hissetmiş olsak dahi, anladığımızdan o kişiye bahsetmezsek empatiyi tamamlayamayız.

2.2.7.5. Duygusal ve Sosyal Zeka

Olağan yaşam koşullarında, bir bireyin davranışları üç etkenle belirlenir. Duygular bireyi belirli bir hareketi yapmaya iter. Akıl bu hareketle onu kuşatmış olan koşullarla, geçmişle ve gelecekle uyumlu olmasını sağlar. Telkin bireyin duyguların uyandırmış olduğu ve aklın izni olan hareketlerini, düşüncelerinden ve duygularından bağımsızca tamamlaması için zorlamaktadır. Bireyler duygular olmadan herhangi bir işe başlamaz. Akıl olmazsa ise, çelişkili, kendisi ve başkaları için zararlı birçok duygu içerisinde olacaktır. Kendinden ya da başkasından gelmekte olan telkinlere uyamadığı zaman ise, kendini belirli bir davranışa iten duyguları devamlı yaşayarak ve zihninde devamlı bu duyguların yerinde olup olmadığını doğrulamaya çalışacaktır (Kılıç, 2007). Goleman (2005), bireylerde bulunan beceriler ile alakalı duygusal yeterliklerin geliştirilebilmesi için çabalamaları gerektiğini ifade eder. Örnek olarak bir bireyde ilişkilerin yönetimi becerilerinin bulunması, bireyin çatışmanın yönetiminde de yeterli olduğu anlamına gelmez, yalnızca bu kişide ilişkili yeterliklerin geliştirilmesi için bir potansiyelin olduğunu gösterir.

İnsanlar sosyal varlıklar oldukları için diğerleriyle etkileşime geçmek ihtiyacı duyarlar. Sosyal varlıklar olan insanlar etkilere doğru tepkiler gösterebilmek, bu tepkileri düzenlemek ve çevreleri tarafından kabul görmek gereksinimi duyarlar. Toplumsal gelişme süreci insanların çevreleri ile uyum sağlamasında çok önemlidir (Özabacı, 2006). Bireylerin sosyal hayatla uyum sağlamasının ve kendinin toplumdaki bir üye olduğunu kabul etmesinin vazgeçilemeyecek bir parçası olan sosyal beceriler Akkök'e göre (1996) altı başlıkta toplanır:

1) İlişkileri başlatma ve sürdürme becerisi: Dinlemek ve konuşma başlatmak, konuşmayı sürdürmek, sorular sormak, teşekkür etmek, kendini tanıtmak, başka bireyleri tanıtmak, iltifat etmek, yardım istemek, ikna etmek, yönergeler vermek, yönergelere uymak.

2) Grup halinde bir işi yapmak ve yürütmek becerisi: İş bölümlerine uyulması, gruptaki sorumlulukların yerine getirilmesi, diğerlerinin fikirlerinin anlaşılmasına çalışılması.

3) Duygulara yönelik beceri: Kendine ait duyguları anlamak, bu duyguları ifade etmek, başkalarına ait duyguları anlamak, karşımızdaki bireyin kızgınlığıyla baş etmek, sevginin, iyi duyguların ifade edilmesi, korkuyla baş etmek, bireyin kendisini ödüllendirmesi.

4) Saldırganlık içeren davranışlarla baş etme becerileri: İzin istemek, paylaşmak, diğerlerine yardımcı olmak, uzlaşmak, kızgınlığı yönetmek, haklarını korumak, savunmak, alay edilmeye baş etmek, kavga etmekten uzak durmak.

5) Stresle baş etme becerisi: Başarısızlıkla, gruptaki baskı ile, yalnız bırakılmakla baş etme.

6) Planlama ve problemleri çözebilme becerisi: Yapacağı işi kararlaştırma, sorunun sebeplerini araştırmak, amaçlar oluşturmak, bilgiler toplamak, karar vermek, bir iş için yoğunlaşmak.

2.2.7.6. Duygusal Zekayı Etkileyebilecek Diğer Değişkenler

Börekçi'nin yaptığı (2002) “Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek” çalışmasında, çalışma ortamlarındaki duygusal zekânın kişiler arasındaki ilişkilerin üstündeki etkilerini incelemiş, erkeklerdeki duygusal zekânın düzeyinin, kadınlarınkinden yüksekte olduğu görülmüştür. Bununla beraber duygusal zekâ düzeyinin, öğrenim düzeyi ve kıdeme göre farklılık göstermediğini; ama 30-35 yaşlarında duygusal zekânın, pozitif yönde daha anlamsal olduğunu saptamıştır.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003), araştırmalarında cinsiyetin, yaşın, medeni durumun, branşın, algılanmış sosyo-ekonomik düzeyin ve çocuk sayısının; duygusal zekanın ve iş doyumlarının üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, hizmet yılının ise, duygusal zeka düzeylerini ve iş doyumlarını anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgulardan farklı olan, Tezcan (2004)'in araştırmasına göre, cinsiyet olarak, kadınlarda duygusal zekâ iş doyumundan daha yüksekken, erkeklerde iş doyumunu duygusal zekâdan daha yüksektir. 20-29 yaş aralığındaki çalışanlarda duygusal zekâ ile iş doyumunu arasında bir ilişkinin varlığına rastlanamamıştır.

Duygusal zeka ile ilişkili değişkenler incelendiğine Çırpan (2016) kızların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Ergin (1999) erkeklerin, duygu odaklı zekânın alt boyutlarındaki duygularını fark etme ve yönetebilme, kendi motivasyonunu artırabilme yeteneklerinin kızlardan yüksek olduğunu görülmüş empatinin alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkeklerden iyi puanlar aldıkları görülmüştür. İlişkilerin kontrolü alt boyutunda ise fark saptanamamıştır.

Naghavi ve Reduzan (2011) araştırmaları sonucu kadınlardaki duyguların anlanması ve toplamdaki duygu odaklı zekanın puanının erkeklere oranla daha yüksek iken duyguların düzenlenmesi ve kullanılması becerilerinin ciddi bir fark göstermediğini saptamıştır. Fakat Mayer, Carusso ve Salovey (1999) kadınlarda erkeklerdekinden daha yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olduklarını belirtir. (Mayer ve Geher, 1996). Deniz ve Yılmaz (2004)'ın üniversite öğrencilerinde kızların kişiler arasındaki beceri puanlarının ortalamasının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Köksal, 2003, yapmış oldukları araştırma sonucunda kızların duygu odaklı zekalarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Akbaş (2006), Ergün (2016), Güler (2006), Babaoğlu (2010), Acar (2002) yapmış olduğu çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

Gerber (2004) 51 adet sekizinci sınıfa devam eden öğrenciyle yapmış olduğu araştırma sürecinde duygusal zekayı okuldaki sergilenen başarıyı, dereceleri, programın dışında yapılan aktiviteleri, okuldaki devamsızlıkları, geç kalmaları ve disipline giden suçları incelemiştir. Uygulanmış olan eğitim programının sonucunda ön testler ve son testlerin skorunun ciddi bir fark gösterdiğine ulaşılmıştır. Sonuç olarak, kızların erkeklere oranla iyi puan aldıkları görülmüştür. Duygu odaklı zekâlarının puanları ortalaması yüksek ve ortalama üstü olanların düşük duygu odaklı zekâlara sahip öğrencilere göre başarılı ve tutarlı bir okul hayatı sürdürdükleri saptanmıştır. Akyıldız'ın (2017) çalışması sonucu duygusal zekanın, puanların ortalaması bakımından yaştaki farklılıklar sebebiyle ciddi değişkenlik göstermediği görülmüştür. Bircan ve Bacanlı'nın (2005) yaptığı çalışma sonucu ergenlerin duygusal zeka ölçeklerinden alınan puanların sosyo-ekonomiksel değişimlere göre ciddi farklılıklar göstermediği görülmüştür. (Çırpan 2016) Bender'in (2005) yaptığı çalışmada, Resim-İş eğitiminin öğrencilerindeki duygusal zekanı yaratıcılıkla ilişkisi

incelenmiş fakat duygusal zekânın düzeyleri ile bireyin kaçınıcı çocuk olduğu arasında anlamlı bir farklılık görülemediği.

Kafetsios'a (2003) göre yaştan ve cinsiyetin duygusal zekadadair yeteneklerde farklar oluşturduğu söylenebilir. Kızların duygu algılama ve deneysel alandan alınan puanlar erkeklerden daha fazla bulunmuştur. Yılmaz'ın (2004) 210 okul öncesi öğretmen adayı ile yapmış olduğu araştırmanın sonucu, duygusal zekânın yaşanan şehirler, sınıfların düzeyleri, anne ve babaların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Akyıldız (2017) annesine ve babasına bağlanmanın şekli ve duygusal zekan ile cinsiyetin, yaştan, gelirin seviyesinin, kardeş sayısının, anne-baba birlikteliğinin, anne-baba eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmamıştır. Çırpan (2016) katılanların ebeveynlerince sahip olunan eğitim düzeylerinin duygusal zeka ölçeği puanıyla anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özden (2015) ve Ümit'in (2010) yaptığı çalışma sonucu annenin ve babanın eğitimi ile duygusal zekanın ilişkisi saptanamamıştır. Yurdakavuştu'nun (2012) yaptığı çalışma sonucu en iyiden en kötüye duygusal zekalı çocukların annesinin eğitimleri sırayla lise, ilkokul, yüksek lisans, orta okul mezunu ve okur yazar değil biçimindedir. Bayraktar (2011), Korkmaz'ın (2008) yaptığı çalışma sonucu, annenin ve babanın eğitimleri arttığı zaman duygusal zekada da artış olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2015), Özden (2015), Yurdakavuştu (2012)'nin yapmış olduğu çalışma sonucu kardeşlerin sayısı ile duygusal zekanın arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Çırpan 2016) Karayılmaz (2008), Köksal (2003), Yurdakavuştu (2012), Ergün (2016), Afzal (2016) da kardeş sayısı konusunda aynı sonuca ulaşmıştır. Akyıldız (2017) ve Ergün (2016) Araştırmada katılımcılardaki duygusal zekanın; annenin ve babanın birlikteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yeşilyaprak (2001) öğrencilerdeki akademik zekâ puanlarındaki artışa mukabil duygusal zekânın düştüğünü, toplum gelişimini tehdit altına sokan bu durum hakkında eğitimcilerin çalışması gerektiğini belirtmiştir.

Günümüzde yalnızca zekanın veya belleğin değil duyarlılık ve beden eğitiminin de önemi vardır. Şüphesiz bunların ergende etki bıraktığı ve gelecekteki kişiliğindeki bazı nitelikleri oluşturduğu söylenebilir. Diğerleriyle kurmuş olduğu ilişkiyi göz önünde tutarak kişilerin kendileri ile ilgili edindiği izlenimler bu kişilerin benliklerinin oluşumunu sağlar. Ergenlerin benliklerini tanıyabilmeleri ve kişiliklerini oluşturabilmeleri için çevrelerinde bulunan kişilerle, en önemlisi

yaşıtlarıyla güçlü ilişki içinde olmalarını gerektirir. Bu ilişkiler ergenlerin kendisini ve sosyal çevresini daha iyi tanımasını sağlar (Kılbaş Köktaş, 2004).

Goleman (2005) duygusal zeka hakkında temel olarak şunları tespit etmiştir:

- Çalışma hayatında IQ'su yüksek kişilerin bocalaması mümkünken, ortalama IQ'su olan kişiler durumlarla oldukça iyi şekilde baş edebilirler. Sayılan etmenler, zekada diğer boyut olan “duygusal zeka”yı oluşturur. Ve bunlar da kişideki öz-bilincin, tepkilerin kontrolünün, kararlılığın, hevesin, öz motivasyonun, empatinin ve toplumsal becerikliliğin gelişmiş olduğu gösterir.
- Duygusal zeka, nasıl iyi, nasıl kötü hissettiğimizin ve kötü hissin iyi olana ne şekilde dönüştürülebileceğinin farkında olmak demektir.
- Duygusal zeka, yaradılışın, çocukluktaki deneyimlerin ve sonra öğrenilen şeylerin birleşiminden elde edilir. Hislerimizin farkında olmak, güçlü ve güçsüz noktalarımızın tam olarak bilincinde olmak ve bu duyguların doğru kararları alırken kullanılması gibi yeterlilikler içerir. Aynı zamanda çeşitli psikolojik durumları kontrole alarak görevlerimize ve hedeflerinize odaklanmamızı sağlar.
- Duygusal zekayı oluşturan, bireysel davranışların, reaksiyonların, iletişimin biçiminin belirlenmesini sağlayan yetenek, tutum ve yeterliliklerdir.
- Duygusal zeka tek tip değildir. Yüksek duygusal zekası olan kişiler kimi yeteneklerini daha fazla geliştirmişlerdir. Bu becerilerin çoğunlukla öğrenmeyle ve alıştırma ile geliştirilmesi mümkündür.
- EQ ile IQ zıt anlamlı değildir. Kimilerinde ikisinin seviyesi de yeterliyken kimilerinde biri daha azdır. Özetle herkeste IQ ve EQ çeşitli seviyelerde bulunabilmektedir. Araştırmacılar tarafından anlatılmaya çalışılan şey, IQ ve EQ'nun birbirlerini tamamlamalarıdır.
- EQ'su yüksek olan insanların mutluluk, sağlık ve ilişkilerindeki başarı seviyesinin daha yüksek olduğu gözlemlenir. Bu insanlar eşleriyle, arkadaşlarıyla ve çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkilere sahip olabilirler.

İşlerinde hızla yükselirler, astlarının ve üstlerinin sevgisini ve saygısını kazanırlar.

- IQ yükseltilemez iken EQ'nun yükseltilmesi mümkündür. İnsanlar duyguları bakımından eşit biçimde yaratılmamışlardır, herkes farklı bir doğaya sahiptir. Ancak bunların yanı sıra davranışların, kendini ifade etme biçiminin ve duyguların kullanılış şeklinin anlamlı bir şekilde değiştirilebilmesi mümkündür.
- IQ sayesinde işe girebilirken, terfi etmemizi EQ sağlar. Örnek olarak; AT&T Bell Laboratuvarlarından birisinde laboratuvarın yöneticisinin, en iyi performansa sahip çalışanlarını seçmesi istenmiştir . Yöneticinin IQ'su en yüksekte olanlardansa, e-mail' lerine en çok cevap verilenleri seçtiği görülmüştür. Bunun sebebi bu insanların iş arkadaşları ile dayanışmayla ve uyumla çalışmaları ve sosyal olmayanların, iletişim kuramayanların aksine amaçlarına kolaylıkla ulaşabilmeleridir.
- Duygusal zekada bulunan bozukluklar evlilikte ve çocukları büyütürken yaşanmakta olan sorunlardan, beden sağlığının kötüleşmesine dek birçok probleme sebebiyet verir. Son dönemlerdeki araştırmaların sonucunda, kronikleşmiş öfkenin ve huzursuzluğun sağlıkta yol açtığı riskin ard arda sigara içmekle aynı olduğu görülmüştür.
- Duygusal zeka doğmakla edinilen bir nitelik değildir. Öğrenilmesi mümkündür.

Çıkarım yapabilen beyni, aniden tepki veren beyninden üstün her insanın EQ'su parlaktır. Hazzı erteleme becerisi önemlidir. Bunun sebebi bu hareketin duygusal zekaya bir gösterge teşkil etmesi ve IQ testinde saptanamamasıdır.

2.3. Yaratıcı Drama

Drama faaliyetleri, ergenlerde erken yaşlarda başlar ve hayatında çeşitli şekillerde bulunur. Örneğin çocuğun tartımsal bir şekilde bir hayvan üzerine binermiş gibi eylemlerde bulunması, hayvanları taklit etmesi, hayvan sesleri çıkartması gibi faaliyetleri eğitimde drama çalışmalarındaki ilk izleri oluşturmaya yakındır. Bundan dolayı çocuğun doğumundan beri göstermiş olduğu seri gelişim ve bununla bağıntılı

biçimde oluşan gereksinimler, hayatları ve özellikle oyun ile aralarındaki ilişkiler, onların dramayla dolaylı olarak buluşturmaktadır (Adıgüzel, 2011).

Yaratıcı drama çocuk oyunlarının gelişmiş düzeyi gibidir. Hem dramatik oyunun niteliklerini hem de kendine has nitelikler barındırır. Yaratıcı drama bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmakta ve çocukların gelişimlerini bütünsel olarak katkı sağlamaktadır (Tekerek, 2006).

Dramanın, oynusu nitelikleri bulunan yapısında çocukların buna benzer çalışmalara kolaylıkla içerisinde bulunabileceği faaliyetler bulunur. Fakat oyuna ve canlandırmaya odaklanan eğitim draması, içerisinde oyunun, devinimin, sahnelemenin vb. faaliyetlerin yer aldığı dramalarla, dramatik, dramatik oyun, dramatizasyon, çocuk tiyatrosu gibi terimlerle karıştırılabilmektedir. Bundan dolayı bu kavramları açıklamak yararlı olacaktır (Adıgüzel, 2011).

Tiyatro bilimcisi Özdemir Nutku dramı şöyle tanımlar, sahnelenmek için konuşmalarla ve hareketler ile gelişim gösteren, zıt oluşların çatışması ile gelişim gösteren ve sonuca varan oyun. O dramanın, eski Yunanca'da 'bir şeyi yapmak veya yapılmış bir şey' manasına gelmekle beraber bir manası da 'oynamak' tır. Fakat antik tiyatrodaki gelişimlerden beri, bu kelime birinin bir şeyi yapmamasındansa; birinin, katılanlara anlam içeren bir şeyi yapmasını kapsar (Adıgüzel, 2011). Bu veriler doğrultusunda dramanın, içerisinde hareket bulunan her faaliyeti bulundurduğu savunulabilir. Bir yanıyla tasarıların harekete dönüşebileceği oyunları da içeren dramanın içerisinde, bütün eylemler bulunduğu için iki veya daha fazla insana ait bir yaşama durumunun canlandırılmasına dayanan süreçler içerisinde yeniden üretme de genişçe bulunur.

Önder (2017)'a göre yaratıcı drama, daha öncesinde belirlenmiş olan, açık ve net eğitimsel hedefleri olan, çocukların gelişmiş büyük beden motor hareketleri yapabildikleri, kendilerini ifade edebildikleri, rol yapma, rol oynama, canlandırma ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir.

Bir veya daha fazla bireyin birbirleri ile doğa ile veya diğer nesneler ile etkileşim kurarak yaşamış oldukları içsel veya dışsal devinimlerin ortaya çıktığı yerler drama ortamlarıdır. İnsanların arasında bulunan değişik ilişki şekilleri, insanlar tarafından başka nesneler ile kurulan iletişimler veya etki ve tepkiye dayanan haller de bu eylemlerin arasında yer alır ve bununla beraber bu durumların içerisinde birtakım

problemler, gerilimler barındığında dolayı dramatik anları veya dramatik durumları da oluşturabilirler (Adıgüzel, 2011).

San'a göre (1996) drama, grup çalışmasında, bireyler tarafından bir olayın, bir yaşantının, bir eğitim ünitesinin, bir soyut kavramın geçmiş bilişsel örüntüler tekrar düzenlenerek ve gözlemlerin, deneyimlerin, duyguların ve yaşantıların incelendiği "oyunsu" süreçler içinde anlamlandırılması ve canlandırılması şeklinde tanımlanır (San, 1996). Eski Yunanca'da "drama" direkt olarak "yaşamak" anlamını ifade ediyordu (Gönen ve Dalkılıç, 2010). Aral'A göre (2000), yaratıcı drama; bir sözcüğün, bir kavramın, bir davranışın, bir tümcenin, bir fikrin, bir yaşantının veya bir olayın tiyatronun teknikleri kullanılarak geliştirilen canlandırmaktır.

Dramanın işlevi öğrencinin zamandan veya mekandan dolayı ulaşma imkanı bulunmayan olayların incelenmesi, yaratıcılığını sergilemesi; düşünmesi, algılaması, yorumlaması, dinlemesi, konuşması vb iletişim yeteneklerinde öğrencinin gelişmesidir (Akoğuz, 2002). Dramanın yöntemine temel oluşturan oyun, emsal durum yaratmakla beraber tecrübeyle ve planlamayla gerçekleri öğrenebilen insan becerisinin çocuksu şekilde oluşmasıdır (Kodaz, 2007; Adıgüzel, 2015) yaratıcı dramayı; bir grubun üyelerinin yaşamsal tecrübelerini referans alarak; bir amacın veya düşüncelerin; doğaçlamak, rol oynamak (rol almak) vb. teknikleri kullanarak canlandırılması olarak tanımlar. Canlandırmanın bu süreçleri tecrübeli bir liderin/öğretmenin eşlik etmesiyle yürütülmekte iken 'kendiliğindenlik (spontane)' ve 'şimdi ve burada' ilkesine, -mış gibi yapmak eylemine dayanmaktadır. Yaratıcı drama, oyundaki genel özelliklerden direkt faydalanır biçiminde tanımlanır. (Adıgüzel, 2015). Yaratıcı drama temelinde demokratik ifade özgürlüğü, merak etme, oyun oynama, aktif katılım ve özerklik içeren, yaratıcılığı ve üretkenliği geliştiren ve hayatın içindeki yaşantılara dayalı olayların bir lider tarafından grup içerisinde etkileşim ile birlikte oyun, rol alma, rol yapma ve canlandırma gibi tekniklerden yararlanılarak oluşturulduğu drama faaliyetleri olarak tanımlanabilir (Aksarı, 2005).

McCaslin (2016) yaratıcı dramayı; öğrenmek için bir yol, kişinin kendisini ifade edebilmesini sağlayan araç, iyileştirme gücü olan bir yol bir ve sosyal faaliyet tanımıyla kabul eder. San'a göre (1990) doğaçlama ve canlandırma; yaratıcı drama daha önce yazılan bir metin olmaksızın, katılanların kendilerinde bulunan yaratıcılık, özgün düşünceler, bilgiler ve deneyimlerine dayanması ile oluşturulan fiillerdir

(Adıgüzel, 2015). Üstündağ'a göre (1994) yaratıcı dramanın, yaşamdaki durumları oyunun içinde bulunan "kurallar içinde özgürlük" ögesinin kullanılmasıyla yaratıcılığı yüksek süreçlere dönüştürme yoluyla; katılımcıların başka bireyleri tanıması, kendisini başkalarının yerine koyabilmesi, kendisini bulma arzusu olanaklarının oluşmasını sağlayan bir disiplin, bir öğretme yolu ve bir sanat öğretmenine ait olan alan şeklinde tanımlanması mümkündür (Üstündağ, 2010).

Yaratıcı drama çalışmalarından farklı olarak liderler, dramatizasyon içinde daha aktiftir. Yönlendirme ve belirleme konusunda söz sahibidirler. Mesela öğretmenler metni okuyabilir veya anlatabilir, rollerin dağıtımını yapar; bu defa ergenlerden okumuş oldukları öykünün canlandırılması beklenmektedir. Bu şekildeki canlandırma süreçleri tiyatro ile benzerlik gösterir. Öğretmenler veya liderler bu sürece etkin olarak katılırlar, sıklıkla müdahale ederek akışa yardımcı olabilir, söylenecekleri anımsatabilir. Dramatizasyon metinleri canlandırılırken tümceler aynen söylenmek zorunda değildir. Öğretmen arzu ederse öykü okunurken keserek, ergenler ile canlandırmayı sürdürebilir. Öğretmenin dramatizasyonda genellikle dışarıdan yönettiği, rol almadığı görülür. Dramatizasyon, yaratıcı dramadaki gibi bir devinimin içerisinde; bu süreç içerisinde de bir oyunlaştırmanın, yaşanır hale getirmenin gerçekleştiği görülür (Adıgüzel, 2011).

Yaratıcı drama bireyin öğrenim hayatında da birçok yarar sağlar. Dramanın, öğrenmek ve sosyalleşmek ile beraber bireydeki özgüven ve özsaygıyı da geliştirdiği görülmektedir. İletişimdeki ve problemleri çözmedeki becerilerin geliştirilmesiyle beraber bir grubun parçası olmanın potansiyel gücü vurgulanmaktadır. Bununla beraber bağımlılıktan bağımsızlık, edilgenlikten katılımcılık, yetkinleşmek, karar vermek, demokratikleşmek yaratıcı drama sayesinde kazanılan başka kavramlardır. Bilhassa yetişkinlerin ve gençlerin uyguladığı faaliyetlerde, yaratılmakta olan yaşamsal durumlar aracılığı ile farklı hallerin incelenebilmesi, veli-okul ilişkilerinde, kentsel yaşamda ve sorunlarda, ana-baba-çocuk ilişkilerinde, çevresel sorunlar da ve bunlar gibi konulardaki iletişimin, bilgilendirmenin, çözmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (San, 1996). Bilişsel düzeydeki bilgi aktarımlarının yoğunluklu bulunmadığı, öğrenme ilgisi doğuracak faaliyetlerle benliklerini her şekilde dışa vurma imkanının var olduğu, yaratıcılık düzeylerini arttırabilecekleri ve öz güvenlerine destek bulabilecekleri öğrenim ortamları bulunmalıdır. Bu dönemdeki çocuklar için oyun ciddi bir yer tutar (Adıgüzel, 2011).

Yaratıcı dramanın aracılığıyla öğrencinin özgüveni gelişir. Kendilerini ifade etmekte iyi olmayan öğrenciler faaliyetlere katılım göstererek zincirleri kırabilirler. Toplumda rahatlıkla konuşabilirler. Bu faaliyetler aracılığıyla belirli bir süreden sonra kendilerini ifade etmelerinin o kadar da güç olmadığı fark edilmesiyle ve gündelik hayatta da bireyin düşünceleri ve istekleri rahatça ifade edilmeye başlar. Yaratıcı dramanın sayesinde öğrenilen bilgiler daha kalıcı olur. Öğrenciler yaratıcı dramanın sonucunda hem eğlenip hem de öğrenebilir. Ders esnasında her an faal olan öğrenci bilgiyi daha kalıcı şekilde öğrenir (Yeşilyurt, 2011). Öğrenciler bu dönem içinde gelişmelerinin büyük kısmını tamamlarlar ve sağlıklı bir kişiliklerinin olması için aldıkları eğitim çok önemlidir. Bu eğitimin, öğrencilerdeki bütün ihtiyaçları karşılayabilmesi gerekir. Eğitim için kullanılan drama etkinliklerin disiplinler arası niteliğe sahiptir ve insandaki bütün gelişme alanları için katkı sağlar. Okuldan önceki dönemde eğitim ihtiyaçlarını karşılayan önemli bir alandır (Adıgüzel, 2011).

Okul kapsamında genellikle düzenlenen spor faaliyetleri kimi zaman boş vakit etkinliği şeklinde değerlendirilir. Okullardaki oyunların katkısı sadece fiziksellekle sınırlı değildir, ahlaksal gelişimi de etkiler. Oyun alanlarında oynamakta olan öğrenciler kitaplardan öğrenemeyecekleri bilgiler edinirler. Bunlar meydan okumak ve dayanıklılıkla sınırlı değildir; adaleti, başkalarının başarılarını kabullenmeyi ve öz denetimi de içerir (Kılbaş Köktaş, 2004).

Yaratıcı dramanın, tümel bir öğrenme gerçekleştirebilmek için gerekli özellikleri bulundurduğu; öğrenme boyunca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişme alanlarının eşzamanlı biçimde sürdürülmesini kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi yaşantısal biçime getirdiği uygulamaları barındırdığı tespit edilmiştir. Bireyler eğitim süresince yaratıcı dramanın kendilerini merkeze konmuş buldukları çeşit çeşit dramatik süreçlerden geçerler. Bu süreçler içindeki değişik rollere bürünen birey, kendisini ve çevreyi daha sağlıklı tanımakta, algılamakta ve çeşit çeşit öngörülerini geliştirmektedir. (Adıgüzel, 2013). Drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999).

Çocuğun bahsedilen dönem içinde gelişimini yüksek ölçüde tamamlaması ve kişiliğinin doğru gelişebilmesinde almış oldukları eğitim büyük yer tutar. Bahsedilen eğitimin, çocuğun bütün ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerekir. Eğitimdeki drama faaliyetlerinin disiplinler arası niteliğinin bulunması ve bireyin bütün gelişimsel alanları için faydalı olması, okul öncesi dönemdeki çocuğun eğitim gereksinimlerini

karşlamak konusunda etkin olmasını sağlar (Adıgüzel, 2011). Farklı yaşam durumlarını oyun oynayarak canlandırılmasına ve bu durumdan dolayı yaşam olaylarında yeni öğrenmeler gerçekleştirilmesi drama olarak tanımlanmaktadır (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999).

Yaratıcı dramanın katılımcılarının yaşları önemli olmadan, yaratıcı oyunların ve etkinliklerin sayesinde mühim değerler edinebilirler. Bahsedilen ana değerlerin bir kısmı hayal gücü ve iletişimsel becerileri geliştirmeye, kendini tanımaya, kendiyle barışık olmanın yöntemlerinin farkına vardırma, özerk düşünebilmeye, işbirliği yapabilmeye ve toplumsal duyarlılık oluşturmaya yöneliktir (Adıgüzel, 2013). Geleneksel eğitim anlayışında sorular sormayı, yaramazlıklar yapmayı, üstüne vazife olmayan şeylerle uğraşmayı engelleyen ve söz dinlemeyi özendiren anlayış sonucunda yaratıcı yetenekler değerlendirilme ve geliştirilme açısından gecikmeye uğramıştır (Kılbaş Köktaş, 2004).

2.3.1. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı drama tekniklerinin çoğu doğaçlamayla aynı şekilde tiyatrodan kaynaklanır. Neelands, bunları dört başlıkta incelemiştir. Bu sınıflandırma biçiminde, katılanların çalışmalarda farklı şekillerde doğaçlama süreçlerine dahil olmaları amaçlanır (Adıgüzel, 2013). Yaratıcı dramada ortaya çıkanlar o anda üretilir, ilk kez vardır. Meydana gelenlerin yanlış ya da doğru olması gibi bir şey söz konusu değildir (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999; San, 1996)

Oyunlar öğrenciler tarafından konuşulan en doğal dildir ve bu dil bu dönemdeki öğrenciler için bir gereksinimdir. Oyunun geliştirilen bir parçası olan eğitimde dramanın bu sebeple okuldan önceki eğitim sürecinde önem arz ettiği görülür. Eğitimde dramanın, okulöncesi eğitim kapsamında müziğin, Türkçenin-dilin, okuma yazmaya hazırlığın, sanatın, fenin ve matematiğin içerisinde kullanılması mümkün olsa da tamamen ayrı bir faaliyet biçiminde de programda yer alabileceği görülür (Adıgüzel, 2011).

Doğaçlama yaşamdaki olay ve durumların gerçekliğe yakın bir şekilde davranışların canlandırılmasıdır. Doğaçlama anındaki söylenen sözler ve yapılan davranışlar önceden belli değildir. Bir olay, durum, olgu verilir ve buna göre birey söz ve davranışları kendisi oluşturur. Oluşturulan her şey doğal olarak o anda çıkan yaratıcı ürünlerdir. Doğaçlamada özgün bir anlatım bulunmaktadır (Ömeroğlu, 1990).

Oyuncakların ve oyunun çocuğun dünyasındaki yeri önemlidir. Oyun oynanırken çocuk dünyaya yönelmelidir ve bunun için açık bir katılım gerekir. Oyunda bir bakımdan çocuğa ait olan dünyadaki değerler gerçekleştirilmektedir. Bilinmekte olan şeyler defalarca yinelenir çünkü tekrar değerler yaratmak ve keşfetmektir. Kısacası oyunun, varoluşsallık açısından önemli bir iş olduğu söylenebilir. Fakat oyunun, varoluşun bütün imkanlarının açık bulunduğu, güvenceli bir ortamda mümkün olduğu görülmektedir. Çocuk için, çocuğun çaresizliğiyle orantılı ve güvenilir bir ortamın sağlanması koşuluyla, çocuğun dünyayı keşfetmede özgür olması mümkün olacaktır (Büyükdüvenci, 1994). Gelenekselleşmiş eğitim anlayışlarında soru sormayı, yaramazlığı, kendini ilgilendirmeyen şeylerle uğraşmayı engelleyerek; diğerlerinin sözünü dinlemeyi özendiren çocuk algısı, yaratıcılığın değerlendirilmesinin ve gelişmesinin gecikmesine yol açmıştır (Kılbaş Köktaş, 2004).

Tanımlar incelendiğinde, drama yaşantılarının ışığında kişilerin bireysel tecrübelerini referans alarak grupça yapılmasını mümkün kılan bir süreci veya bu süreç içerisinde yararlanılan bir yöntemi ifade eder. Bu alandaki yazılar incelendiği vakit yaratıcı dramının, biçimleri farklı olan ve tüm çalışmaların içerisinde bütün halinde bulunan ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları şeklinde adlandırılan üç aşamaya rastlanır (Erdoğan, 2008). Bu aşamaların nitelikleri şöyledir;

Isınma aşaması: Bu aşamada, çoğunlukla beden eylem içerisindedir. Gruptaki dinamiğin oluşumuna katkı sağlar. Spora, dansa ve eyleme dayalı faaliyetler bu çalışmalar için temel teşkil eder (Adıgüzel, 2015). Isınma çalışmaları yaratıcı drama etkinliğine hazırlık aşamasıdır. Katılımcıların oyun oynama isteğini arttırmak, gruptaki katılımcıları birbirine, oyunlara, canlandırmaya hazırlamaktır. Bir nevi hazırbulunuşluk aşamasıdır. Hem beden hem de zihnen ortama hazır olmak için yapılan çalışmalardır (Okvuran, 2001; Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999; Öztürk, 1999).

Üstündağ (2010) ısınmayı; değişik yollarla beş duyu organından yararlanılan, fiziksel ve temassal çalışmalar yapılan, gözlemlenebilirliği geliştirilen; tanışmanın, etkileşime girmenin, güvende ve uyumlu olmanın ve bunlara benzer özelliklerin bireye kazandırılmasını sağlayan, grubun liderinden alınan yönelgilerle gerçekleştirilen çalışmalar olarak tanımlar. Bunlara bakılarak yaratıcı drama kapsamında ısınmanın bir hazırlanma aşamasını ifade ettiği görülür.

Canlandırma aşaması: Bu aşamada, belirlenmiş kuralların içerisinde özgür bir biçimde oyun oynama ve geliştirme bulunur (Üstündağ, 2010). Yaratıcı dramadaki en mühim bölümdür. Canlandırmanın tanımı, birinin kılığına, karakterine girerek o kişiyi oynama; O kişinin etkin hale getirilmesini sağlama; kişiyi faaliyete geçirme; kişiye geçmişteki bir olayın veya durumun gösterilerek yaşatılmasıdır. Canlandırma aşamasının içeriğinde bütün oluşma aşamaları bulunur. Yani bir konu süreçle beraber biçimlenerek oluşur, belirlenir, biçimlendirilir (Adıgüzel, 2015). Bunlardan anlaşılabilir gibi, canlandırmanın yaratıcı dramadaki önemi büyüktür. Tiyatro tekniklerinden olan rolü oynamanın ve doğaçlamanın yoğun biçimde kullanıldığını, spontanenin de kendini gösterdiği ve katılımcılarda bulunan yaratıcılığın ortaya çıkmasını mümkün kılan ve dramadaki kazanımlara ulaşmak için çabalanan bir aşama biçiminde ifade edilebilir. Bu merhale, gruptaki kişilerin iletişimini ve etkileşimini sağlar, imgelem geliştirir, duyguları geliştirerek pandomim yoluyla ifade etme yetisini geliştirir. Bilhassa duyguları geliştirir (Okvuran, 2001).

Değerlendirme aşaması: Değerlendirme becerisini geliştirme, diğerleri ile etkileşimde bulunma, paylaşım sağlama, olumlu ve yapıcı eleştiri yapabilme, etkinlikten güzel ve iyi duygularla ayrılma, yaşantıların aktarılmasını sağlamaktadır (Okvuran, 2001; Üstündağ, 2010). Adıgüzel (2006) değerlendirme aşamasının, dramanın niteliğini ve önemini belirleyen, sonuçları değerlendiren, açığa çıkarılan sonuçların üzerinde tartışılan ve istişare edilen bir aşama olduğunu savunur. Bu aşama içerisinde öğrenilen bilgilerin kazanımlara dönüştürülüp dönüştürülmediği ve süreci algılama biçimiyle ilgili fikirler paylaşılmaktadır. Yaratıcı dramada amaçlanan asla bir ürünü oluşturmak veya estetik bir kaygıyı gerçekleştirme olmasa da değerlendirmede katılımcılar tarafından ortaya konan davranışlar ve ürünlerin kazanım elde edilmesinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

2.3.2. Yaratıcı Dramanın Eğitimde Bir Yöntem Olarak Kullanılması

Eğitimde drama araç ve amaç olarak iki biçimde kullanılabilir. Amaç biçiminde kullanılması durumunda yaratıcı drama öğretilirken söz, araç biçiminde kullanıldığında eğitimdeki bir konu ya da ünite drama yöntemi kullanılarak işlenir (Öztürk, 2001). Eğitim sürecinde yaratıcı dramanın bir konunun öğretilmesi amacıyla kullanıldığı görülür (McCaslin, 2016).

Eğitim sürecinde yaratıcı drama kavramları kendilerine has doğaçlamak, rol oynamak, rol değiştirmek, rol içinde yazmak, öğretmenin role girmesi, donuk imge gibi tekniklere sahiptir. Eğitici dramanın ya da eğitsel dramanın, dramada yöntem boyutu ile ilgisi vardır ve bu sayede drama bir teknik, bir araç biçiminde bilhassa dersler için kullanılabilir (Adıgüzel, 2015). Bu sebeple yaratıcı dramanın örgün ve yaygın eğitimlerde bulunan kimi dersler için amaca ulaşma konusunda daha etkin yöntemsel işlevi vardır (Adıgüzel, 2015). Yaratıcı drama bilhassa son zamanlarda eğitimde kullanılmakta olan, etkisi sabit görülmekte olan ve neredeyse bütün alanlardaki etkisi kanıtlanmış bir yöntem durumuna gelmiştir. Yeni eğitim programları içerisinde, öğrenciler tarafın sürece aktif biçimde katılım olması ve kişisel farklılıklara dikkat edilmesinin gerekliliği vurgulanır ve öğrencileri bu süreç içerisinde daha aktif hale getirecek yöntemler ve tekniklerin içerisinde yaratıcı dramaya da yer verilir (Köksal, 2007). Yaratıcı dramayla zuhur eden özgünlük, hazırbulunuşluk, farkındalık ve düş gücüyle (Adıgüzel, 2015; Johnson, 1998; O'Neill, 1995; San, 1990), özgün duygu vedüşüncelerini, farkındalıklarını ve hayal güçlerini meydana çıkardıkları metne etkili bir biçimde yansıtmaktadır.

Eğitim içerisinde drama etkinlikleri arasındaki ana biçim “...mış gibi” yapmak, çocukların çeşitli davranışlarla ve olaylar ile baş edebilmesine yardım eder. Bu çalışmaların içerisinde çeşitli olaylar sonucunda tepki, istek ve düşünce oluşturulabilmektedir. Bu manada rol oynamak, en basitçe ve kolayca uygulanan teknik olarak karşımıza çıkar. Bu durumda öğretmen tarafından yapılması gerekli olan şey, öğrencilere belirli toplumsal yaşam halleri vermek ve kendilerini veya başkalarını canlandırmalarını sağlamaktır. Burada rol oynamanın sanatsallığından çok kazanımsal boyutunun önemsenmesi gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilerin toplumsal ilişkilerle ilgili düşüncelerinin ve algılarının farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi beklenir (Adıgüzel, 2011). Yaratıcı drama, özeline aldığı etkin katılım, oyun oynama, doğaçlama, rol oynama, kendi içinden geldiği gibi, farkındalık, -mış gibi yapma, anlayışlılık, değerlendirme, düzeltme, gözlemlleme gibi oyunsu ve üst düzey düşünme süreçleriyle çocuğu kendine güvenen, başarılı ve becerilerini arttırma sorumluluğu alan bir katılımcıya dönüşebilir (Adıgüzel ve Timuçin, 2010; Aldavero, 2008; Atish, 2015; Batdı ve Batdı, 2015; Conard ve Asher, 2000; Ernst-Slavit ve Wenger, 1998; Freeman,Sullivan ve Fulton, 2003; Kaf, 1999; Önalın Akfırat, 2006; Öztürk, 2001).

Geleneksel eğitimde ezberlenmiş olan bilgilerin, yaratıcı dramının aracılığıyla direkt olarak kullanılması, farklı hallere aktarılabilmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılı hale getirilmesi bakımından da yaratıcı drama mühim bir araçtır (Güven, 2009). Geleneksel eğitimde aktif haldeki öğretmenin ne derece etkililiği olursa olsun pasif haldeki öğrencilerin dikkatleri devamlı sağlanamaz ve belirli bir süre sonrasında öğrencilerin dikkati dağılır ve eğitim ortamına uzaklaşır. Bununla beraber öğrenciler bilgiyi ikinci elden aldıklarından dolayı bilgiyi özümseyemez ve hislerini hareket ettiremezler. Öğrenmede etkililiğin yöntemi bilgilerin birinci elden alınması, yapma ve yaşama sonucu öğrenilmesidir (Aytaş, 2013). Oyun içinde çocuk dünyaya yönelmeli ve açık bir katılım sergilemelidir. Bunun sebebi dünyaya gidebilmek için bireyin gidebileceği bir dünyasının olması gerekmesidir. Dünyanın tanınabilmesi için şeylerin tanınabilmesi önem taşır. Bu sebeple çocuğa ait olan dünyada önem taşıyan oyuncakların, keşfedilen dünya ve bu dünyanın çekiciliği açısından mühim bir işlevi vardır. Oyunlar, bir bakımdan çocuk dünyasına ait değerleri yerine getirir. Ancak oyunun, varoluşun bütün imkanlarının açık bulunduğu, güvenceli bir ortamda mümkün olduğu görülmektedir. Çocuk için, çocuğun çaresizliğiyle orantılı ve güvenilir bir ortamın sağlanması koşuluyla, çocuğun dünyayı keşfetmede özgür olması mümkün olacaktır Fakat oyun, varolmanın tüm olanaklarının açık olduğu, güvenli bir dünya da olasıdır. Çocuğun var oluşuna katılan erişkinler, çocuğun kendisini özgünleştirmesine yardım ederler (Büyükdüvenci, 1994).

Oyunlar çocukların duygularının ve coşkularının, hüznlerinin, ilişkilerinin anlaşılması amacıyla onların tekrar yaratıldığı hayal ortamlarıdır. Çocuklar oyun esnasında bütünüyle anlayamamış olduğu bir olayın, duygunun veya ilişkinin kavranması için çalışırlar. Oyun, çocuğa ait olan dünyayı gösteren bir pencere olarak çocuğun hayatı algılama biçimini sergileyen bir dil ve faaliyettir. Çocukluğun, olgunluğa giden bir basamağı temsil etmesi dışında, kendinin de bir anlamı ve değeri vardır. Bu dönem yaşanmamışsa ve yeterli miktarda oynanmamışsa hayatın kalan dönemlerinde verim alınamamaktır. Çocuk benliği ne kadar doğru gelişirse çocuk, vakti geldiğinde o denli iyi biri olabilir. Çocukların hayatında en büyük yeri kaplayan faaliyet oyun olarak görülmektedir. Çocuk ile kurulmakta olan oyunların çocuğun eğitim sürecindeki en mühim ve etkin ilişkileri gerçekleştirdiği gözlemlenebilir. Oyunlar içtepisi çocuklardan kaynaklanmış etkinliklerdir. Çocuklar, oyun oynamak için zorlanamazlar. Kendileri istedikleri vakit ve zevkli olması sebebiyle oyun

oyunlar. Oyunun kendi içerisinde amaçları vardır. Bu sebeple oyun çocuğun sevgisini ve merakını geliştirmektedir (Kılbaş Köktaş, 2004).

Çocukların oyunları içerisinde yetişkinlerin dünyasının pek nadir yeri olurken, eğitim içerisinde drama çalışmaları yetişkinlerin dünyasını da bulundurur. Bu sayede öğrencilerin gelecekte alabilecekleri rollere hazırlanması mümkün olmaktadır. Burada unutulmaması gerekli mühim kısım, eğitim içerisindeki dramanın çocuk tiyatroları ile aynı olmamasıdır. Öğretmen becerileri içerisinde; çocuğun kültürünü ve anlayışını kavraması, çocuk gelişimini bilmesi, grubu ve sınıfın yönetilebilmesi vb. alanlar bulunur. Öğretmenlerin, her çocuğun farklı olduğu fikrini ve pratikte çocuğun sosyal hayatla ilişkiye geçebilmelerini kolaylaştıran ipuçlarını vermesi gerekir. Bundan dolayı eğitim içerisindeki dramanın sadece oyunsal alanlardansa, tüm ortamda gerçekleştirilmesi gereklidir. Başka bir deyişle, toplumsal beceri kazanılacak pek çok alanda oluşturulması gerekir. Nesnelerin, ortamların değiştirilmesi ve farklı açılardan incelenmesi vb etkinlikler, çocukların “...mış gibi” yapmasına olanak sağlar (Adıgüzel, 2011).

Diğer dersler veya faaliyetlerdeki gibi drama faaliyetlerinde de planlamaya ihtiyaç duyulur. Bu planlama kapsamında; çocukların neler öğrenmesi gerektiğinin yanıtını içeren konunun, bu konuyu işleyeceğimiz eğitim ortamının, çocuklara ve öğretmenlere bu süreç içerisinde verilecek rollerin ve drama faaliyetlerinin yöneleceği değerlerin bulunması gerekmektedir (Adıgüzel, 2011).

Bunun sebebiyle, kişisel farkları önemseyen ve yaratıcılığı geliştiren yaratıcı drama yönteminin, eğitim programlarındaki amaçlara ulaşılmasına yardımcı olan bir yöntem olduğu söylenebilir.

McCaslin (2016)’e göre yaratıcı drama şunları amaçlar:

- Yaratıcılığı ve estetiğin gelişimini sağlamak
- Eleştirelliği geliştirir
- Toplumsal gelişimi ve diğerleri ile işbirliği kurma becerisini geliştirmek
- İletişimsel becerileri geliştirmek
- Ahlaki ve manevi değerlerin geliştirilmesi
- Kendini tanımak
- Diğerlerinin değerlerinin ve kültürel geçmişlerinin anlaşılması ve onlara değer verilmesi

Sayılan amaçlara bakıldığında görülüyor ki; yaratıcı drama, yaratıcılığı, eleştirelliği, işbirliğiyle çalışarak öğrencilerin aktifleşmesini amaçlaması yönüyle yapılandırmacı eğitime benzemektedir. Yaratıcı drama yöntemindeki hedefler şunlardır; katılımcıların dikkati hızlıca toplanır, duygular ve düşünceler hareketlenir, ilgi artırılır, öğrenme süreci daha eğlenceli hale getirilir, imgesel düşünme geliştirilir (Adıgüzel, 2015). Burada yaratıcı dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak sayabiliriz.

Bu yöntemin 19. yüzyılın son dönemlerinden itibaren kullanıldığı ve öğretim uygulamaları ve araştırmaları içerisinde de yaygınlaşmış olduğu görülür. Eğitimde yaratıcı drama en önce 19. yüzyılın sonlarında İngiltere'de uygulanır (Öztürk, 2001). 1921 yılında John Dewey, 1950'de Peter Slade ve Brian Way eğitimde yaratıcı drama kullanılmasıyla ilişkili fikirlerini açıklamış ve uygulamaya dökmüşlerdir. 1970'lerde Dorothy Heathcote tarafından drama tanımı ve uygulama sürecinde öğretmenlerin tekrar yorumlanmıştır. Hala yaratıcı dramada kullanılmakta olan mühim yaklaşımlardandır. Ülkemizde ise Cumhuriyet'in başlarında İ. Hakkı Baltacıoğlu'na ait "okulda tiyatro" anlayışıyla önceleden de kullanılmakta olan "dramatizasyon"a yenilik gelmiştir. Fakar güncel bir yaklaşım ile incelenmesi 1980'in başlarına tekabül eder. Geçmiş çalışmaları göz önünde bulundurarak bağlı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında ve 1990'da kurulmuş olan Çağdaş Drama Derneğinde eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına başlanmıştır. 1999-2000'den itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında "Tezsiz Drama Yüksek Lisans Programı"na başlanmıştır. Hala Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi öğrenim programlarından bazıları ve eğitim fakülteleri, Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında uyulan programlarda yaratıcı drama zorunlu derstir.

Yaratıcılık temelde; düşünmede akıcılığı, özgünlüğü ve esnekliği ve bu sayede sorunları çözme becerisini bulundurur. Kişilere doğuştan gelen bir nitelik olan, yaratıcılığı, toplumda bulunan ekonomi veya toplum yapısının bireyce sorgulanması, düşünceleri ile yoğrulması, yeni-özgün bir biçime gelmesi şeklinde tanımlayabiliriz. Eylem olan yaratmanın somut hali yaratıcılıkta, genelde insanlardaki yaratıcı yönlerin yanında bilgi, eğitim, düşünsel (zeka) özelliklere yoğunlaşılır. Her kişide değişim göstermekte olan bu nitelik birden fazla yönü bulunan bir düşüncenin ürünü olarak karşımıza çıkar (Artut, 2001; Kılbaş Köktaş, 2004).

Bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama kapsamında çalışılması mümkün olan konuların sınırsız olmasıyla beraber; eğitim programındaki tüm alanlardan seçilebilir, mühim olan öğretmen tarafından drama kullanılarak öğrencilere yüzeysel görünüm altındaki derin anlamın gösterilmesi ve onların konuyla ilgili daha derin anlayışlar kazanmasıdır (McCaslin, 2016). Dramanın önemli bir ögesi olarak karşımıza çıkan eğitimler, öğretmenler, yönlendiriciler biçiminde de adlandırılabilir drama liderleri, drama çalışmalarında katılanlara rehberlik eden kişilerdir. Drama liderleri, süreci canlandırarak anlamlandırır ve amaç yöntemlerin belirlenmesini sağlar. Fakat süreçteki son noktayı lider yerine katılımcı belirler. Yaratıcı drama liderleri sürecin gelişimini ve sonucunu öngöremez fakat süreç tıkandığında ve bir engelle karşılaşıldığında liderler yönlendirici olarak rol alırlar. Grup çalışmasında, bireyler tarafından bir olayın kişisel deneyimlerden faydalanılarak canlandırılması, liderin amaçları ile belirlenmektedir (Adıgüzel, 2015). Bundan dolayı liderlerin yaratıcı dramadaki rolü önemlidir.

Eğitimde drama etkinlikleri kapsamında yapılan oyunlar veya çalışmalar faydalı olduğu durumda, aynı davranışlar farklı alanlarda da kullanılabilir. Bu sayede yeni durumlar için daha yaratıcı bir yaklaşım sergileyebilirler. Yani, anlaşmazlıklar esnasında ne şekilde hareket edeceklerini bu yöntemle öğrenmeleri durumunda, bunları kendi yaşantılarına aktarabilir ve oyunlara olan istekleri artabilir. Ek olarak çocukların bu canlandırmaları tamamladıkları düzeyde ilgi seviyeleri de artar. Dramaya katılım gösterdikçe daha istekli olurlar. Rutin yaşantımızda anne, baba, öğretmen, yardımcı, yetişkin, çocuk vb. diğer rolleri fark ederiz. Tüm bu farklı rollerden dolayı çeşitli durumlara farklı tepkiler göstermemiz gerekir. Uygulayıcılık olan rolümüzde, kişisel yaşamımızda gerekli olmasa da belirli seviyelerde uzman olmamız gerekir. Tüm bu roller oynanırken prova yapılmaz ve davranışlar kendi kendine oluşur. Fakat değişik durumlar canlandırdığımızda, gerçek yaşantının üstüne çıkabilir ve o seviyede bizimle ilişkili çok daha fazla şeye rastlayabiliriz (Adıgüzel, 2011). Oyunda roller alma kendi yaşamımızda karşımıza çıkmadan, yaşayabileceğimiz durumlar ile karşılaşmamıza ve önceden yaşamımıza imkan verir. Mesela, benzetişimde veya gerçek durumlarda “...mış gibi” yapılan etkinlikleri sunar ve rollerimizi oynamamıza imkan verir. Oyunlar esnasında üst seviye rollere hazırlanılması için paylaşım yapılmasını sağlar. Eğitimde drama etkinlikleri

içerisinde de gelecek rollere hazırlanmaları amacıyla çocuklara, buna benzer durumları sunmak veya oluşturmak yerindedir (Adıgüzel, 2011).

Eğitimde drama çalışmalarında bilişsellik ve duyuşsallık açısından zengin yetenekler sağlanır. Bahsedilen becerilerin, hatırlamak, öğrenmek, sorunları çözmek ve yaratıcı olmak başlıklarıyla özetlenmesi mümkündür. Başka bir deyişle, görünmeyenleri görünüre dönüştürme, duyulmayanları duyulura dönüştürme öne çıkar. Okulöncesi dönemde eğitimde drama etkinliklerindeki en mühim yön, sosyal hayat becerisini etkileyen faaliyetlerde çocukların karşılıklı görüşlerinde ve düşüncelerinde değişimi mümkün kılmasıdır. Zaman geçtikçe, çocukların bu etkinlikler içerisinde sahip oldukları tecrübelerin yaşantılarına aktarılmasına imkan verecek, iletişimsel ve bilişsel yeterlikleri mevcut olacaktır. Eğitimde drama çalışmaları kapsamında öğrencilere sadece bildikleri şeyleri değil, ne bildikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini de ifade edebilmeyi öğretmek hedeflenir. Kümede yaratılan ortak ilkelere uyabilmeyi öğrenmektedirler. Küme ile iletişimlerine ve etkileşimlerine etki eden sorunların çözülmesi için beceriler kazanırlar (Adıgüzel, 2011).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Yılmaz ve Ergin (1999) üniversite kademesindeki 221 öğrencinin katılımıyla yapmış oldukları araştırmalarda; erkeklerin, duygusal zekâ alt boyutları kapsamında duyguları fark edebilme ve onları yönetebilme, kendi motivasyonunu arttırabilme yeteneklerinin kızlardan daha gelişmiş olduğunu bulmuş, empati alt boyutu ele alındığında ise kızların aritmetik ortalaması erkeklerden daha yüksekte saptanmış, ilişkileri kontrol etme alt boyutu ise anlamlı bir fark göstermemiştir. Duyguların yönetilme ve kendini motive edebilme alt boyutlarındaki sayısal grupta elde edilen aritmetik ortalama, sözel gruptakinden yüksekken, ilişkileri kontrol edebilme alt boyutundaysa, sözel gruptaki aritmetik ortalama, sayısal gruptakinden yüksektir. Duygularını fark etme ve empati alt boyutunda sözel ve sayısal öğrencilerde anlam çıkarılabilecek bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Serdengeçti (2003) profesyonel futbolcular ile yapmış olduğu araştırma sonucu, 28-31 yaşlarındaki futbolculardaki duygusal zekâ düzeyinin en zayıf, 32 yaş ve

üzerindeki futbolcularda en gelişmiş olduğunu saptamıştır. Eğitim seviyesi ilköğretim olan futbolcularda duygusal zekânın en zayıf, üniversite mezunlarında ise en gelişmiş olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ ortalaması en iyi olan takımdaki başarı düzeyi de anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003)'ın yöneticilikle ilgili kursunun katılımcısı 139 yönetici adayı ile yapılan araştırmanın sonucunda yönetici aday adaylarında bulunan duygusal zekâ düzeyi ile iş doyumunu arasındaki olumlu ilişki saptanmıştır. Cinsiyetin, yaşın, medeni durumun, branşın, algılanan sosyo-ekonomik düzeyin ve çocuk sayısının duygusal zekâ düzeyini ve iş doyumunu anlamlı bir derecede etkilemediğini, hizmet yılı ile duygusal zekâ düzeyinin ilişkili olduğunu, iş tatminleri ile önemli bir farklılık bulunmadığını görebiliriz.

Deniz ve Yılmaz (2004)'ın duygusal zeka ile ilgili 523 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki doyum ile duygusal zekâlarının boyutlarının bireysel becerilerle, bireyler arası becerilerle, uyumluluk boyutuyla, stres ile baş edebilme boyutuyla, genel psikolojik durumunun boyutuyla ve toplam duygusal zekâ puanlarıyla önemli seviyede olumlu yönde ilişki saptanmıştır. Üniversitedeki öğrencilerde cinsiyetlerine ve sınıf farklılıklarına göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanlarında önemli seviyede bir farklılık bulunmazken; cinsiyetleri ve sınıflarına göre, yaşamlarındaki tatmin düzeylerinde önemli bir farklılık görülür. Kızların yaşamlarındaki tatmin puanları erkeklerden önemli seviyede gelişmiş oldukları görülmüştür. Üniversitedeki öğrencilerin cinsiyetleriyle bağlantılı olarak duygusal zekâ alt boyutlarından; bireysel yetenekler boyutu, bireyler arası yetenekler boyutu, uyumluluk boyutu, stresle baş etme boyutu, genel psikolojik durum boyutu ve duygusal zekâ toplam puanı açılarından önemli seviyede bir fark bulunmamıştır fakat kızlarda bireyler arası yetenekler puan ortalamasının erkek öğrencilerden yüksekte saptanmıştır.

Yılmaz (2004) 210 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla yapmış olduğu araştırmanın sonucu, duygusal zekâ ile öğretmen adaylarının yaşadıkları şehirler, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim düzeyleri arasında önemli bir farklılık saptanmıştır. Yaşlar ve algılanan sosyo-ekonomik düzeyler açısından önemli bir fark saptanmamıştır.

Deniz ve Yılmaz (2005)'ın 428 üniversitenin öğrencisi ile yapılan araştırmalar sonucunda üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekalarının bireysel yeteneklerle, bireyler arası yeteneklerle, uyumluluk boyutuyla, stres ile baş edebilme boyutuyla ve genel psikolojik durum boyutuyla; stres ile baş etme şekillerinden sorun odaklı baş etme alt ölçeğinin olumlu yönde önemli ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yetenekler alt boyutuyla stres ile baş etme şekillerinden problemle ilgilenmekten kaçmak alt ölçeğinin olumsuz önemli bir ilişkisi olduğu gözlemlenirken, bireyler arası yetenekler ve genel psikolojik durum alt boyutlarıyla toplumsal destekler arama alt ölçeğinin olumlu önemli bir ilişkisi olduğu görülür.

Arın (2006) “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” isimli araştırması içerisinde, okuldaki örgütlerdeki yönetinin, öğretim liderliği tutumları ile karar alma teknikleri ve sorun çözebilme yeteneklerini ne seviyede kullandıkları ve aralarında bulunan ilişkinin seviyesinin ne olduğuna yanıt arar ve okul örgütlerinde değişime ve gelişime olanak sağlayacak birey olan okul yönetisinin liderliklerini, karar alma ve sorunları çözebilme ile alakalı tutumların gelişimini sağlamayı hedefler katkı sağlamayı hedefler. Araştırma yapılırken genel tarama modelini uygulamıştır. Değişkenlerin arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir çalışma olmasından dolayı ilişkisel bir araştırma olduğu söylenebilir. Araştırma evreni; 2005-2006 yıllarında Bilecik, Afyon ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında, tüm resmi lise ve dengi okullardaki görevli yapan müdürler ve müdür yardımcıları olarak belirtilebilir. Evrene tamamen ulaşılabildiğinden, örneklem tayini yoluna gidilmeye gerek görülmemiştir. 542 kişiyi ankete tabi tutulmuş, 448 anketin geçerliliği kabul edilmiştir. Dönmekte olan anketlerle evrenin %83'ü oluşturulmuştur. Araştırmada sonucuna göre, liselerdeki yöneticilerin genelde öğretim liderliği davranış boyutlarında etkili, fakat “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu ele alındığında diğerlerine göre başarısız oldukları görülmüştür. Lisedeki yöneticilerin karar alırken çoklukla alternatifleri dikkatlice incelediği, mantığa uygun kararlar verdiği ve genelde sorun çözebilmede yetkin olduklarını düşündükleri görülmektedir. Yöneticilerin genellikle sorun çözebilme becerisi ile öğretim liderliği davranışlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Lise yöneticilerindeki öğretim liderliğinin, karar stratejilerinin ve sorun çözebilme

becerilerinin demografik bakımdan da incelenmesi sonucu kıdemde, branşda ve cinsiyetteki farklılıkların önemli bir etkisi gözlemlenmiştir.

Deniz ve Yılmaz'ın (2006) Selçuk Üniversitesi öğrencileri içerisinde 198 kadın ve 230 erkek öğrenci, toplamda 428 öğrencinin katılımıyla yaptığı araştırma kapsamında, üniversitedeki öğrencilerin stres ile baş etme tarzlarının ilişkili olma durumu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâları ile bireysel becerilerin, bireylerarası becerilerin, uyumluluk boyutunun, stres ile baş etme boyutunun ve genel psikolojik hali boyutunun, stres ile baş etme tekniklerinden soruna odaklanarak baş etme alt ölçeği ile olumlu yönlü önemli ilişkilerin varlığı saptanmıştır. Duygusal zekânın bireysel yetenekler alt boyutunun, stres ile baş etme tekniklerinden problemle uğraşmaktan kaçınmak alt boyutuyla olumsuz yönlü bir ilişkisi, duygusal zekânın bireylerarası yetenekler ve genel psikoloji hali alt boyutlarının, toplumsal destek arama alt boyutuyla olumlu yönlü ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Canbulat (2007) “Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması” isimli çalışmada, çalışmada Ankara ve İstanbul illerindeki kamu ve özel kesimde sanayi ve hizmet sektöründe faaliyette bulunan kurumların, kuruluşların ve işletmelerin bünyesinde istihdamı sağlanan çalışanlardaki iş doyumunu ile duygusal zekâlarının arasında bulunan ilişkinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu evrenin içerisinde örneklem olması için 403 çalışan seçilmiştir. Bu çalışmadaki örneklemi yaratan çalışanları, orijinal halini Bar-On'un (1997) geliştirdiği ve Türkiye’de Acar’ın (2001) kısaltarak tekrar düzenlediği “Duygusal Zekâ Anketi” ile Şahin ve Batıgün’ün (1997) geliştirdiği “İş Doyumu Anketi” ne tabi tutulmuştur. Ulaşılan bulgular SPSS 10.0 programı ile çözümlenir. Burada ulaşılan mühim veriler ise şu şekildedir: Çalışanlardaki duygusal zekâ “yüksek” seviyede, iş doyumları ise “orta” seviyede saptanmıştır. Çalışanlardaki iş doyumunu seviyeleri arasındaki, demografik değişkenleri teşkil eden cinsiyete, yaşa, çalışma süresine, eğitim durumuna ve çalışma alanına göre önemli farklar saptanmıştır. Çalışanlardaki duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş, çalışma süresi, eğitim düzeyi ve çalışma alanı demografik değişkenlerinden, yalnızca yaşla ve eğitim düzeyiyle önemli ilişkileri saptanmıştır. Çalışanlarda iş tatmin düzeyi ile duygusal zekâ düzeyinin “orta” seviyede, olumlu ve önemli bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ek olarak, bütün demografik değişkenlerin ve bunların alt gruplarında, iş doyumuyla duygusal

zekânın “orta” seviyede, olumlu ve önemli bir ilişkisi bulunduğu saptanmıştır. Duygusal zekâdaki bireysel yetenekler, bireylerarası yetenekler, uyumluluk ve genel psikolojik hal boyutlarının, toplam iş tatmini ile “orta” seviyede, olumlu ve anlamsal bir ilişkisi; stres ile baş etme boyutunun, toplam iş tatmini ile ise “düşük” seviyede ve olumlu bir ilişkisi bulunduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Dilekmen’in (2016) Eğitim fakültesindeki öğrencilerin duygusal zekâ ve hayat tatminleri arasında bulunan ilişkiyi belirlemeyi, duygusal zekânın hayat tatminini yordama durumunun ve duygusal zekânın ve hayat tatminlerinin yaşam tatminlerinin bölümler ve sınıf düzeyleri bakımından incelenmesini amaçlayan 519 kadından ve 232 erkekten oluşan toplam 751 eğitim fakültesi öğrencisiyle, tarama modeli tekniğiyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bulgu toplamak için; Petrides ve Furnham’ın geliştirdiği, Türkçe verisyonunda geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını Deniz, Özer ve Işık’ın (2013) yaptığı “Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)” ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin’in gerçekleştirdiği, Köker’ın (1991) Türkçeye uyarladığı “Yaşam Doyumu Ölçeği” araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucu, duygusal zekânın toplam ve alt boyutlarının yaşamsal doyum ile olumlu yönde, anlamsal bir ilişkisi saptanmışken; duygusal zekâ, yaşamsal doyumun anlamsal bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Duygusal Zekâ seviyesinde eğitim alınan bölüm değişkeni açısından anlamsal farklılık gözlemlenmezken, yaşamsal doyumda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ve sınıf, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliklerinde İngilizce öğretmenliğinde olumlu; fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf ve matematik öğretmenliklerinde fen bilgisi öğretmenliğinde olumlu anlamsal seviyede farklılık gözlemlenmiştir. Duygusal zekâda sosyallik ile duygusallık alt boyutlarının dışında, iyi oluş ve öz kontrol alt boyutları ile duygusal zekâ toplam boyutu ve yaşamsal doyumda dördüncü sınıflar için olumlu, anlamsal farklılık saptanmıştır.

Tosun (2013) tarafından yapılan yabancı dilleri kavrama becerisi ile duygusal zekâ arasında ilişki bulunup bulunmadığının ele alındığı araştırma kapsamında, İngilizce hazırlık sınıflarından orta düzeyin altından ve üzerine dek olan 180 erkekten, 161 kadından oluşan toplamda 341 üniversite öğrencisinin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki bulgular Bar-On duygusal zekâ ölçeğinin aracılığıyla değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Sonuçtaki analize bakıldığında, duygusal zekâda cinsiyet açısından bireylerarası duygusal zekânın haricinde

anlamsal bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülür. Duygusal zekânın dilde başarılı olmak ve okumak, dinlemek, yazmak, konuşmak dil becerileriyle anlamsal olumlu ilişkilerinin varlığı; dil becerilerinin duygusal zekâ alt boyutlarıyla anlamsal olumlu bir ilişkisinin varlığı saptanmıştır.

Tetik, Ökmen, Bal'ın (2014) incelemesi meslek yüksekokulundaki öğrencilerin duygusal zekâlarının seviyelerinin ve öfke tarzları üzerindeki etki hedefiyle Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu bünyesinde eğitim görmekte olan 149 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç incelendiği zaman toplam duygusal zekâ boyutlarının (motivasyon, duygusal farkındalık, toplumsal yetenekler, duygu kontrolü ve empati) öfke seviyesi, öfke içte ve öfke dışı boyutlarının olumsuz yönde bir ilişkisi bulunduğu görülmekte iken, duygusal zekâ ve boyutlarının, öfke yönetimi ile olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu gözlemlenmektedir.

Korkman ve Deniz (2014) üniversitedeki öğrencilerin yükleme karmaşıklığı puanlarını duygusal zekâ ve akıcı zekâ kapsamında incelemek için, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde çeşitli fakültelerin 2. ve 4. sınıftaki öğrencileri ile yürütülen çalışma genel evreni 270 erkek, 357 kadın olarak toplam 627 öğrenciden oluşur. Araştırma sonucu; yükleme karmaşıklığının iyi oluş, otokontrol, duygusal olma, sosyal olma ve duygusal zekâ ile olumlu ilişkisi olduğu görülür.

Çırpan, (2016) üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ile öz-anlayış seviyelerinin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin lisans öğrencileriyle; örnekleme ise eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi'nin 1., 2., 3., 4. sınıflara devamlılık gösteren, 157'si kadın, 143'ü erkek olan 300 öğrencinin katılımıyla oluşmuştur. Araştırma sonucu; üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin puanları ortalamalarının cinsiyete, aile yapısına, anne baba tutumuna göre anlamsal biçimde farklılık gösterirken; sınıfa, mezun olunan liseye, yaşamın çoğunun geçirildiği yere, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olunduğuna ve ilkokuldaki öğretmen değişimine göre anlamsal bir farklılık saptanmamıştır. Üniversitedeki öğrencilerin öz- anlayış puanları ortalaması anne baba tutumuna göre anlamsal şekilde fark gösterirken öteki değişkenlere göre anlamsal bir fark görülememiştir. Üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi puanı ile öz-anlayış seviyesi puanlarının olumlu yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Akyıldız (2017) araştırmalarda bireyin kendisi için mühim gördüğü bireylere karşı geliştirdiği kuvvetli duygusal bağları ifade eden bağlanma ile bireyin kendisini tanıyabilmesi, hislerini tanımlayabilmesi ve hislerini fark etmesini ifade eden duygusal zekanın ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin bağlanma seviyeleri ile duygusal zeka seviyeleri tespit edilmiştir. Çalışmaya, 14-18 yaşları arasındaki 120 bireyin katılımıyla örneklem grubu oluşturulur. Bağımsız değişkenlerin arasında bulunan ilişkinin ölçülmesi hedefiyle Pearson korelasyon analizinden yararlanılır. Çalışmaya katılan katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu, Sosyodemografik Veri Formu, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma Envanteri ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği uygulanmış ve araştırmanın katılımcılarının sonucu incelendiği zaman anne ve babaya bağlanmanın ve duygusal zekanın; cinsiyete, yaşa, gelir seviyesine, kardeş sayısına, anne-baba birlikteliğine, anne-baba öğrenim durumuna ve doğduğundan beri bakımıyla ilgilenen bireylere göre istatistiklere göre anlamsal bir farklılaşma bulunmamıştır. Anne ve babaya bağlanmanın seviyesi arasında bulunan ilişkinin incelenmesi sonucu bu iki değişkenin, istatistiklere göre, anlamsal bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılanların anneye bağlılık düzeyi arttıkça babaya bağlılıkları da artıyor, anneye bağlılık azaldıkça babaya bağlılık da azalıyor. Anne-babaya bağlılık düzeyi ve duygusal zekanın ilişkisinin incelenmesi sonucunda, istatistiklere göre, bu değişkenlerin anlamsal bir ilişkisi bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda anneye ve babaya bağlılık düzeyinin duygusal zekanın sosyodemografik veri formundaki değişkenleri ile ve kendi aralarında anlamsal bir farklılık bulunamamış iken katılanların anne ve babalarına bağlılık seviyeleri arasında anlamsal bir fark saptanmıştır.

Aydın (2017)'ın araştırması 80 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucuna göre araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler yüksek duygusal zeka düzeyine sahiplerdir. Öğretmenlerin en çok bireyler arası ilişkiler boyutu algılamalarının gelişmiş olduğuna, stresi yönetme algılamalarının orta düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın stres yönetimiyle ilişkisini araştıran bu çalışmanın sonucunda, katılım gösteren öğretmenlerde duygusal zeka özelliklerinin stres yönetme stilleriyle anlamsal bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka özelliklerinin, stres yönetme niteliklerini %42.3 oranında etkilediği tespit edilmiştir.

Aslan (2017) çocukluğunda ebeveynlerinden birini kaybeden bireylerde duygusal zeka düzeyinin, sosyal uyuma ve yaşamsal doyuma etkisini araştırmıştır. Araştırma 78 erkek, 74 kadından, toplamda 152 kişiden oluşur. Araştırmada bulguların toplanabilmesi amacıyla Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinden, Sosyal Uyum ve Kendini Değerlendirme Ölçeğinden, Yaşam Doyumu Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan veriler ışığında duygusal zekanın; sosyal uyumun alt boyutları olan genel uyuma, heyecanla ilgili uyuma, sosyal uyuma ve aile çevresine uyuma anlamsal bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bunlarla beraber; iyimserliğin; ruhsal halin düzenlenmesinde, sosyal uyumla ilişkili bütün unsurlarda geliştirici etkisi olmaktadır. Duyguların kullanımının, sosyal uyuma ve aile çevresi ile uyuma arttırıcı etkisi olurken; genel uyumu ve heyecanla ilgili uyumu etkilememektedir. Duyguların değerlendirilmesinin ise sosyal uyuma, aile çevresine uyuma arttırıcı etkisi olurken; genel uyumu ve heyecanla ilgili uyumu etkilemediği görülür. Duygusal zekanın yaşamsal doyum ile ilişkisinin saptanması için kullanılan regresyon analizine göre, duygusal zekanın yaşamsal doyumunu anlamsal biçimde etkilediği görülmüştür. Bunlarla beraber, iyimserliğin ruhsal halin düzenlenmesine, yaşamsal doyumun arttırılmasına faydası olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımının, iyimserliğin, ruhsal halin düzenlenmesinin ve duyguların değerlendirilmesinin; yaşamdan duyulan doyumunu arttırdığı görülür.

2.4.1.2. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Sutarso, Baggett ve Tapia (1996) duygusal zekânın başarıyla olan ilişkisini incelemişler fakat aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlayamamışlardır. EQI testini, Alabama Üniversitesi'ndeki çoğunlukla lisans öğrencileri olan 138 öğrenci üzerinde uygulamışlardır. GPA ve EQI'nin üç unsuru (merhamet/empati, öz farkındalık/ oto kontrol ve uyum) arasındaki bir ilişkinin varlığına rastlayamamışlardır.

Mayer ve diğ..(2000)'nın MSCEIT'ten yararlanarak yaptıkları çalışma kapsamında, Byron duygusal eğitim atelye çalışmalarının, yeni öğretmenlerde duygusal zekâ ölçümlerini etkileyip etkilemediğini tespit etmek ve yeni öğretmenlerin kendilerinde bulunan duygusal zekâ bilgilerini stajyerlik döneminde uygulayıp uygulamadığını gözlemek amacıyla 37 yeni öğretmende duygusal zekâ ölçümleri analiz etmişlerdir. Duygusal eğitim atölye çalışmalarının içerisinde Mayer ve Salovey (1997) tarafından yapılan, dört kısımdan oluşan duygusal zekâ modelini incelemesi ve bir-iki saatlik

duygusal zekâ ile ilişkili konuların okunması istenmiştir. Ek olarak, katılımcılardan akademik dergilerin üyesi olmalarını ve tecrübelerini kalabalık olan ve olmayan gruplarda tartışmaları istenmiştir. Sonuçlara göre duygusal bilgi atelye çalışması tecrübesiz öğretmenlerdeki duygusal bilgi yeteneklerini arttırmıştır. Bununla beraber, duygusal bilgi atelye çalışmalarının sonuçlarına göre, bu çalışma duygusal sezinin (kendindeki ve başkalarındaki duyguları tanıyabilme) ve duygusal kaynaşmanın (duyguların düşünmenin geliştirilmesi için kullanılması) gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalara göre Mayer ve Salovey (1997) duygusal bilgiyi öğretilabilir gören duygusal zekâda 'kabiliyetler modeli'ne destek verdiği görülmüştür.

Woitaszweski ve Aalsma (2004)'nın yaptığı bir çalışmada Midwestern şehrinin özel yatılı bir lisede okuyan otuz dokuz 11. ve 12. sınıf öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Amaç, ayrıcalık içeren kabiliyetlere sahip öğrencilerdeki bedensel, entelektüel ve toplumsal gelişime katkı sağlamaktır. Öğrencilerde bulunan IQ'su, akademik başarısı (GPA) ve AMEIS (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale- Ergenlik Çokfaktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği) skoru ile ilişkili istatistik analizler yapılmıştır. IQ'nun GPA ile olumlu korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak duygusal zekânın IQ ile bir korelasyonu olmadığı görülmüştür.

Walker (2001) Kentucky, Louisville'de bulunan devlet okulları ve özel okullardaki ilkokul öğretmenlerindeki ECI (kendini raporlama enstrümanı)'dan yararlanarak öz duygusal zekâ seviyelerini tespit eden araştırmalar üzerine çalışmışlardır. ECI uygulandıktan sonra, katılımcılardan yarısının araştırması için bir araç verilir. Bahsedilen araç Walker'ın (2001) öğretmenin 30 gün süresince sınıfın dışarısında kullanması için geliştirdiği egzersizleri içerir. Öğretmenlere okuldaki bir günde yaşamaları olası olumsuz duygu, düşünce ve davranışlara odaklanmasına yardımcı olacak talimatlardan, detaylardan ve ödevlerden oluşur. Araştırma aracı, öğretmenlerin olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarını tanımlamasına, öğretmenleri tetikleyen şeyin ne olduğuna ve bunlar tekrar olduğu zaman yapılabilecek şeyleri kararlaştırmaya yardım etmeyi amaçlar. 30 gün süren periyot sonrasında, tüm katılımcılara öğretmenlerin arasında bir değişiklik bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci bir anket uygulanır. Sonuçlara göre, ECI skoru ortalama üstü ya da daha yüksek olan öğretmenlerin belli duygusal yeterliklerinin geliştirilebilmesinin mümkün olduğu saptanmıştır.

Izard ve diğ. (2001), ekonomik anlamda negatif durumda olan ailelerdeki 72 çocukta bulunan toplumsal ve duygusal gelişim üstüne geniş çaplı boylamsal bir araştırma yaparlar. Çocuklar 5 yaşındayken, Head Start (Amerika'daki düşük gelirli aileler için çocukları ilkokula hazırlayan özel bir program) programında son dönemdeyken ve üçüncü sınıfın son dönemine gittiği 9 yaşındayken öğrenci, veli ve öğretmenlerden bilgiler alınmıştır. Bulgulara göre okul öncesinde çocuklardaki yüzsel ifadelerden duyguların tanınması ve yorumlanması becerilerinin toplumsal davranışlar ve akademik yeterlilikler üzerindeki sözel yetenek ve huy ile ilişkili varyans çıkarılması sonrasında uzun vadeli (olumlu) etkilerinin olduğu görülmüştür. Ek olarak, araştırma sonucunda 'yüzsel ipuçlarını devamlı olarak hatalı anlama ve hatalı yorumlama ya da bu ipuçlarını algılama konusunda sıklıkla başarısızlığa uğramanın sosyo duygusal yeterliliği engelleyebildiği' saptanmıştır.

Edison (2002) güneydoğu Amerika'daki bir devlet üniversitesinin 61 lisans öğrencisi ile yapmış olduğu çalışma sonucunda hislerini anlayabilen ve kontrol edebilen lisans öğrencilerinin GPA sonuçlarının daha iyi olma potansiyellerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kafetsios (2003) 19 ve 66 yaş aralığındaki 239 yetişkinde yapmış olduğu araştırma sonucunda, güvenle bağlanmanın bütün alt ölçekler ve toplamdaki duygusal zekâ skoru ile pozitif yönlü ilişkisi bulunduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşa ve cinsiyete bağlı olarak duygusal zekâ yeteneklerinin farklılaştığı görülmüştür. Yaşlı bireyler kolaylaştırmada, anlayışta ve yönetimde daha iyi skorlara sahipken, kadınlar duyguların algılanmasında ve deneysel alanlarda erkeklerden daha iyi skorlara ulaşmışlardır.

Gerber (2004) 51 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma kapsamında duygusal zekâyı ve okul başarısını, dereceleri, programın dışındaki aktiviteleri, okula gitmemeyi, geç kalmayı ve disiplin suçlarını inceler. Uygulanmış olan eğitim programının sonucunda ön test ve son test skorlarının önemli derecede farklılıklar içerdiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre daha iyi puanlara sahip olduğu görülmüştür. Duygusal zekâları puanları ortalaması iyi ve ortalama üstü öğrenciler, kötü duygusal zekâlı olanlardan daha başarılı ve istikrarlı bir okul hayatı sürdürürler.

Boyd (2005) tarafından 80 öğretmenin içerisinde seçilmiş on öğretmenin ve yüz otuz üç öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmada sonucunda; öğretmenlerde bulunan duygusal zekânın, öğrenciler tarafından öğretmenlerinin sınıftaki duygusal zekâ ile ilişkili davranışlarının değerlendirilmesiyle birebir benzerlik göstermez. Bunun anlamı şudur; duygusal zeka testini yüksek puanla bitiren bir öğretmenler, öğrencilere göre sınıfta duygusal zekâ davranışlarını kullanan birisi şeklinde algılanmayabilir.

Chan (2006) Hong Kong'da Çinli 167 ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ve tükenmişlik bileşenlerini incelemiştir. Duygusal zekâda bulunan 4 bileşenin ilişkisini (duygusal yaklaşım, olumlu düzenleme, empatik duyarlılık ve olumlu değerlendirme) ve öğretmen tükenmişliğinde bulunan 3 bileşeni (duygusal olarak tükenmek, duyarsızlaşmak, kişisel başarının azalması) öğretmenler örnekleminde incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal tükenme, duygusal yaklaşımdan ve olumlu düzenlemeden etkilendiği ve aralarında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Babelan ve Moeinikia'nın 2008-2009 öğretim yılı içinde Tahran'da yaptığı bir araştırma kapsamında uzaktan eğitim sistemlerinde öğrencinin akademik başarısından doyum sağlamasında duygusal zekânın etkisi incelenir. Payame Noor Üniversitesinin 328 öğrencisinin katılımıyla örneklem oluşturulmaktadır. Veri toplanması için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinden ve katılımcıların akademik puanlarının ortalamalarından yararlanılmıştır. Araştırmada tespit edilen bulgular ışığında şu söylenebilir ki; duygusal zekâ ve boyutları, öğrencinin akademik başarısını ciddi ölçüde etkiler.

2.4.2. Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar

2.4.2.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Sungur (1988) “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği” isimli doktora tezi içerisinde program, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümündeki öğrencilerin üstünde incelenmiştir. Araştırmada 1985-1986'da bu bölümün öğrencisi olan 51 son sınıf öğrencisi araştırmanın deneğini oluşturmuştur. Araştırma verileri, düşünmede yaratıcılık puanlarında TYDT Sözel ve Resim olarak A ve B paralel alt formlarının, zeka puanlarında RPM Testinin ve Rotter tarafından geliştirilen Denetim Odağı ölçeğinin aracılığıyla toplanır. Araştırma sonucunda tespit edilen bulgular ışığında

deneklerin (yaratıcı problem çözebilme programı uygulanan grup) TYDT'deki sözel ve resim formlardan almış oldukları son test puanlarında, ön test puanları ve kontrol grubu puanları ile kıyaslandığında anlamlı bir artışın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki üyelerin, denetim merkezinin yönünde etki gösterdiği ve içten denetimli birey niteliklerinde artma meydana geldiği gözlemlenmiştir.

Üstündağ (1988), yapmış olduğu araştırmada ilkokul düzeyinde dramatizasyonun, düz anlatıma kıyasla daha çok etki gösterdiğini ileri sürmüştür. 1. sınıftaki bir grup öğrencinin katılımıyla yapmış olduğu araştırmanın konusu; İlkokulda Hayat Bilgisi Programı içeriğinde bulunan “Çevremizde Sonbahar” ünitesidir konu olarak. Kontrol grubunda yoğun biçimde düz anlatım teknikleri kullanmış, deney grubunda ise ağırlıklı dramayı kullanmıştır. Uygulanan ön ve son testlerle öğrencilerdeki bilgiler yoklanmıştır. Sonuç olarak dramatizasyonun tekrar tekniğinden daha çok etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Aslan (1990) yaptığı araştırmada yaratıcı düşünebilen ergenlerce danışmanlık hizmeti ihtiyacı duyulan sorun alanları incelenmiştir. Araştırmadaki deney grubu, İstanbuldaki, yabancı dil eğitimi veren 4 özel okuldaki, 12 yaşında olan 298 öğrenciden oluşur. Araştırma sonucunda, yaratıcı düşünebilen ergenler diğerlerine göre daha çok probleme sahiptir olduğu. Toplumdaki ilişkilerle problemin alanı oluşturulurken; erkek öğrencilerde, kızlardan daha fazla problem olduğuna saptanmıştır.

Köksal Akyol (2003), yaratıcı drama üzerine yürüttüğü çalışmada, dramanın takım ile birlikte iş yapabilme, yaratıcı düşünebilme, kendini tanıma, sözlü ve sözsüz iletişimi kullanabilme, iş birliği içinde bulunabilme, problem çözebilme, diğer bireylere karşı anlayışlı olabilme, özgüven, sosyalleşme, sorumluluk, öz disiplin ve üretici hayal gücü ve paylaşım duygularının seviyesinin ilerletme gibi yetenekler kazandırdığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan, (2006) ilköğretim 8.sınıftaki (14-15 Yaş) öğrencilerdeki depresyon belirtilerini ve öz kavram seviyelerine yaratıcı dramanın etkilerini gözlemlediği araştırmada, depresif belirtiler gösteren 8. sınıftaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada yaratıcı dramanın üzerlerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Araştırmayı 14-15 yaşlarındaki 250 öğrencinin üzerinde sürdürmüş, bütün öğrenciler için çocuk depresyon ölçeğini kullanmıştır. 16 ve yukarısında sonuç veren 36 öğrenciyi iki

gruba ayırarak deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Deney grubunun yaratıcı drama faaliyetleri haftanın bir günü 2.5 saatlik dersler halinde 12 hafta sürmüştür. Ortaya çıkan bulgulara göre, deney grubunda depresif belirtiler düşerken ve kontrol grubunda farklılık olmamıştır. Bulgular, yaratıcı dramının 8. sınıftakilerde depresif belirtilerin fark edilir düzeyde gerilemesini, öz kavram düzeylerinin pozitif yönlü artmasını sağladığını göstermektedir.

Topbaşı (2006), okul öncesikamedesindeki altı yaş grubu çocuklarının ahlaki gelişiminde dramının önemine dair bir araştırma yürütmüştür. İşbu araştırmada belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan drama çalışmalarının çocukların çok yönlü gelişimlerine, bilhassa ahlakî gelişimlerine ve ahlakî değerlerin edinilmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Güner (2008), 5-6 yaş grubu çocuklarda eğitici drama uygulamalarının sosyal ve duygusal uyumlarına etkisini irdlemiştir. Çalışma, anaokuluna devam etmekte olan 211 öğrenciye ve bu öğrencilerin öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sosyal ve duygusal uyum düzeylerinin katılmayan çocukların, eğitici drama uygulamalarına katılan çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu, (2012) 60-72 aylarda yaratıcı drama eğitimini alan ve almayan çocuklar arasındaki sosyal-duygusal davranışlarının çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı ve öğrenim düzeyine göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 90 çocuktan oluşan 45'i deney ve 45'i kontrol grubu sağlamıştır. Bu çalışma deneysel desenli olarak uygulanmıştır. Çocuklar ve ailelerinden “Kişisel BilgiFormu”, çocukların sosyal-duygusal davranışlarını belirlemek adına Sparrow ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen, Ceylan ve Ömeroğlu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “VinelandSosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde “ilişkisiz örneklem için iki faktörlü ANOVA” kullanılmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının cinsiyetlerine, doğum sıralarına, kardeş sayılarına, çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarılmıştır.

İlgaz (2014), 60-72 aylık çocukların eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının duygu kavramlarını kazanmalarına etkisini incelemiştir. Çalışma beş-altı yaşında olan 41 çocuk üzerinden sağlanmıştır. Araştırmada dramanın hemen akabinde yapılan değerlendirmelerin ve destekleme çalışmalarının duygu kavramlarını en üst düzeyde öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) ergenlere grupta bir işi yapma, sürdürme ve liderlik etme, ilişkiyi başlatma ve devam ettirme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini araştırmak gayesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test son test, deney ve kontrol gruplu deneme modelinde yürütülmüştür. Bu bağlamda ergenlere 20 oturum yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Uygulanan yaratıcı drama programı, araştırmacılar tarafından ergenlerde kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yapma ve yürütme becerilerini arttırmak gayesi ile geliştirilmiştir. Hazırlanan program, oyun oynama, rol yapma, rol oynama, doğaçlama gibi yaratıcı drama sıklıkla kullanılan tekniklere dayandırılmıştır. Çalışmada Kara ve Çam (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; grupta bir işi yapma ve yürütme, iletişimi başlatma ve devam ettirme ile kendini kontrol etme yeteneklerini ergenlere kazandırmada yaratıcı drama eğitiminin etkili ve nitelikli olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir ve Kılınç (2018) yaptıkları çalışmada ana sınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisini irdelenmiştir. İşbu çalışmada devam eden okul öncesinde öğrenim görmekte olan 30 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Buna göre, çalışmada ulaşılan sonuç olumludur. Drama eğitiminin ana sınıfına devam eden çocukların zihinsel becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2.2. Yaratıcı Drama ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Kolloff (1984) yapmış olduğu araştırmada; yaratıcılığı ve yeteneği yüksek öğrencilerdeki benlik kavramını ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin üzerinde, zenginleştirilmiş bir eğitim programının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda,

hazırlanmış programın katılımcısı olan öğrencilerdeki sözel ve şekilsel orijinallik puanlarının, katılmayanlardan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Programın katılımcısı olan erkeklerin sözel akıcılıklarının, katılmayanlarınkinden ciddi bir farkla daha iyi olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin şekilsel akıcılıkları ve benlik kavramları arasında bir farklılık saptanamamıştır.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı drama çalışmalarının benlik kavramına, sosyal becerilere ve sorunlu tutumların çözümüne etkilerinin gözlemlendiği araştırma sürecinde; 119 kişi 3., 118 kişi 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 237 kişiden oluşan örneklemin üzerine çalışılma yapılmış, yaratıcı dramaya katılım gösteren deney grubu öğrencileri ile 18 haftalık bir süre zarfında haftanın bir günü 40’ar dakikalık çalışmalar sürdürülmüştür. Ön test ve son test ölçümlerinde Benlik Kavramı Ölçeğinden ve Sosyal Beceri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Bağımlı değişkenlerde deneysel işlemlerle anlamsal etkilere rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre fark görülmemiştir. Verilere göre yaratıcı drama 3. ve 4. sınıftaki çocuklarda bulunan toplumsal becerileri geliştirmekte, sorunlu davranışları engellemekte ve benlik kavramını geliştirmekte etki göstermektedir.

Wee (2009), drama eğitimi programı üzerine çocuklara yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada bir anaokulu sınıfında, iki tane de birinci sınıfta dokuz hafta süreyle drama programı uygulanmıştır. Çalışma ısınma, esas çalışma (canlandırma) ve değerlendirme bölümleri olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Bir dersin iyi tanımlanmış bir yapısında çocukların haraketsel buluşlarının yanında ifade hürriyeti de vurgulanmıştır. Çalışmada öğretim içeriğinin ve yöntemlerinin çocukların öğrenmesine nasıl katkıda bulunduğu ve drama eğitimi ilerletmek için öğretmen eğitiminde neyin lazım olduğu üzerinde durulmuştur.

Lillard ve diğ. (2013), yaptıkları bu çalışmada “-mış gibi yapma” oyununun çocukların gelişimine etkisi çalışmışlardır. Yapılan araştırmada Vygotsky, Smith ve Piaget’in sembolik oyun ile ilgili çalışmaları incelenmiştir. Çocuklar -mış gibi yapmak suretiyle reel yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden nasıl gelineceğini oyun yoluyla öğrenmek için hazırlık yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda sembolik oyunun sağlıklı eğitim süreci için çok önemli bir rol oynadığına kanaat getirilmiştir.

Momeni, Khaki ve Amini (2017), dört, beş ve altı yaş çocuklarda yaratıcı dramının hayal güçlerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 4, 5 ve 6 yaşlarındaki toplam 52 çocuk katılmıştır. Çalışma da yaratıcı dramının çocukların yaratıcılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, araştırmanın uygulanmasına, verilerin analizine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir devlet kurumunun ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerini geliştirmek için yaratıcı drama temelli hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test-son test deney, kontrol ve plasebo gruplu seçkisiz gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, drama temelli hazırlanan duygusal zeka geliştirme programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin, duygusal zeka düzeyleridir.

Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2009) göre deneysel desende farklı değişkenlerin kendi arasındaki sebep-sonuç ilişkileri ele alınır. Bağımsız değişkene bir müdahale yapılırken diğer değişkenler ise kontrol edilir ve bağımlı değişken üzerindeki etki dikkatlice ele alınır. Hovardaoğlu'na (2000) göre Hawthorne etkisi araştırmaya katılanların bir deneyde olduklarını bilmelerinden dolayı sonuçta kendilerinden olumlu ve pozitif yönde değişme beklenildiği beklenilerek, bu beklentinin gerçekleşmesi yönünde tutum geliştirmeleri durumudur. Hawthorne etkisi araştırmaya olan kişilerin taraflı cevaplar vermelerine sebebiyet verebilir, bu durumun etkisini azaltmak ve doğru sonuçlara ulaşmak için araştırmada deney ve kontrol gruplarının yanında plasebo grubunun da yer alması bu etkiyi düzenleyebilir (Dökmen 1995).

Tablo 1: Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	DZÖ	20 oturumluk Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Geliştirme Programı	DZÖ
Plasebo grubu	DZÖ	Duygusal zeka ile ilişkisi olmayan plasebo grubu çalışması (20 Oturum)	DZÖ

Kontrol grubu	DZÖ	DZÖ
---------------	-----	-----

DZÖ: Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Form

Deney grubuna 10 hafta süreyle haftada iki oturum olacak şekilde toplam 20 oturumluk yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı, plasebo grubuna programın dışında kalan plasebo etkisi ile ilgili film izleme etkinlikleri ve akademik eğitim seminerleri uygulanmış, kontrol grubuna ise bir işlem uygulanmamıştır. Program uygulanmadan önce ve sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarına DZÖ uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Avcılar İlçesi bir devlet kurumunda 12. sınıfta öğrenim gören 16 deney 16 kontrol ve 16 plasebo grubu öğrencisinden oluşmuştur. İlk önce 12. Sınıfta bulunan 468 öğrenciye DZÖ uygulanmış, toplam puan üzerinden en düşük puan alan 24 kız ve 24 erkek öğrenci belirlenmiştir. Seçkisiz desen kullanıldığı için her gruba sekiz kız ve sekiz erkek öğrenci kura yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kontrol grubu	16	33,3
Plasebo grubu	16	33,3
Deney grubu	16	33,3
Kız	24	50,0
Erkek	24	50,0
17 yaş	45	93,8
18 yaş	3	6,3
1.çocuk	23	47,9
2.çocuk	19	39,6
3.çocuk	4	8,3
4.çocuk	2	4,2
Kardeşim yok	7	14,6
2 kardeş	30	62,5
3 kardeş	7	14,6
4 kardeş	3	6,3
5 kardeş	1	2,1
2 kişi	1	2,1
3 kişi	7	14,6
4 kişi	26	54,2
5 kişi	8	16,7

6 kişi	5	10,4
7 kişi	1	2,1
<i>Anne</i>		
Okuryazar değil	1	2,1
Okuryazar	3	6,3
İlkokul	15	31,3
Ortaokul	8	16,7
Lise	14	29,2
Üniversite	7	14,6
<i>Baba</i>		
Okuryazar	2	4,2
İlkokul	9	18,8
Ortaokul	11	22,9
Lise	17	35,4
Üniversite	9	18,8
Demokratik	7	14,6
Baskıcı otoriter	9	18,8
Aşırı koruyucu	10	20,8
Hoşgörölü	19	39,6
Reddedici	1	2,1
Tutarsız	2	4,2
Evli	43	89,6
Boşanmış	4	8,3
Anne veya baba vefat	1	2,1
Anne baba	44	91,7
Sadece anne	3	6,3
Sadece baba	1	2,1

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 48 öğrencinin 16’sı (%33,3) Kontrol Grubuna, 16’sı (%33,3) Deney Kontrol grubuna, 16’sı (%33,3) Plasebo Grubuna katılmışlardır. 24’ü (%50,0) kız, 24’ü (%50,0) erkektir. 45’i (%93,8) 17 yaşında, 3’ü (%6,2) 18 yaşındadır. 23’ü (%47,9) 1. çocuk, 19’u (%39,6) 2. Çocuk, 4’ü (%8,3) 3. Çocuk, 2’si (%4,2) 4. Çocuktur. 7’si (%14,4) kardeşi yok, 30’u (%42,5) 2 kardeş, 7’si (%14,6) 3 kardeş, 3’ü (%6,3) 4 kardeş, 1’i (%2,1) 5 kardeştir, 1’i (%2,1) 2 kişi. 7’si (%14,6) 3 kişi, 26’sı (%54,2) 4 kişi. 8’i (%16,7) 5 kişi, 5’i (%10,4) 6 kişi, 1’i (%2,1) 7 kişidir, 19’u (%39,6) 2. Çocuk, 4’ü (%8,3) 3. Çocuk, 2’si (%4,2) 4. Çocuktur. 1’inin (%2,1) annesi okur yazar değil, 3’ünün (%6,3) annesi okur yazar, 15’inin (%31,3) annesi ilkokul mezunu, 8’inin (%16,7) annesi ortaokul mezunu, 14’ünün (%29,2) annesi lise mezunu, 7’sinin (%14,6) annesi üniversite mezunudur. 2’sinin (%4,2) babası okur yazar, 9’unun (%18,8) babası ilkokul mezunu, 11’inin (%22,9) babası ortaokul mezunu, 17’sinin (%35,4) babası lise mezunu, 9’unun (%18,8) babası üniversite mezunudur. 7’sinin (%14,6) velisi demokratik,

9'unun (%18,8) velisi baskıcı otoriter, 10'unun (%20,8) velisi aşırı koruyucu, 19'unun (%39,6) velisi hoşgörülü. 1'inin (%2,1) velisi reddedici, 2'sinin (%4,2) velisi tutarsızdır. 43'ünün (%89,6) velisi evli, 4'ünün (%8,3) velisi boşanmış, 1'inin (%2,1) anne veya babası vefat etmiştir. 44'ü (%91,7) anne baba ile, 3'ünün (%6,3) sadece anne ile, 1'inin (%2,1) sadece baba ile yaşıyor.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formu

Petrides ve Furnham (2000a, 2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliği Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışma 464 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliği ve eş değeri İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki pozitif korelasyonla desteklenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülen Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları ise ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Yedili likert tipi ölçektir. Dört alt boyutu iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyalliktir.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulanması aşamasında, öncelikle üniversite ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli etik ve uygulama izinleri alınmıştır. Grup oluşumları İstanbul İli Avcılar İlçesi bir devlet kurumunda 12. sınıfta öğrenim gören 16 deney 16 kontrol ve 16 plasebo grubu öğrencisinden oluşmuştur. İlk önce 12. Sınıfta bulunan 468 öğrenciye DZÖ uygulanmış, toplam puan üzerinden en düşük puan alan 24 kız ve 24 erkek öğrenci belirlenmiştir. Seçkisiz desen kullanıldığı için her gruba sekiz kız ve sekiz erkek öğrenci kura yöntemi ile belirlenmiştir. Program oluşumu için literatür taraması yapılmış ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra araştırma

desenine uygun olarak 10 oturumluk Duygusal Zeka Geliştirme Programı başka bir özel kurumda pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma 3 farklı grup da 16'şar kişi olarak deney, kontrol ve plasebo grupları olarak oluşmaktadır. Daha sonraki süreçte 20 oturumluk program seçkisiz örneklem olarak belirlenen öğrencilere uygulanmış ve Duygusal Zeka Ölçeği ön test son test olarak verilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Pilot çalışmanın uygulama sürecinde 20 oturumluk programdan 10 oturum işlevselliği ölçmek için seçilmiş ve süreç başlamıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere ölçeklerle ilgili olarak ve uygulanma süresince öğrencilerin sordukları sorulara ilişkin olarak ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğrencilere Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programının ilk 10 oturumu uygulanmış ve son test yapılarak sonlandırılmıştır. Kontrol grubuna hiçbir çalışma yapılmamıştır. Plasebo grubu için duyguların yoğun kullanıldığı Türk filmlerinden 10 adet izletilmiştir. İzletilen filmler aşağıda sıralanmıştır.

- 1- Aile Şerefi (1976) – Orhan Aksoy
- 2- Kapıcılar Kralı (1976) – Zeki Ökten
- 3- Gülen Gözler (1977) – Ertem Eğilmez
- 4- Neşeli Günler (1978) – Orhan Aksoy
- 5- Çöpçüler kralı (1978) – Zeki Ökten
- 6- Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak (2004) – Ahmet Uluçay
- 7- Babam ve Oğlum (2005) – Çağan Irmak
- 8- Dondurmam Gaymak (2006) – Yüksel Aksu
- 9- Hokkabaz (2006) – Cem Yılmaz
- 10- Mavi Boncuk (1974)-Ethem Eğilmez

Pilot çalışmanın analiz sonuçları Yaratıcı Drama Temelli Programın işlevsel olduğunu Deney grubunda anlamlı sonuçlar çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla asıl çalışmaya başlanabileceği oturumların işlevsel olduğu söylenebilir.

Tez için uygulanan 20 oturumluk Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programı Uygulama sürecinde öğrencilere ölçeklerle ilgili olarak ve uygulanma süresince öğrencilerin sordukları sorulara ilişkin olarak ayrıntılı bilgi verilmiştir. Duygusal

Zeka Programı deney grubuna, 20 oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiç bir uygulama yapılmamıştır. Plasebo grubuna ise duygusal zeka ile ilgili olmayan 10 adet Türk filmi izletilmiş ve ergenlerin akademik süreci ile ilgili 10 oturumluk eğitim verilmiştir. İzletilen filmler ve akademik eğitim aşağıda sıralanmıştır.

Filmler:

- 1- Aile Şerefi (1976) – Orhan Aksoy
- 2- Kapıcılar Kralı (1976) – Zeki Ökten
- 3- Gülen Gözler (1977) – Ertem Eğilmez
- 4- Neşeli Günler (1978) – Orhan Aksoy
- 5- Çöpçüler kralı (1978) – Zeki Ökten
- 6- Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak (2004) – Ahmet Uluçay
- 7- Babam ve Oğlum (2005) – Çağan Irmak
- 8- Dondurmam Gaymak (2006) – Yüksel Aksu
- 9- Hokkabaz (2006) – Cem Yılmaz
- 10- Mavi Boncuk (1974) - Ethem Eğilmez

Akademik Eğitim Başlıkları

- 1- Hedef Belirleme
- 2- Sınav Sistemi
- 3- Verimli Ders Çalışma
- 4- Uygun Çalışma Ortamı Oluşumu
- 5- Öğrenme Stratejisi Belirleme
- 6- Dikkat Arttırma Becerileri
- 7- Sınav Stratejisi
- 8- Motivasyon
- 9- Sınav Kaygısı
- 10- Değerlendirme.

3.4.1. Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programı

Programın alt yapısında Mayer ve Salovey (1997) duygusal zeka modeli ve bu modelin alt boyutları olan; duyguyu algılamak, duyguyu kullanmak, duyguyu anlamak ve duyguyu yönetmek şeklinde ayırdığı duygusal zeka boyutları ve Bar'ın (2000) duygusal zeka modeli ve bu modelin alt boyutlarının yer aldığı kendini ve başkalarının duygularının farkına varma ve duyguları ifade etme, başkalarının duygularını anlama, çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunurken duygularını doğru şekilde değerlendirme, duyguları kontrol ederek stresli durumlarla baş etme, kendine ve başkasına karşı olumlu, iyimser ve memnuniyet verici duygular hissetme gibi boyutlar dikkate alınmıştır. Bu modellerle ilgili kuramsal bilgiler ve bu modellerin de yer aldığı araştırmalara ilişkin bilgiler incelenmiştir. Goleman (2000)'nın duygusal zeka modelinden yararlanılmıştır. (Öz Bilinç-Kendini Toplama-Güdülenme-Empati-Sosyal Yetiler). Petrides ve Furnham (2000a, 2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) Alt boyutları üzerine durulmuştur. (İyi oluş, Öz Kontrol, Duygusalılık, Sosyalilik). Ayrıca alt boyutlarda Öznel İyi Oluş alt boyutlarından da yararlanılmıştır (aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyum, olumlu duygular). Duygusal zeka programları ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı literatürdeki çalışmalar yararlanılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda program oluşturulmuş ve bu program sonucunda kazandırılması istenen hedef davranışlar, kazanımlar ve gerekli materyeller belirlenmiştir. Daha sonra programın öğrencilere uygun olup olmadığıyla ilgili 6 uzman görüşüne başvurulmuş, uygunluğu geldiği anda pilot çalışma işlemleri başlamıştır. Programın içeriği şu şekildedir;

Tablo 3: Deney Grubuna Uygulanan 20 Oturumluk Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Programın İçeriği

OTURUMLAR	SÜRE	SÜREÇ	AMAÇ	HEDEF DAVRANIŞLAR	MATERYAL
1.Oturum: Eğitim Programı, Tanışma, Kurallar, Eğitim Programının Amacı	20'				
	10'	Eğitim programının ve amacının belirtilmesi ve kuralların oluşturulması	1.Eğitim programı hakkında bilgi sahibi olur.	Katılımcıların birbiriyle kaynaşmaları ve kendilerini rahatça ifade etmeleri	Müzik çalar, hoparlör, 16 adet kalem, ölçek
	15'	1.Etkinlik: Hareketli Tanıtım	2.Grup arkadaşlarının ismini söyler.	sağlanır. (davranışsal) Yaratıcı drama grubu hakkında bilgi edinmeleri sağlanır.	
	10'	2.Etkinlik: Müzikle Dans Et			
	10'	3.Etkinlik: 3 Parmak	3.Grup arkadaşları	(bilişsel) Grup üyelerine	
	35'	Canlandırma-Doğaçlama			

	20'	Değerlendirme	hakkında genel bilgi sahibi olur.	olumlu duygular geliştirmeleri sağlar.(duyuşsal)	
2.Oturum: İletişim	10'	1.Etkinlik: Sessiz Sıralanma	1.Sağlıklı iletişim kurulabilmesi için gerekli olan etmenleri söyler.	Katılımcılar, iletişim engellerinin neler olduğunu ve sağlıklı iletişim kurabilmek için neler gerektiğini öğrenir. (bilişsel)	Kişi sayısı kadar kağıt ve kalem
	15'	2.Etkinlik: Zip-zap-zop			
	15'	3.Etkinlik: Anlat Çizim			
	10'	Ara Değerlendirme		Katılımcılar etkinlikler esnasında sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişimi kullanırlar ve göz teması kurarlar. (davranışsal)	
	20'	Canlandırma-Doğaçlama: Parazit	2.İletişim engelleri üzerine tartışır.	İletişim esnasında ve iletişim engelleriyle karşılaştıklarında farklı duygular hissederek. (duyuşsal)	
	25'	Canlandırma-Doğaçlama: Engelli Fotoğraf			
	25'	Değerlendirme			
3.Oturum: Güven	15'	1.Etkinlik: Araba Sürme	1.Güven ile ilgili düşüncelerini söyler	Etkinliklerde karşılaştıkları farklı durumlar ile güven ve/veya güvensizlik duyguları hissederek.(duyuşsal)	Sünger top
	15'	2.Etkinlik: Sanatçıyı Koruma			
	15'	Ara Değerlendirme		Daha güvenilir bir iletişim için neler gerektiğini öğrenirler. (bilişsel)	
	30'	Canlandırma-Doğaçlama 1	2.Güvenin oluşması için gerekli faktörleri tartışır.	Güven duygusunu bedenleriyle ifade ederler(davranışsal)	
	20'	Canlandırma-Doğaçlama 2			
	25'	Değerlendirme			
4.Oturum: Uyum	10'	1.Etkinlik: Yusuf Diyor ki	1.Grupla beraber hareket eder	Grup hareketlerine ve lidere uyumlu şekilde davranışlar gösterirler. (davranışsal)	A4 kağıdı
	20'	2.Etkinlik: Birleşiyoruz			
	10'	Ara Değerlendirme		Grup uyumunu engelleyen ve arttıran nedenleri öğrenirler. (bilişsel)	
	30'	Canlandırma-Doğaçlama 1	2.Uyumlu bir şekilde hareket edilmesi için gerekli etmenler üzerinden tartışır	Kendilerini grup ile hareket ederken gruba ait ve uyumlu hissederek. (duyuşsal)	
	30'	Canlandırma-Doğaçlama 2			
	20'	Değerlendirme			
5.Oturum: Duyguları Algılama ve Tanımlama	20'	1.Etkinlik: Patates Olma	1.Çeşitli duygu ifadelerini gruba tanır.	Farklı duygu ifadelerini gruba mimik ve jestleriyle gösterirler. (davranışsal)	Sandalye, A3 boyutunda Mona Lisa tablosunun bir kopyası, post-it kağıt, farklı duyguları ifade eden rastgele seçilmiş fotoğraflar, kalem
	20'	2.Etkinlik: Duygu Sandalyesi			
	10'	Ara Değerlendirme		Yüz ve beden ifadelerini anlamlandırır. (bilişsel)	
	50'	Canlandırma-Doğaçlama: Mona Lisa	2.Çeşitli duygu ifadelerinin gösterir.	Farklı duygu ifadelerine göre farklı duygular hissederek. (duyuşsal)	
	20'	Değerlendirme			
6.Oturum:	10'	1.Etkinlik: İşe Gitmek	1.Günlük hayatta duyguları kullandığı	Etkinliklerde verilen farklı olaylara ve mekanlara karşı farklı duygular hissederek.	20 adet A4 kağıt, kalem
	20'	2.Etkinlik: Duygulu Don-Çöz			
	15'	Ara Değerlendirme			

Duygusal Bilgiyi Kullanma	20'	Canlandırma Doğaçlama 1: Mekandaki Duygular	alanları söyler.	(duyuşsal) Yaşadıkları duyguları doğalarlar ve grup üyelerine gösterirler. (davranışsal)	
	35'	Canlandırma Doğaçlama 2: Son Zamanlardaki Duygularım	2.Başkalarının kullandığı duyguları söyler.	Olaylar, mekanlar ve duygular arasında bağlantı kurarlar. (bilişsel)	
	20'	Değerlendirme: Geleceğe Mektup	3.Son zamanlarda yaşadığı duyguları yazar.		
7.Oturum: Duyguları Kontrol Etme	15'	1.Etkinlik: Avuç İçi Kontrol	Duyguların nasıl kontrol edileceği konusunda tartışır.	Grup üyelerinin gösterdikleri duygulara karşı empati hissederler. (duyuşsal)	Misafirhane şii, müzik çalar, hoparlör
	15'	2.Etkinlik: Eller Yukarı Kontrolü		Duygusal tepkilerini kontrollü bir şekilde grup üyelerine gösterirler. (davranışsal)	
	15'	3.Etkinlik: Ayna Arkadaş		Duygusal tepkilerin kontrollü olabileceğini öğrenirler. (bilişsel)	
	10'	Ara Değerlendirme			
	40'	Canlandırma-Doğaçlama			
	25'	Değerlendirme			
8.Oturum: Olumlu Duygular	10'	1.Etkinlik: Duyguların Sözleri	1.Olumlu duygularla alakalı fikirlerini yazar.	Olumlu duygular hissederken grup üyelerine bu duyguları canlandırırlar. (davranışsal)	Post-it kağıtlar, 16 adet kalem, torba
	15'	2.Etkinlik: Köşe Kapmaca		Grup üyelerine karşı minnet duygusu hissederek (duyuşsal)	
	30'	3.Etkinlik: Olumlu Duygular		Olumlu duygular hissetmelerini sağlayan etmenleri fark ederler. (bilişsel)	
	40'	Canlandırma-Doğaçlama	2.Olumlu duygularla ilgili rol oynar.		
	25'	Değerlendirme			
9.Oturum: Başkaları ile Olumlu İlişkiler	10'	1.Etkinlik: Günlük Hayat	1.Başkaları ile ilişkilerindeki önemli olan noktaları tartışır.	İlişkilerdeki dikkat edilmesi gereken önemli noktaları ve ilişkilerin daha iyi olması için neler gerektiğini öğrenir. (bilişsel)	32 adet not kağıdı, 16 adet kalem, çöp torbası
	15'	2.Etkinlik: Karşılıklı Göz Göze		İlişkileri olumsuz etkileyen nedenleri fark ederek bu durumlara karşı rahatsızlık hissederler. (duyuşsal)	
	15'	Ara Değerlendirme		İlişkileri olumlu ve olumsuz etkileyecek şekilde davranışları canlandırırlar. (davranışsal)	
	40'	Canlandırma-Doğaçlama 1: Bölünmüş Ekran	2.Başkaları ile olumlu ilişkiler kurmada kendisinin veya karşı tarafın eksi ve artı yanlarını yazar.		
	40'	Değerlendirme: Bavul ve Çöp			
10.Oturum:	20'	1.Etkinlik: Koca Kafalar	1.Diğer katılımcıların kendisi hakkındaki izlenimlerini	Kendisindeki olumlu ve olumsuz özellikleri fark eder ve diğer katılımcıların kendisi hakkındaki	16 adet A4 kağıdı, 16 adet kalem
	15'	2.Etkinlik: Taklit			
	10'	Ara Değerlendirme			
	30'	Canlandırma-			

Kendini Kabul- Özerk Olabilme	30' 15'	Doğaçlama: Hikaye Olayı Fabl Değerlendirme 3.Etkinlik: Kendime Mektup	okur. 2.Kendisinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirir ve yazar.	düşüncelerini öğrenirler. (bilişsel) Etkinliklerdeki deneyimlerini kendilerine mektup olarak yazarlar. (davranışsal) Başkalarının gözünden kendini görerek kendilerini ne kadar kabul ettiklerini ve bu konuda ne kadar özerk olduklarını hissederler. (duyuşsal)	
11.Oturum: Aile İlişkilerinde Doyum	15' 15' 15' 40' 20'	1.Etkinlik: Ev Sahibi- Kiracı 2.Etkinlik: Kurt- Kuzu Ara Değerlendirme 3.Etkinlik: Aile Fotoğrafı Canlandırma- Doğaçlama Değerlendirme	Aile ilişkilerinde mutlu olmak için gerekli etmenleri yazar ve tartışır.	İyi aile ilişkileri için neler gerektiğini öğrenirler. (bilişsel) Etkinliklerde oluşturulan çeşitli aile durumlarına göre kendilerini farklı hissederler. (duyuşsal) Aile ilişkilerinde mutlu olmak için gerekli etmenleri davranışa dönüştürürler. (davranışsal)	Post-it kağıtlar, kalem, 4 tane A4 kağıdı
12.Oturum: Yaşam Doyumu	20' 10' 15' 20' 30' 25'	1.Etkinlik: Piramit Ara Değerlendirme 2.Etkinlik: Tren Göz Kapalı Aradığını Bulma Oyunu 3.Etkinlik: Heykeltıraş ve Kil Canlandırma- Doğaçlama Değerlendirme	1.Yaşamda mutlu eden etmenleri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre hangi katmanda olduğunu öğrenir. 2.Yaşamdan doyum aldığı şeyleri yazar.	Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi hakkında bilgi sahibi olurlar. (bilişsel) Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne göre kendilerini değerlendirirler. (duyuşsal) Grup çalışmasına uygun davranır. (davranışsal)	Post-it kağıtlar, kalem
13.Oturum: Yaşam Amaçları	10' 20' 20' 35' 35'	1.Etkinlik: Amaçlarım 2.Etkinlik: Zıt Heykel 3.Etkinlik: Gelecekle Tanışyorum Canlandırma- Doğaçlama Değerlendirme Etkinliği	5-10-15 yıllık yaşam amaçlarını yazar.	5-10-15 yıllık yaşam amaçlarını yazar ve grup içinde bedensel ve sözlü olarak paylaşırlar. (davranışsal) Amaçlarına ulaşabilmiş ve ulaşamamış haldeyken farklı duygu durumları yaşarlar. (duyuşsal) İleride nasıl bir hayat istediklerini ve amaçlarını hayal ederler. (bilişsel)	32 adet A4 kağıdı, 16 adet kalem, müzik çalar, hoparlör

14.Oturum: Öz Farkındalık	10' 25' 60' 25'	1.Etkinlik: Kuru Üzüm 2.Etkinlik: Beden Meditasyonu Doğaçlama: Ayakkabı Değerlendirme	1.Beden farkındalığı hakkında görüşünü söyler. 2.Duyguları ve ilişkileri yönünden kendisini puanlandırır.	Kuru üzüm etkinliği ile tüm duyularını hissederler. (duyuşsal) Gün içinde gerçekleşen olaylara ve kendine karşı farkındalığını ölçerler. (bilişsel) Farkındalığı hakkındaki duygu ve düşüncelerini grup ile paylaşırlar. (davranışsal)	Bir paket kuru üzüm, müzik çalar, hoparlör, A4 kağıdına yazılmış 1-5 arası sayılar, 16 adet kalem ve 16 adet A4 kağıt
15.Oturum: Öz Değerlendirme	20' 20' 50' 30' 20'	1.Etkinlik: Duygu Müzesi 2.Etkinlik: Duygu Heykeli Canlandırma-Doğaçlama Değerlendirme 3.Etkinlik: Grup Derecelendirmesi	Kendisi hakkında üç olumlu ve üç eksik yönünü yazar.	Duygularını beden diliyle yansıtır. (davranışsal) Kendini değerlendirir, olumlu ve olumsuz yönlerini bilirler. (bilişsel) Öz değerlendirme bakımından gruptaki yerini fark ederler. (duyuşsal)	16 adet A4 kağıdı, 16 adet kalem, 16 adet not kağıdı
16.Oturum: Özgüven	20' 10' 10' 20' 30' 30'	1.Etkinlik:Hacıyatmaz 2.Etkinlik: Duvara Çarpma 3.Etkinlik: Başta Balon Tutma Ara Değerlendirme Canlandırma-Doğaçlama Değerlendirme	1.Özgüven hakkında fikirlerini söyler. 2.Özgüven arttıran etmenler üzerine tartışır.	Özgüven arttıran etmenleri öğrenirler. (bilişsel) Özgüveni zedeleyen durumlar içindeyken kendini fark eder. (duyuşsal) Grup üyelerine ve kendine güvenecek şekilde katılım sağlarlar. (davranışsal)	16 adet balon, tahta kalemi, 16 adet A4 kağıdı, 16 adet kalem
17.Etkinlik: Kendine İnanma	10' 25' 20' 35' 30'	1.Etkinlik: Saçma Dans 2.Etkinlik: Başkan Adayı Ara Değerlendirme Canlandırma-Doğaçlama Değerlendirme	1.Kendine inanan kişilerin özelliklerini söyler ve tartışır. 2.Kendine inanan birey olarak konuşur.	Kendine inanan bireylerin özelliklerini öğrenirler. (bilişsel) Kendine inanması gereken ortamlarda kendini tartar ve nasıl olması gerektiğinin farkına varırlar. (duyuşsal) Kendine inanan bir birey olarak konuşurlar ve katılım gösterirler. (davranışsal)	Müzik çalar, hoparlör, tahta kalemi, Adam Olmak şiiiri
18.Oturum: Öz Kontrol	15' 15' 15' 10' 45' 20'	1.Etkinlik: Sayı Sayma 2.Etkinlik: Tik Tak Tok 3.Etkinlik: İkili Duygu Çemkirme Ara Değerlendirme Canlandırma-Doğaçlama Değerlendirme	Öz-kontrol hakkında düşüncelerini söyler ve tartışır.	Kendini kontrol etmesi gereken zamanlarda nasıl hissettiklerini fark ederler. (duyuşsal) Kontrol mekanizmasının ne olduğunu ve nasıl çalıştığını öğrenirler. (bilişsel) Grup bütünlüğünü bozmayacak şekilde uyumlu ve kontrollü davranırlar. (davranışsal)	
	40'	1.Etkinlik: Mağara	Sosyal	Farklı sosyal	Müzik

19.Oturum: Sosyallik	30'	Adamı Canlandırma- Doğaçlama 1: Sosyal Mekanlar	ortamlarda insanların davranışlarını n nasıl şekillendiğini tartışır.	ortamlarda, ortama uygun şekilde davranırlar. (davranışsal) Zor durumlarda nasıl hissettiklerini ve nasıl başta çıktıklarını fark ederler. (bilişsel) Çeşitli sosyal ortamlara göre uyumlu davranırlar. (davranışsal)	çalar, hoparlör
	30'	Canlandırma Doğaçlama 2: Mecburi Mekanlar			
	20'	Değerlendirme: Dedikodu Halkası			
20.Oturum: Sonlandırma ve Değerlendirme	60'	Isınma-Hazırlık ve Canlandırma	Yaratıcı drama	Yaratıcı drama sürecinde	mukavva, yapıştırıcı
	30'	Son Test Uygulama Aşaması	sürecini değerlendirir.	kendilerindeki değişimleri fark ederler. (duyuşsal) Yaratıcı drama sürecini eleştirirler ve değerlendirirler. (bilişsel)	
	30'	Değerlendirme		Yaratıcı drama sürecinde öğrendiklerini paylaşır, görselleştirir ve canlandırırlar. (davranışsal)	

3.5. Verilerin Analizi

Deney, kontrol ve plasebo gruplarından elde edilmiş ön test toplam puanları arasında gözle görülür bir farkın varlığı Kruskal- Wallis H Testi ile test edilmiştir. Kontrol ve plasebo gruplarından elde edilen son test deneyinde ise, toplam puanları arasında gözle görülür bir farkın olup olmadığı da Kruskal-Wallis Testi ile irdelenmiştir. Araştırmanın ardından zuhur eden anlamlı düzeydeki farkın kaynağını incelemek için Mann-Whitney U testi uygun görülmüştür. Mann Whitney U Testi, ilişkisiz iki örneklem puanlarının birbirleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır. Deney, kontrol ve plasebo grubundan elde edilen ön ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmıştır (Büyüköztürk, 2001).

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkisini test etmek gayesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, ilk olarak deney, plasebo ve kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Ardından deney grubuna, plasebo grubuna ve kontrol grubuna ait son-test puanları karşılaştırılmıştır. Böylece yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiği ergenlerin duygusal zeka puanları üzerinde değerlendirilerek tespit edilmiştir.

4.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Arasındaki Öntest ve Sontest Sonuçları

Deney ve kontrol grupları arasındaki toplam duygusal zeka ölçeği öntest ve sontest sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Toplam Duygusal Zeka Öntest ve Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Öntest	Kontrol Grubu	16	24.28	.013	.99
	Deney Grubu	16	24.41		
	Plasebo Grubu	16	24.81		
Sontest	Kontrol Grubu	16	16.47	31.47	.00
	Deney Grubu	16	40.50		
	Plasebo Grubu	16	16.53		

Tablo 4'te görüldüğü üzere uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını netleştirmek için kruskal Wallis h testi yapılmış ve test sonucunda toplam duygusal zeka ön testte gruplar

arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($X^2 = 0.13$, $p > .05$), son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2 = 31.47$, $p < .05$).

Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için mann whitney u testi yapılmış ve test sonucu tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Toplam Duygusal Zeka Ölçeği Son Test Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest	Kontrol Grubu	16	8.50	136.00	.00	-4.84	.00
	Deney Grubu	16	24.50	392.00			
Sontest	Deney Grubu	16	24,0	392.00	.00	-4.83	.00
	Plasebo Grubu	16	8.50	136.00			
Sontest	Kontrol Grubu	16	16.47	263.50	126.50	-.019	.98
	Plasebo Grubu	16	16.53	263.50			

Tablo 5’te görüldüğü üzere toplam duygusal zeka düzeylerinde son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney u testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yine plasebo grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubu arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (DZÖ; deney-kontrol, $u = .00$, $p < .05$, deney-plasebo, $u = .00$, $p < .05$, kontrol-plasebo, $u = 126.00$, $p > .05$).

Deney ve kontrol grupları arasındaki duygusal zeka ölçeği iyioluş alt boyutu öntest ve sontest sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği İyioluş Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>p</i>
Öntestiyioluş	Kontrol Grubu	16	26.19	.44	.80
	Deney Kontrol	16	22.94		

	Plasebo Grubu	16	24.38		
Sontestiyoluş	Kontrol Grubu	16	16.72	25.55	.00
	Deney Kontrol	16	38.84		
	Plasebo Grubu	16	17.94		

Tablo 6’da görüldüğü üzere uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında duygusal zeka ölçeği iyioluş altboyutu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kruskal Wallis h testi yapılmış ve test sonucunda duygusal zeka ölçeği iyi oluş altboyutunda ön testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($X^2 = 0.44$, $p > .05$), sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2 = 25.55$, $p < .05$).

Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için mann whitney u testi yapılmış ve test sonucu tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği İyioluş Altboyutu Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Sontest iyioluş	Kontrol Grubu	16	9.28	148.50	12.50	-4.37	.00
	Deney Grubu	16	23.72	379.50			
Sontest iyioluş	Deney Grubu	16	23.63	378.00	14.00	-4.32	.00
	Plasebo Grubu	16	9.38	150.00			
Sontest iyioluş	Kontrol Grubu	16	15.94	255.00	119.50	-.34	.73
	Plasebo Grubu	16	17.06	273.00			

Tablo 7’de görüldüğü üzere duygusal zeka ölçeği iyioluş alt boyutu son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney u testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yine plasebo grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubu

arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (DZÖ; deney-kontrol, $u=12.50$, $p<.05$, deney-plasebo, $u=14.00$, $p<.05$, kontrol-plasebo, $u=119.50$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grupları arasındaki duygusal zeka ölçeği özkontrol alt boyutu öntest ve sontest sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Özkontrol Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Öntestözkontrol	Kontrol Grubu	16	23.81	.10	.95
	Deney Grubu	16	24.34		
	Plasebo Grubu	16	25.34		
Sontest özkontrol	Kontrol Grubu	16	16.44	22.92	.00
	Deney Grubu	16	38.03		
	Plasebo Grubu	16	19.03		

Tablo 8’de görüldüğü üzere uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında duygusal zeka ölçeği özkontrol altboyutu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kruskal Wallis h testiyapılmış ve test sonucunda duygusal zeka ölçeği özkontrol altboyutunda ön testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($X^2= .10$, $p>.05$), sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2= 22.92$, $p<.05$).

Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için mann whitney u testi yapılmış ve test sonucu tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları Arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Özkontrol Altboyutu Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Sontestkontrol	Kontrol Grubu	16	9.44	151.00	15.00	-4.27	.00
	Deney Grubu	16	23.56	377.00			

Sontestkontrol	Deney Grubu	16	22.97	367.50	24.50	-3.91	.00
	Plasebo Grubu	16	10.03	160.50			
Sontestkontrol	Kontrol Grubu	16	15.50	248.00	127.00	-.60	.54
	Plasebo Grubu	16	17.50	280.00			

Tablo 9’da görüldüğü üzere duygusal zeka ölçeği özkontrol alt boyutu son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney u testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yine plasebo grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubu arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (DZÖ; deney-kontrol, $u=15.00$, $p<.05$, deney-plasebo, $u=24.50$, $p<.05$, kontrol-plasebo, $u=127.00$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grupları arasındaki duygusal zeka ölçeği duygusallık alt boyutu öntest ve sontest sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Duygusallık Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
Öntestduygusallık	Kontrol Grubu	16	23.94	.04	.97
	Deney Grubu	16	24.97		
	Plasebo Grubu	16	24.59		
Sontestduygusallık	Kontrol Grubu	16	19.75	12.22	.00
	Deney Grubu	16	34.44		
	Plasebo Grubu	16	19.31		

Tablo 10’da görüldüğü üzere uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında duygusal zeka ölçeği duygusallık altboyutu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kruskal Wallis h testiyapılmış ve test sonucunda duygusal zeka ölçeği

duygusallık altboyutunda ön testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($X^2 = .04$, $p > .05$), sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2 = 12.22$, $p < .05$).

Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için mann whitney u testi yapılmış ve test sonucu tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Duygusallık Altboyutu Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Sontest	Kontrol Grubu	16	11.56	185.00	49.00	-2.99	.00
Duygusallık	Deney Grubu	16	21.44	343.00			
Sontest	Deney Grubu	16	21.50	344.00	48.00	-3.03	.00
Duygusallık	Plasebo Grubu	16	11.50	184.00			
Sontest	Kontrol Grubu	16	16.69	267.00	125.00	-.11	.89
Duygusallık	Plasebo Grubu	16	16.31	261.00			

Tablo 11’de görüldüğü üzere duygusal zeka ölçeği duygusallık altboyutu son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney u testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yine plasebo grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubu arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (DZÖ; deney-kontrol, $u = 49.00$, $p < .05$, deney-plasebo, $u = 48.00$, $p < .05$, kontrol-plasebo, $u = 25.00$, $p > .05$).

Deney ve kontrol grupları arasındaki duygusal zeka ölçeği sosyallik alt boyutu öntest ve sontest sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Sosyallik Altboyutu Öntest ve Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p
------	---------	---	------------------	----------	---

Öntestsosyallik	Kontrol Grubu	16	24.94	.02	.98
	Deney Grubu	16	24.13		
	Plasebo Grubu	16	24.44		
Sontestsosyallik	Kontrol Grubu	16	17.50	26.75	.00
	Deney Grubu	16	39.19		
	Plasebo Grubu	16	16.81		

Tablo 12’de görüldüğü üzere uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında duygusal zeka ölçeği sosyallik altboyutu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kruskal Wallis h testiyapılmış ve test sonucunda duygusal zeka ölçeği sosyallik altboyutunda ön testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($X^2 = .02$, $p > .05$), sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2 = 26.75$, $p < .05$).

Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için mann whitney u testi yapılmış ve test sonucu tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Deney, Kontrol ve Plasebo Grupları arasındaki Duygusal Zeka Ölçeği Sosyallik Altboyutu Sontest Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Sontestsosyallik	Kontrol Grubu	16	9.19	147.00	11.00	-4.43	.00
	Deney Grubu	16	23.81	381.00			
Sontestsosyallik	Deney Grubu	16	23.88	382.00	10.00	-4.47	.00
	Plasebo Grubu	16	9.13	146.00			
Sontestsosyallik	Kontrol Grubu	16	16.81	269.00	123.00	-.19	.84
	Plasebo Grubu	16	16.19	259.00			

Tablo 13’te görüldüğü üzere duygusal zeka ölçeği sosyallik altboyutu son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann

whitney u testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yine plasebo grubu ile deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubu arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (DZÖ; deney-kontrol, $u= 11.00$, $p<.05$, deney-plasebo, $u=10.00$, $p<.05$, kontrol-plasebo, $u=123.00$, $p>.05$).

4.2. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney grubu, Plasebo grubu ve Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçlarına göre wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış olup sonuçları aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 14: Deney Grubunun Öntest Sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
İyi Oluş	Negatif İ.	2	2.25	4.50	-3.15	.00
	Pozitif İ.	13	8.88	115.50		
	Eşit İ.	1				
Öz Kontrol	Negatif İ.	0	.00	.00	-3.52	.00
	Pozitif İ.	16	8.50	136.00		
	Eşit İ.	0				
Duygusallık	Negatif İ.	0	.00	.00	-3.31	.00
	Pozitif İ.	14	7.50	105.00		
	Eşit İ.	2				
Sosyallik	Negatif İ.	0	.00	.00	-3.29	.00
	Pozitif İ.	14	7.50	105.00		
	Eşit İ.	2				
	Negatif İ.	0	.00	.00		

Duygusal	Pozitif İ.	16	8.50	136.00	-3.51	.00
Zeka	Eşit İ.	0				

Tablo 14’te de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin duygusal zeka geliştirme programının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarıyla karşılaştırıldığında, duygusal zeka düzeylerinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. Kontrol grubundaki deneklerin duygusal zeka ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Kontrol Grubunun Öntest Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
İyi Oluş	Negatif İ.	10	6.95	69.50	-1.10	.27
	Pozitif İ.	4	8.88	35.50		
	Eşit İ.	2				
Öz Kontrol	Negatif İ.	2	1.50	3.00	-1.34	.18
	Pozitif İ.	0	.00	.00		
	Eşit İ.	14				
Duygusallık	Negatif İ.	0	.00	.00	-1.00	.31
	Pozitif İ.	1	1.00	1.00		
	Eşit İ.	15				
Sosyallik	Negatif İ.	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif İ.	0	.00	.00		
	Eşit İ.	16				
Duygusal Zeka	Negatif İ.	1	2.00	2.00	-.44	.65
	Pozitif İ.	1	1.00	1.00		
	Eşit İ.	14				

Tablo 15’te de görüldüğü gibi, kontrol grubunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, kontrol grubundaki bireylerin duygusal zeka düzeylerinde ön test ve son test toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Plasebo grubundaki deneklerin duygusal zeka ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Plasebo Grubunun Öntest Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
İyi Oluş	Negatif İ.	4	7.25	29.00	-.79	.42
	Pozitif İ.	8	6.13	49.00		
	Eşit İ.	4				
Öz Kontrol	Negatif İ.	1	1.00	1.00	-1.00	.31
	Pozitif İ.	0	.00	.00		
	Eşit İ.	15				
Duygusallık	Negatif İ.	2	1.50	3.00	-1.34	.18
	Pozitif İ.	0	.00	.00		
	Eşit İ.	14				
Sosyallik	Negatif İ.	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif İ.	0	.00	.00		
	Eşit İ.	16				
Duygusal Zeka	Negatif İ.	3	2.83	8.50	-.27	.78
	Pozitif İ.	2	3.25	6.50		
	Eşit İ.	11				

Tablo 16’da da görüldüğü gibi Plasebo grubunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, plasebo grubundaki bireylerin duygusal zeka düzeylerinde ön test ve son test toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.



5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan duygusal zeka özelliği ölçeğinin ön test, son-test ve puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel hipotezleri ve ilgili literatür çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Drama, katılımcıların kendilerini birden çok, farklı rol ve durumda hayal etmelerini ve böylece çeşitli fikir ve olasılıkları keşfetmelerini sağlar. Bu tür rol oynama, rollerle ilişkili bakış açısı ergenlerde empati becerilerinin de gelişimini etkileyebilir. Dramada Dramanın nihai amaçları arasında katılımcının empati yaparak kendisini ve çevresini iyi bir şekilde tahlil etmesi, algılayabilmesi yer almaktadır (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997). Drama kişilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekler. Gerçek yaşamı gerçekçi şekilde rol alarak canlandıran, grup çalışmalarıyla sosyalleşmeyi peçinleyen ve bireyler arasında iletişimi arttıran bir yöntem ihtiyacı duyulmaktadır (Önder, 2016). Bu becerilerin gelişiminde bir çok yöntem bulunmaktadır. Bu minvalde çağımızda okul öncesi eğitiminden başlanarak lisans ve lisansüstü eğitime kadar bütün eğitim basamaklarında kullanılan alternatif yöntem dramadır. Sadece eğitimde değil, bir çok sahada da drama giderek önem kazanan bir çalışma olmuştur. Drama sayesinde kişiler kendilerini daha doğru tanıyabilmekte ve bu sayede becerilerini ortaya çıkarabilmektedir. Bu yönüyle dramanın büyüklüğü bir tarafı bulunmaktadır. Dramanın bireylerin gelişiminde elzem bir etkisinin olduğu (Akyol, 2003), insancıl ve birey merkezli düşünce yapısı ile uyum gösterdiği, dramanın alternatif eğitim yöntemi olarak bireysel gelişimi, farkındalığı, kişiyi potansiyeli ve yetkinliğini güçlendirici etkisini ortaya koymaktadır (Wasylo ve Stickley, 2003). Drama sayesinde bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha iyi tahlil ettiği ve evrensel açıdan daha iyi konuşlandığı fark edilir (Aral ve diğ., 2000; Başkaya, 2000; Gönen ve Uyar Dalkılıç, 1998). Drama çalışmaları ile demokratik, analitik, özgün düşünebilen, hoşgörü sahibi, yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997). Çatışma yönetimi ve iletişim becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığı (Reiseborough, 1993), yaratıcı

dramanın duyuşsal alanda tutumları etkilediği kabul gören bir düşünce olduğu (Duatepe ve Ubuz, 2004; Sağırılı ve Gürdal,2002; Hurd, 1991; Okvuran, 2003) ve ergenlik döneminde duygu yönetim sorunlarının varlığı ifade edilmektedir. Bu sonuçlar düşünüldüğünde interaktif katılıma ihtiyaç duyması sebebiyle, drama bireyi duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine katkıda sağlayan sanat alanı olarak kabul görmektedir (McCaslin, 1990; Stewing ve Buege,1994; Üstündağ, 1998; Üstündağ, 2010). Bu bağlamda araştırmada yaratıcı dramayı temel alan bir duygusal zeka geliştirme programının tasarlanması ve öğrencilerdeki duygusal zeka üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Üstündağ'a (1994) göre eğitimin içeriğinde drama kullanmanın ilk faydası, bireyin kendisini gerçekleştirme yolunda gerekli olan birlikte iş yapabilme ve sorumlulukları paylaşma durumlarına katkıda bulunmasıdır. Mc Naughton'a (2004) göre eğitimde drama, bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir ve arkadaşlarına yönelik hassasiyet kazanmasını sağlayabilir. Coetzee ve Munro'ya göre (2006), yaratıcı dramanın eğitimde uygulaması aşmasında öğrenme anları yaratıcı bir şekilde paylaşılır ve şekillenir. Öğretmenler adayları üzerinde yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının olumlu yönde (Bertiz, 2005; Fenli, 2010; Yıldırım, 2011; Yönel, 2004) ve yaratıcı dramayı kullanmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu (Aslan, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu bilgiler gençlerin müfredatında yaratıcı drama etkinliklerinin gerekliliğinin nedenlerini göstermektedir. Bunlardan en önemlisi araştırma bulgularının gösterdiği üzere onların duygusal zekalarının gelişimine olan katkısıdır. Belki de yaratıcı drama etkinliklerine katılan ergenler daha sosyal, duygularının doğru tanıyan, yöneltebilen ve daha empatik olabilir. Çünkü duygusal zeka, hayatın ergenlerin yetişkinliğe geçişlerinde yüzleşmeleri gereken zorluklarla dolu olduğu bir zamanda önemli olabilir. Dolayısıyla eğitim sistemleri gençlerin drama deneyimlerine erişimini teşvik etmeye ve kolaylaştırmaya önem vermelidir.

Duygusal zeka, kişinin kendi duygularını algılama, anlama, kullanma, kontrol etme becerisi ile birlikte karşımızdakinin duygularını anlama ve ona göre uygun empatik beceri gösterme durumuna denir. Bu beceriler kullanırken duygusal hafızayı, iletişim kabiliyetlerini kullanırken ek olarak geliştirebileceğimiz bir düzey olarak ele alınmaktadır (Goleman, 2005). Yaratıcı drama ile duygusal zekanın olumlu etkileneceği varsayılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin duygusal zeka

gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında birçok araştırmanın duygusal zekanın gelişmeye yatkın bir yapıya sahip olduğu bulguları ile araştırmanın bu sonucu benzeşmektedir (Altunbaş ve Özabacı, 2019; Dulewicz ve Higgs, 2004; Yılmaz, 2021). Aynı zamanda, Ciarrochi ve Mayer (2007) öğrencilerin duygusal zekalarının eğitim ve öğretim yöntemleriyle geliştirilebileceğini belirtilmektedir. Yapılmış olan deneysel çalışmalarda, araştırmacılar tarafından geliştirilen duygusal zeka programlarının deney grubundaki bireylerin duygusal zeka puanlarına ait son test puanlarının ön test puanlarına nazaran anlamlı bir yükseliş olduğu bulunmuştur (Altunbaş ve Özabacı, 2019; Kocaman Gelir, 2019; Nélis vd., 2011; Şahin ve Ömeroğlu, 2015; Tufan, 2011; Yılmaz, 2021). Bu araştırmaların sonuçları araştırma bulgularını desteklenmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, kontrol grubu ve plasebo grubu öğrencilerinin duygusal zeka son test puanları gruplara göre anlamlı bir şekilde fark göstermemektedir. Araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilere duygusal zekânın arttırılmasına yönelik herhangi bir etkinlik olmamıştır. Ancak plasebo grubu için 10 oturum film izleme etkinliği ve 10 oturum akademik eğitsel seminerleri olmak üzere 20 oturumluk işlem uygulanmıştır. Çalışmalar 10 hafta sürmüştür. Yılmaz'ın (2021) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinde toplamda 60 öğrenci ile yapmış olduğu araştırmada, uyguladığı Duygusal Zeka Geliştirme Programının deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur. Aynı şekilde Karahan ve Özçelik (2006) araştırmacılar tarafında diyabet hastalarına yönelik yapılan Duygusal Zeka Beceri Programının deney grubunun duygusal zeka düzeylerinin arttığı görülmüştür. Tufan (2009) ve Yaşarsoy (2006) yaptığı çalışmada elde edilen kontrol grubu öğrencilerin duygusal zeka puanlarında ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşmadığı sonucu ile araştırma sonucunu desteklemektedir. Plasebo grubu olarak da çalışma yapan Altunbaş ve Özabacı (2019), 13 öğrenci deney grubu, 13 öğrenci kontrol grubu ve 13 öğrenci plasebo grubu olmak üzere toplam 49 kişi ile yapmış oldukları araştırmada kontrol ve plasebo grubu lehine herhangi anlamlı sonuç bulunamamıştır. Alanda yapılmış çalışmalar bulguları destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında oluşturulan yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının, deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin duygusal zekalarında anlamlı bir gelişmeye sebep olmuştur.

Yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizlerde gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı sonuca

ulaşılmıştır. Duygusal zeka geliştirme programı sonrasında programda uygulanan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde toplam ölçek ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarında artış görülmüştür. Duygusal zeka geliştirme programı süresince diğer gruplarda ise anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı deney grubu lehine öğrencilerin duygusal zeka puanlarının alt boyutlarından olan iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin iyi oluş alt boyutlarından yaşam doyumu, aile ilişkileri, diğer kişiler ile iletişim başlıklı atölyelerde farkındalık kazandığı ve yaratıcı drama etkinliklerinin ergenlerin iyi oluş düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Nitekim araştırma bulgularıyla benzer şekilde Wall, Fries, Rowe, Malone ve Österlind (2020) drama etkinliklerinin bireylerin sağlık ve genel iyi oluşlarının pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Yine yetişkinlerle yapılan araştırmalar drama etkinliklerinin bireyin benlik saygısı, güven ve mutluluk düzeylerini olumlu etkilediğini göstermektedir (Moore, Straus, Dev, Parish, Sueko ve Eyler, 2017). Araştırma bulguları ile benzer şekilde ergenlerle yapılan çalışmalar drama etkinliklerinin sağlıklı yaşamı teşvik ettiğini ve şiddete maruz kalmayı azaltmak için umut verici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Chung, Monday, Perry, 2017). Tüm bu sonuçlar araştırma bulgularımızı doğrulamakta ve yaratıcı drama etkinliklerinin bireylerin iyi oluşlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı deney grubu lehine öğrencilerin duygusal zeka puanlarının alt boyutlarından olan öz kontrol düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Bu sonuca göre düzenli olarak oturumlara gelen öğrencilerin belirli bir disiplin ve kontrol mekanizmasının çalışması, ayrıca öz kontrol ve duygu kontrolü oturumlarının yaratıcı drama etkinliklerinin ergenlerin öz kontrol düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında yaratıcı dramanın kendini kontrol becerisi üzerine etkili olduğu (Kara ve Çam; 2007), duygusal zeka geliştirme programının öz kontrol alt boyutunu destekler nitelikte sonuçlar aldığı görülmektedir (Yılmaz; 2021).

Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı deney grubu lehine öğrencilerin duygusal zeka puanlarının alt boyutlarından olan duygusallık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Tüm oturumların duygu odaklı olması duygusal zekanın temeli olan duygu üzerine olması yapılan etkinliklerin

faydalılığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında Saltalı (2010) araştırmasında 6 yaş çocuklarına Duygu Eğitimi Programı uygulamıştır. Deney grubunun bu program sonunda duyguları ifade etme duyguları tanıma, duyguları anlama ve toplam duygusal beceri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ve son testlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Havighurst vd. (2013) de 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların davranış problemlerine ilişkin programın etkisini incelemiştir. Bu çalışmada duygu düzenlemesi, duygu farkındalığı ve empati gibi konularla ilgili eğitim verilmiş ve sonucunda bu çocukların duyguları tanıma düzeyleri artmış; çocukların ailelerinin duygu farkındalığı ve duygu bilinçlerinde artış gözlemlenmiş, duyguları küçümseyen davranış ve inançları azalmıştır. Jensen (2001) yaratıcı dramının bilişsel işlevler ile duyguları bir araya getirdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak yaratıcı drama sayesinde, pantomim ve çeşitli oyunlar aracılığıyla çocuğun diğer kişilerle deneyim yaşamasına, problemlerle ve duygularıyla baş edebilmesine olanak sağlanabilir (Woods, 1960). Bunlar duygusal zekanın gelişiminde ve kişiler arası iletişimde kişinin sağlıklı bir iletişim sürdürebilmesi için önemli özelliklerdendir. İfade edilen duygusal iletileri anlama ve anlamlandırma süreci duygusal zekaya bağlı olan empati becerisi için gereklidir ve bu süreçler yaratıcı drama etkinliklerinde yer alan duygu paylaşımları ve yansımalar sayesinde pekiştirilir.

Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programı deney grubu lehine öğrencilerin duygusal zeka puanlarının alt boyutlarından olan sosyallik düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Bu sonuca göre onaltı öğrencinin öncelikle birbirleri ile daha sonra sosyallik, ilişkiler, duygu düzenleme ve kullanma oturumlarındaki yaratıcı drama etkinliklerinin ergenlerin sosyallik düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Araştırma bulguları ile benzer şekilde çocuklarla sınıfta uygulanan drama ve tiyatro yöntemlerinin çocukların okuldaki sosyal ilişkilerini iyileştirebileceğini göstermektedir (Joronen, Rankin, Asted-Kurki, 2008). Ergenlerle yapılan bir çalışmada sosyal becerilerinde yetersizlikler olan ergenlerin yaratıcı drama etkinliklerine katılmaları ile beraber sosyal işlevlerinde olumlu değişiklikler olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal yeterlilik eksikliği olan çocuklar için yaratıcı drama programının kullanımının önemi belirtmektedir (Guli, Semrud-Clikeman, Lemer ve Britton, 2013). Nitekim araştırmalar, ergenlerde yapılan drama etkinliklerinin onların yaratıcı ve sosyo-duygusal beceriler geliştirmelerine yardımcı

olabilecek öğrenme fırsatları sağladığını göstermektedir (Affonso-Benlliure, Truel ve Fields, 2021). Adıgüzel (2015) yaratıcı dramının temel olarak; kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma, işbirliği kurabilme-birlikte çalışma, sosyal duyarlılık yaratma, duygunun sağlıklı şekilde kontrolü ve dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan şekilde ifade etme gibi birçok beceriyi kazandırdığını ifade etmektedir. O'Neill ve Lambert (1995), Gönen ve Dalkılıç (2010) dramının sosyal bir akış süreci olduğunu, sosyal iletişime ve grupla çalışmaya olanak sağlayarak sosyal beceri düzeylerinin artmasında yer aldığı belirtmektedirler. Reiseborough (1993) dramının çatışma yönetimi ve iletişim becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığını, Andersen and Warren (1995) ise dramının eğitimde kullanılması ile empati becerisi için gerekli anahtar etkinliklerden biri olarak öğrencinin karşısındakinin beden dilini anlamasını ve doğru tepki vermesini kolaylaştırdığını belirlemiştir. Akın (1993) ve Uysal'ın (1996) sosyal gelişim düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırdıkları çalışmalar da, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Wright (2006) da gerçekleştirdiği 10 hafta süren oyun temelli drama programının sonuçlarında 11,5 yaş ortalamasına sahip öğrencilerin bu yöntemle bireysel ve sosyal gelişimlerinde öntest ve sontest sonuçlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Özellikle rol alma ve sözel ifade becerisi gelişiminde dört ayrı test sonucuna göre olumlu etki gözlenmiştir. Aynı şekilde Ulaş (2008) dramının 4.sınıf öğrencilerinin sözel becerilerindeki etkisini araştırmış ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre drama etkinliklerinin daha etkili bulunmuştur. Akyol (2003) dramının farklı yaşantıları tanıma, farklı rollere girerek farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, yaşamın çok yönlü algılanmasını ve araştırma isteğinin gelişimini sağlama, yaparak, yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin kalıcı olması drama çalışmaları sonucunda bireylerde olması beklenen kazanımlar arasında saymıştır. Widdows (1996) ise dramının kişisel gelişimi desteklediğini belirtmiştir. Bu kazanımlar dikkate alındığında dramının bireylerin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tüm bu bulgular yaratıcı drama etkinliklerinin eğitim ortamlarından sosyal ilişkileri geliştirmenin önemini vurgulamakta olup, uygulanan müfredatlarda yaratıcı drama etkinliklerinin eklenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Araştırma bulguları yaratıcı drama temelli eğitim programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde Üstündağ

(1988), yapmış olduğu araştırmada ilkokul düzeyinde dramatizasyonun, düz anlatıma kıyasla daha çok etki gösterdiğini bulmuştur. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı drama çalışmalarının benlik kavramına, sosyal becerilere ve sorunlu tutumların çözümüne olumlu etkisi olduğu bulmuştur. Köksal (2003), dramanın çocuklara grupla birlikte olabilme, paylaşabilme, çalışabilme, üretken ve yaratıcı düşünebilme, kendini anlama ve algılama, sözel ve sözel olmayan iletişimi kullanabilme, işbirliğı yapabilme, problem çözebilme, diğerklerine karşı daha anlayışlı olabilme, özgüven, sorumluluk, sosyalleşme, öz disiplin ve hayal gücü, paylaşma duygusunu geliştirebilme gibi beceriler edindirdiğı sonucuna varmıştır. Erdoğan (2006), yaratıcı dramanın deney grubunda depresif belirtiler düşerken kontrol grubunda farklılık olmadığını saptamıştır. Topbaşı (2006), dramanın okul öncesi dönem altı yaş grubu çocuklarında çok yönlü gelişimlerine, özellikle ahlaki gelişimlerine ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Güner (2008), eğitici yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocukların sosyal ve duygusal uyum seviyelerinin katılmayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Abacı (2019) yaratıcı drama eğitiminin ortaöğretime devam eden ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlık davranışlarına deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Akoğuz (2012) ise, öğrencilerde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkili olduğunu tespit etmiştir. Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) ergenlere grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu yaptıkları araştırma ile bulmuştur. Momeni, Khaki ve Amini (2017), yaratıcı dramanın çocukların yaratıcılıklarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Wasylko ve Stickley'in (2003) hemşirelik eğitiminde, yaratıcı dramanın kullanılması ve duygusal zeka düzeyini arttırıcı çalışmaların, eğitimde yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrencilerin mesleki ve bireysel gelişimlerinde pozitif ve olumlu etki sağladığı görölmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Bu çalışmada, yaratıcı drama temelli duygusal zeka geliştirme programının ergenlerin duygusal zeka düzeyleri üzerindeki etki durumunun deneysel olarak denenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda duygusal zeka ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda duygusal zeka son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda iyi oluş ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda iyi oluş son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda öz kontrol ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda öz kontrol son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.

- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda duygusallık ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda duygusallık son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda sosyallik ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda, plasebo grubunda ve kontrol grubunda sosyallik son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine olmak üzere anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ergenlerin içinde bulunduğu deney grubunda duygusal zeka, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ön test ve son test puan ortalamaları arasından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubundaki ergenlerin ergenlerin duygusal zeka, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik son test puan ortalamaları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artmaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu kontrol grubunda duygusal zeka, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Ergenlerin içinde bulunduğu plasebo grubunda duygusal zeka, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

6.2. Öneriler

Bu sonuç bağlamında eğitim öğretim faaliyetlerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının yararlı olduğu düşünüldüğünden okul psikolojik danışmanlarının bu yöntemi psiko-eğitim, grup rehberliği süreçlerine yansıtmaları önerilebilir. Bakanlığın eğitim öğretim sürecinde yaratıcı drama faaliyetlerini geliştirmeye yönelik program geliştirme çalışmaları yapmaları önerilebilir. Bu yöntemin yaygın kullanılmasının sağlanması için bu yöntemin önemine ilişkin kursların düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu kurslara katılımları teşvik edilebilir.

Yaratıcı drama yönteminde öğrencilerin aktif katılımları olduğundan çekingen çocukların özgüvenlerinin gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Yeni şarkılar öğrenmek, yeni oyunlar oynamak ve taklit oyunlarına katılmak (çocuklar oynadıkları rolün dilini üstlenmek zorunda kaldığında), bunların tümü bir ergenlerin gelişmekte olan kelime dağarcığına katkıda bulunur. Kendilerini hem sözlü olarak hem de yüz ifadesi ve vücut diliyle ifade etmeye teşvik edilirler. Bu sebepten eğitim öğretim faaliyetlerinde yaratıcı drama kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Öğretim lideri konumundaki okul yöneticilerinin bu yöntemi teşvik edici olmaları önerilebilir.

Yaratıcı dramanın sosyo demografik farklılıklara ilişkin, toplumsal rollere ilişkin farkındalığı geliştirici rolü olduğu düşünüldüğünden toplumsal duyarlılığı artırmak için bu yöntemin eğitim ortamında kullanılması gerektiği söylenebilir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yaratıcı drama eğitim programları içinde toplumsal duyarlılık konularına da yer verilmesi önerilebilir.

Duygusal zeka düzeyi gelişimi için yaratıcı dramanın kullanımı kadar bir çok alanda çalışmalar yapılması önerilebilir. Farklı yöntemler ve farklı yaş grupları ile duygusal zeka geliştirme programı hazırlanabilir. İleride yapılacak araştırmalarda, yaratıcı dramanın yanı sıra psikodrama, sosyodramaya yönelik algılar ile duygusal zeka, sosyal zeka gibi kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen nicel ve nitel çalışmalar veya bu değişkenlerden bir veya birkaçını içine alan boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Duygusal zekanın her yaş grubu için faydasını ve gelişme durumunun durmadan devam ettiği bilindiği için bu kavram ile çalışma yapacak bilim insanlarının farklı yaş gruplarına yönelik farklı kavramlarla karşılaştırabileceği önerilmektedir (Goleman, 2005)

KAYNAKÇA

- Abacı Karadeniz, S. ve Tepeli, K. (2019). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* , 14 (1), 99-116 .
- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* , 10(2), 191-200
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1 (12) , 53-68 .
- Adler, A. (2000). *Yaşama Sanatı* (Çev. Şipal, K). İstanbul: Say Yayıncılık
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2011). *Okulöncesinde drama “Okulöncesinde dramaya giriş”* (Ed. Öztürk, A.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, H. Ö. ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Afzal, M.,& Afzal, T. M. (2016). Relationship of family structure and emotional intelligence of secondary school students in Islamabad. *American Journal of Educational Research*, 4(9), 685-688.
- Affonso-Benlliure, V., Truel,T.M., ve Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788>.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akdoğan, R. (2007) *Farklı cinsiyet rollerine sahip üniversite öğrencilerinin öfke yaşama biçimleri ve utangaçlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akfırat, Ö. F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akın M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen elkitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksarı, S. (2005). *Okul öncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi*. (2. baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyıldız, Z. (2017) *Liseli ergenlerde bağlanma düzeyleri ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altınova, H. H. ve Adıgüzel, Ö. (2012). Effect of creative drama method to self-esteem level. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 145-164.
- Aldavero, V. A. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro*, 17, 40-43.
- Altunbaş, T. & Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zeka programının ilköğrencilerinin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9 (54), 659-688.
- Almaz, G., İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(3), 48-65.
- Andersen-Warren M. ve Mitchell S. (1995). *Dramatherapy: clinical studies*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Aral, N. (2000). *Eğitimde drama*. İstanbul: Ya – Fa Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Arın, A. (2006) *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Bursa
- Arslan, Y. (2017). *Çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan bireylerde duygusal zekanın sosyal uyum ve yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (1990). Yaratıcı düşünceli ergenlerin problem alanları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (1), 21-26.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Atalar, A. D. ve Ceylan, E. D. (2018). Çocuk gelişimi program öğrencilerinin yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Arşivi*, 20(1), 50-66.
- Atiş, S. (2015). Significance of drama and drama exercises in teaching Turkish as a foreign language, the case of IBSU. *Journal of Education*, 4(1), 13-16.

- Aydeniz, H. ve Özçelik, N. (2012). Impact on creative drama method on the French achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 962-967.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayıncılık.
- Aydın, H. (2017) *Duygusal zeka ve stres yönetimi ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, G. (2013) . Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12) , 35-54.
- Babelan, A.,& Moenikia, M. (2010). The role of emotional intelligence in predicting students. *Science Direct*, 2(2), 1158-1163.
- Bacanlı, F., Bircan, S. (2005). Ergenlerin duygusal zekalarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 61-82.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bacıoğlu, S. D. & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 2(2), 169-187.
- Balcı, S., Yılmaz, M., Odacı, H. ve Kalkan, M. (2003). Yönetici adaylarının duygusal zekâ ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz 2003)*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. A&C Black.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zeka*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Bar-On, R. (1997). *EQ bar-on emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual*. Paperback, Toronto.
- Barnes, H. (1998). Identifying educational strategies for use with deaf pupils. *The Journal of National Drama*, 5(3), 20-25.
- Başkaya, Ö. (2000). Dört drama liderinin yaklaşımlarına genel bir bakı ve yaratıcı dramada temel ilkeler. *Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması. (Yayına Hazırlayan: Naci Aslan)*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi içinde (83-88 ss.).
- Batdı, V. ve Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Science: Theory and Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Batıgün, A.D. (2004). İntihar ile ilgili bazı değişkenler: öfke/saldırganlık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi*, 12(2); 49-61.

- Bayraktar, Ö. (2011). *Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve ötesi*. (Çev. N. Hisli Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bıyık, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel ve sosyal özellikleri, öfke eğilimleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Boyd, M. A. (2005): *The emotional intelligence of teachers and student's perceptions of their teachers' behavior in the classroom*. (Doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania. Umi No: 3167232.
- Börekçi, A.G (2002). *Çalışma ortamlarında duygusal zekâ, uygulamadan bir örnek*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Breslin, J.H. (2004). *Effectiveness of a rural anger management program in preventing domestic violence recidivism*. (Doktora tezi). Doctor of Philosophy, Capella University.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buckley, M., Storino, M., Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 177-191.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Form Ofset. Ankara.
- Can, G. (2008). *Sosyal yapı, kültür ve insanın sosyal gelişimi anne baba eğitimi* (Ed. Türküm, S) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1843, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 959, Eskişehir.
- Canbulat S.(2007) *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Cenkseven, F. (2003). *Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin sürekli öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 153-167.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan ve Ömeroğlu (2012) Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.

- Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 161-176, DOI: 10.1080/00220270500391605
- Chung HL, Monday A, Perry A. (2017). Promoting the well-being of urban youth through drama based peer education. *Am J Health B*, 41(6), 728-739.
- Ciarrochi, J., ve Mayer, J. D. (2007). The key ingredients of emotional intelligence interventions: similarities and differences. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 144–156). Psychology Press.
- Clay, D.L., Anderson, W.P. ve Dixon, W.A. (1993). Relationship between anger expression and stress in predicting depression. *Journal of Counseling and Development*, 72, 91-94.
- Colletti, L.A.E. (2000). *Effects of an anger management program in the classrooms of emotionally disturbed adolescents*. (Doktora tezi). Doctor of Philosophy, Rutgers The State University Of New Jersey.
- Conard, R. ve Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14, 78-84.
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (5th ed.). Monterey/California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı* (17.Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk Kaya, N.(2011). *Aile ve çocuk, aile sosyolojisi*. (ed. Kasapoğlu, A ve Karkiner, N) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2306, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1303.
- Çalıkoğlu, T. (2010). *Lise öğrenimine devam eden ailesinin yanında yaşayan öğrencilerle yetiştirme yurdunda yaşayan öğrencilerin çatışma çözme davranışı ile öfke ifade stillerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çamur Duyan, G.(2010). Yoksulluğun kadınlaşması: altındağ örneği. *Aile ve Toplum*, Nisan Mayıs Haziran, 19-29.
- Çapan, E. (2012). *Güdüler ve duygular, davranış bilimlerine giriş*. (Ed. Kartal, B.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2535, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1506.
- Çapacıoğlu, K.Ç. ve Demirtaş, V.Y. (2017). Yaratıcı dramının öfke denetimi becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 16 (3), 960-977.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çivitçi, N. (2007). Çok boyutlu okul öfke ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 99-109.
- De La Cruz, R. E. (1995). *The effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. (Doktora tezi). İllinois State University, Bloomington.

- Demir, E ve Kılıç, F. E. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 284-308.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443.
- Deniz, M. E.,& Korkman, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı puanlarının duygusal zeka ve akıcı zeka çerçevesinde incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 27-37.
- Deniz, E. M.,& Yılmaz, E. (2005). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Dodson S. (2000). Learning language through drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 129-141.
- Doğan, M. (2011) *Çocuk ruh sağlığı*. (Ed. Uzuner, Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2200, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1209.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), ss. 209-230.
- Doğan, S ve Şahin, F. (2007). Duygusal zeka: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Druskat, V.U., Sala, F. ve Mount, G. (2006). *Linking emotional intelligence and performance at work: current research evidence with individuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Duatepe, A. ve Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramının matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 32-38.
- Duatepe, A. ve Ubuz, B. (2004). Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi içinde [http://www. Erg.sabanciuniv. edu/iok/2004/ -78k](http://www.Erg.sabanciuniv.edu/iok/2004/-78k).
- Dulewicz, V. and Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed?. *Human Resources Management*, 15(1), 95-111.
- Edison, B. R. (2002). *Emotional intelligence as a mediating variable in Astin's I-E-O model of higher education*. Williamsburg, VA, The College of William and Mary in Virginia. Umi No: 3063256.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K. R., Tomita, M. & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712-717.
- Ellsworth, P. C. ve Scherer, K. R. (2003). *Appraisal processes in emotion*. (Ed. Davidson, H. Goldsmith, ve K. R. Scherer). Handbook of Affective Sciences. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Erbay, F. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4475-4479.
- Erdoğan, S. (2008). *Drama ile matematik etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.
- Ergün, O. (2016) *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eriperk, S. (2008). *Okulöncesi eğitim ortamlarında davranış ve öğrenme sorunlarına yol açan etmenleri belirleme davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. (Ed.Tekin İftar, E.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1823, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 946, Eskişehir.
- Ernst-Slavit, G. ve Wenger, K. J. (1998). Using creative drama in the elementary ESL classroom. *Tosel Journal*, 7(4), 30-33.
- Eymen, U. A. (2007) *Duygusal zeka*. Kalite ofisi yayınları.
- Fenli, A. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları (MAKÜ örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Freeman, G. D. Sullivan, K. ve Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*. 96 (3), 131-138.
- Frijda, Nico H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*. 43 (5), 349-358.
- Fulford, J. Hutchings, M. Ross, A. ve Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde drama*. (Çev. Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S. Sadi Karamaoğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Furnham, A. ve Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31 (8), 815-823.
- Gencel, İ. E. (2009). The effects of creative drama technique on achievement and attitude toward social studies course. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(360), 5-13.

- Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth grade students*. Fairleigh Dickinson University, USA.
- Goleman, D. (2000). *Basında duygusal zeka*. (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir* (29. Basım). (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2010). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Gönen, M. and Dalıkılıç Uyar, N. (1997). Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Editör: G. Haktanır. *Okul öncesi Eğitimi Sempozyumu: Okul öncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 125-134.
- Greenberg, L. (2012). *Duygu*. (1.Baskı). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Greenberg, L. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3-16.
- Guli, L.A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D. ve Britton, N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37-44.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, F. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin azaltılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-191.
- Güner, Aslı Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneysu, G. (1999). Çok yönlü (MI) zeka ve eğitimde drama. *Türkiye 1. drama liderler buluşması* içinde Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. 45-52.
- Güneysu, S. ve Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, İ. (2009). Yaratıcı drama yoluyla öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 23-34.
- Harb, G.C., Heimberg, R.G., Fresco, D.M., Schneier, F.R. ve Liebowitz, M.R. (2002). The psychometric properties of interpersonal sensitivity measure in social anxiety disorder. *Behav. Res. Ther*, 40(8), 961-79. doi: 10.1016/s0005-7967(01)00125-5.

- Havighurst S., Wilson K., Harley A., Kehoe C., Efron C. ve Prior M. (2013). Tuning into kids: reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry Hum Dev*, 44, 247-264.
- Helman, A. (2010). *Running head: A CBT anger management comic book a cognitive-behavioral anger management comic book for adolescents*. (Doktora tezi). Doctor of Philosophy, Alliant International University at San Francisco.
- Hurd, B. M. (1991). Teach by the light of the moon. *Science and Education*, 31(2), 23-24.
- Ilgaz, E. (2014). *Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 12(1), 18-23.
- Jackson, T. ve Bynum, N.A. (1997). Teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 6-18.
- Jensen, J. ve Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study research. *Public Administration Review*, 61(2), 236-246.
- Johannsen, K. C. P. (2004). *Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of St. Thomas, Minnesota.
- Johnson, A. P. (1998). How to use creative dramatics in the classroom. *Childhood Education*, 75(1), 2-6.
- Joronen, K.K., Rankin, H. and Åstedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 63(2). 116–131.
- Joseph, A. (2014). *The effects of creative dramatics on vocabulary achievement of fourth grade students in a language arts classroom: An empirical study*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (UMI No. 3579799).
- Kaf, O. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7804/102319>
- Karahan, T. F. & Özçelik, M. (2006). Bir duygusal zeka beceri eğitimi programı'nın diyabet hastalarının duygusal zeka düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 301-320.
- Karaman, İ. (2014). *Yeşilay diyor ki*, İstanbul:MN Basım.

- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, H. ve Özkan, T. (2010). Örgütsel zeka modeli kapsamında çevresel faktörlerin liderlik, strateji ve kültüre olan etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 17(5). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19129/202993>.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2004). *Rekreasyon boş zamanı değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, R. (2007) *H. Peygamber'in hayatından davranış modelleri*. Ankara: TDV Yayınları.
- Kılıç, K. (2013). *Duygusal zekanın gemi adamlarının iş performansına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: gelişim dönemleri 2* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda iletişim becerilerini artırma yöntemleri*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaman Gelir, İ. (2019). *Karikatüre dayalı uygulamaların okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâ ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçmar, S. (2012). *Liderlik davranışı ve duygusal zeka bir alan çalışması*. (Yüksek lisans projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yöntemi etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek* (1. Baskı). (Çev. Taştan, M). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ve karar verme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Köksal, N. (2007). Eğitim programları ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3- 4), 179-191.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (Edt: Binnur Yeşilyaprak) *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme Dergisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 371-385.
- Levent, T. (1999). Drama kültürü oluşturmak. Eğitimde tiyatrodan yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 7-9.
- Lillard, Angeline S., Matthew D. Lemer, Emily J. Hopkins, Rebecca A. Dore, Eric D. Smith, Carolyn M. Palmquist. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. c. 139(1), 1-34.
- Mayer, J, D ve Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, John D., Caruso, David R. ve Salovey, P. (2000). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- McCaslin, N. (1990). New direction in creative drama. *National Forum*, 70(3), 34, 3p. ISSN: 10162- 1831
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. USA: Pearson Education.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Momeni, S., Mohammadreza K. ve Rahmat A. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626.
- Moore RC, Straus E, Dev SI, Parish SM, Sueko S, Eyler LT. (2017). Development and pilot randomized control trial of a drama program to enhance well-being among older adults. *Arts Psychotherapy*, 52, 1–9.
- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi anlamak: psikolojiye giriş* (Çev. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi'nin türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Naghavi, F. ve Redzuan, M. (2011). The relationship between gender and emotional intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 555-561.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. ve Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47 (1), 36-41.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., ve Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Newman, J.L., Gray, E.A. ve Fuqua, D. (1999). Sex differences in the relationships of anger and depression: An empirical study. *Journal of Counseling and Development*, 77, 198-203.
- Oğur, B. ve Kılıç, G. B. (2005). The effects of students' science achievement on integrated drama in science lessons. *Eurasian Journal of Education Research*, 20(6), 178-188.
- Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3, 22-25.
- Okvuran, A. (2003). Yaratıcı drama eğitimine katılma ve bazı demografik değişkenlerin dramaya yönelik tutumlara etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 225-240.
- Oleron, P. (1994). *Zekâ* (Çev. E. Güngören). İletişim Yayınları.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama* (2. bs.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, C. ve Lambert, A. (1995). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hutchinson, London.
- Osterholt, D. A. ve Barratt, K. (2010). Ideas for practice: A collaborative look to the classroom. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 26–35.
- Ömeroğlu, E. (1991). *Okul öncesi öğretmeninin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın rolü*. Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar içinde 91- 94. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu Turan, E. ve Can Yaşar, M. (1999). *Okulöncesi eğitimde drama etkinlikleri*. Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (10. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2017). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları* (6. basım). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163 - 179.
- Özakkaş, T.(2015). *Bütüncül psikoterapi* (7.Basım). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (sl-öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özkamalı, E. ve Buğa, A. (2010). Bir öfke denetimi eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 50-59.
- Öztürk, E. (2012). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri (Elazığ İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım. *Yaratıcı drama. Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. eğitimde tiyatrodan yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3(4), 33-35.
- Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Özyeşil, Z. (2012). Five factor personality traits as predictor of trait anger and anger expression. *Education and Science*, 37, 163.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Parman, T.(2013). *Ergenlikte değişim ve erişkin yaşama geçiş* (1.Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Pastorino, E. ve Doyle-Portillo, S. (2010). *Motivation and emotions, what guides our behaviours, what is psychology essentials?* USA: Wadsworth.

- Petrides, K.V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Phillips, S. (2000). *Drama with children* (2. bs.). Oxford: Oxford University Press.
- Pişkin, M. (2006). *Özsaygı geliştirme eğitimi*. Kuzgun Y. (Ed.). *İlköğretimde Rehberlik* (6. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Plotnik, R.(2009). *Psikoloji'ye giriş* (1.Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Plotnik, R. (2009). *Motivasyon ve duygular. psikolojiye giriş*. (Çev. T.Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Potter, G.R. (2005). *The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a South Texas Higher Education Institution*. (Doktora tezi). The College of Graduate Studies Texas A&M University, USA.
- Riseborough R (1993). The use of drama in health education. *Nursing Standard*, 7(15-16), 30-32.
- Sağırılı, H. E. ve Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci tutumuna etkisi. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama. VI. uluslararası eğitimde drama semineri. Drama maske müze*. Ankara: Çağdaş Drama Derneği.
- Salovey P. ve Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.
- Saltalı N. ve Deniz M.E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105 - 2140.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştirme bir disiplini: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- Sarıçoban, A. (2004). Using drama in teaching Turkish as a foreign language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4(14), 13-32.
- Savaşır, I., ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C. ve Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serdengeçti, C. (2003). *I. II. III. Ligdeki profesyonel futbolcuların duygusal zekâ düzeylerinin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Çev: Ü.Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shell, D. F., Colvin, C. ve Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shelly, Y.S. ve Brown, L. (2004). *A Review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*. Research Branch Correctional Service.
- Sheppy, S. (2009). *Personal, social and emotional development in the early years foundation stage*. New York: Taylor & Farancis Books.
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Southam-Gerow, Micheal A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Çev. Murat Artıran). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Spielberger, C. (1988). *State-trait anger expression inventory*. Psychological Assessment Resources, Orlando, FL.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G. Russel, F. S. ve Crane, R. S. (1983). *Assessment of anger: The state trait anger scale*. In J.N. Butcher, and C.D. Spielberger (Eds.). *Advances in Personality Assessment*, Hillsdale, N. J: LEA, 2, 159-187.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge kitabevi.
- Stewing, W.J. ve Buege, C. (1994). *Dramatizing literature in whole language classrooms*. (2. bs). New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Sungur, N. (1988). *Yaratıcı sorun çözme programının etkililiği: eytp öğrencilerine ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sutarso, T., Baggett, L. K., Sutarso, P., Tapia, M.(1996). *Effect of gender and GPA on emotional intelligence*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Şahin, N.H. ve Balkaya, F. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Şahin, F., Özer, E. ve Deniz, E.M. (2016). Duygusal zekanın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekalı öğrenciler üzerinde bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 181-197.
- Şahin, H., ve Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 39-56.
- Şenel, S. (2008). *Müşterilerin duygusal zeka özelliklerinin reklam algıları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, O. (2009). *Depresyon*. (2.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2002). *Mutluluk Psikolojisi*. İstanbul: Timaş

- Taşkın Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(2) 24-45.
- Tetik, S., Ökmen, M. ve Bal, V. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 17-29.
- Timothy, J. ve Apata, F. S. (2014). Effects of creative drama-based instruction on basic science achievement and scientific attitudes in Lagos state. *ATBU, Journal of Science, Technology and Education*, 2(2), 59-65.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramanın yeri ve önemi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tos, F. (2007). *Bilimin ışığında psikoloji ve dehaları*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Tosun, M. (2013). *Yabancı dil öğretiminde duygusal zeka ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tufan, Ş. (2009). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Türkbay, T., Özcan, C., Doruk, A. ve Sekmen, K. (2005). Ergenlikteki kimlik bocalaması üzerine cinsiyetin etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 12 (2), 35-38.
- Türkçapar, H., Güriz, O., Özel, A., Işık, B. ve Dönbak-Örsel, S. (2004). Antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda öfke ve depresyonun ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 119-124.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türk dil kurumu büyük türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities to develop oral skills in primary school. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Uysal, A. (2008). *Uygun olmayan davranışları azaltma/ ortadan kaldırma, davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. Tekin İftar, E.(Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1823 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 946, Eskişehir.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünlü, S. (2013). *İş ve yaşamda motivasyon*. Tuna, Y. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1974, Eskişehir.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (1988) *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Üzel, D. ve Hangül T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *10. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri*. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Walker, A. E. (2001): *Emotional intelligence of the classroom teacher*. (Doktora tezi). Spalding University, Umi No: 9996964.
- Wall T., Fries J., Rowe N., Malone N., Österlind E. (2020) Drama and theatre for health and well-being. In: leal filho. W., Wall T., Azul A.M., Brandli L., Özuyar P.G. (Ed.). *Good Health and Well-Being. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95681-7_14
- Wasylo, Y., Stickley, T. (2003). Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Education today*, 23, 443-448.
- Wee, Su Jeong. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.
- Widdows, J. (1996) Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1, 65-78.
- Wilhelm, K., Boyce, P. ve Brownhill, S. (2004). The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. *Journal of Affective Disorders*, 79, 33-41.
- Woitaszewski, S.A. ve Aalsma, M.C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. *Roeper Review*, 27(1), 25-30.
- Woods, Margeret, S. (1960). *Learning through creative dramatics*. (Washington, D.C.): Distributed by ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED018406>.
- Wright P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality?. *Social Psychology of Education*, 9,43-65. DOI: 10.1007/s11218-005-4791-y

- Yassa, N. A. (1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Lakehead University, Ontario.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, K. (2004). *Duygusal zeka gelişimi* (2. Basım). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları Eğitim Dizisi 4.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi
- Yazıcı, Ş. (2016). *İnsanın teknolojik yalnızlığı*, İstanbul: CB Matbacılık
- Yazgan, Y. (2007). *Ergenlikten gençliğe*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yeni, B. (2010). *İstanbul çocuk mahkemelerinde yargılanan çocuklarda sürekli öfke - öfke ifade tarzları ile istismar yaşantıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 139-146.
- Yeşilyurt, E. (2011). 6. Sınıflarda yapım eklerinin öğretime yaratıcı drama yönteminin etkisi. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, Ceran G.G. (2015). *Fen ve sosyal bilimlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2021). Duygusal zekâ geliştirme eğitim programının (dzgp) öğrencilerin duygusal zekâlarına etkisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 7(2), 74-86 . DOI: 10.34137/jilses.1026550.
- Yılmaz, H. , Ergin, E. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde*, Trabzon.
- Yılmaz, M. (2004). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik çağı* (8.Basım). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı* (29.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (bir uygulama)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Zorlu, E. (2017). *Öfke denetimi eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.



EKLER

Ek -1 Doktora Tez Araştırması

Bilgilendirilmiş Onay Formu

Tez Konusu: “Yaratıcı Drama Temelli Duygusal Zeka Geliştirme Programının Programının Etkililiğinin İncelenmesi”

“Bu araştırmayı yürüten Yusuf AKYIL, araştırmanın amacı, süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi vermiştir. Araştırmayla ilgili her soruyu kendisine sorabildim. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım. Bu araştırma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı; yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum”

Katılımcının İmzası ya da Parafı:

Adres: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

E-Posta:

Tarih:

Ek-2 Doktora Tez Araştırması

Açıklama: Değerli katılımcılar, bu ölçekler araştırma amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve yalnızca Doktora Tez çalışmasının amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Lütfen her bir maddeyi atlamadan işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yusuf AKYIL. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi*

Prof. Dr. M. Engin DENİZ. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik*

RUMUZ:

(Sadece sizin bileceğiniz bir isim, kod adı vs. yazabilirsiniz)

1) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2) Yaş: ()

3) Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz? ()

4) Sizin Dışınızdaki Kardeş Sayısı: Kardeşim yok ()

1 kardeşim var ()

2 kardeşim var ()

3 kardeşim var ()

4 ve üzeri ()

5) Siz dahil ailenizdeki toplam kişi sayısı: ()

6) Anne Eğitim Durumu: Okur-yazar değil () Baba Eğitim Durumu: Okur-yazar değil ()

Okur-yazar ()

Okur-yazar ()

İlkokul ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Lise ()

Üniversite ve üstü ()

Üniversite ve üstü ()

7) Anne-babanızın çocuk yetiştirme tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Demokratik ()

Baskıcı-otoriter ()

Aşırı koruyucu ()

İlgisiz ()

Hoşgörülü ()

Reddedici ()

Tutarsız ()

8) Anne-babanızın birliktelik durumu: Evli ()

Boşanmış ()

Anne veya baba vefat etmiş ()

9) Şuan kiminle yaşıyorsunuz? Anne-baba ()

Sadece anne ()

Sadece baba ()

Diğer (.....)

Ek-3 Duygusal Zeka Özellikleri Ölçeği Kısa Formu

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. 1- Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1- Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1 2 3 4 5 6 7

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-4 Örnek Oturum

Oturum Sayısı: 5.Oturum

Konu: Duyguları Algılama ve Tanımlama

Grup: 16-17 yaşlarında toplam 16 lise öğrencisi

Süre: 120 dakika

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama

Araç Gereçler: Sandalye, A3 boyutunda Mona Lisa tablosunun bir kopyası, post-it kağıt, farklı duyguları ifade eden rastgele seçilmiş fotoğraflar, kalem

Kazanımlar: Çeşitli duygu ifadelerini tanır.

Çeşitli duygu ifadelerinin gösterir.

Süreç: Isınma-Hazırlık:

1. Etkinlik- Patates Olma(20 dakika)

Katılımcıları alanda serbest yürümeleri söylenir. Kimseyle iletişime geçmeden kendi halinde liderin yönergelerini dinlerler. Lider “ Arkadaşlar hepiniz şu andan itibaren hepiniz bir patatesiniz. Hepinizin aynı şekil olması önemli değil. Farklı şekillerde olabilirsiniz ancak patatesin ruh hali nasıldır, mimiklerinizle söylediğim yönergeye şekil almanız önemli. Şimdi birer patates olarak yürüyorsunuz, şekli bozmamanız gerekiyor.” . Biraz patates olarak yürünür. “ Patates yolda yürürken nasıl düşer, nasıl kalkar, sizce konuşması nasıldır ve şimdi pazardasınız, biri sizi alıp poşete koyuyor. Daha sonra mutfağa gidiyorsunuz. Yemek yapacak kişi sizi eline aldı ve kabuğunuzu soymaya başlıyor. Soyma aşamasını abartı mimiklerle lütfen canlandırınız. Daha sonra sizi doğruyor. Aynı şekilde doğrama işlemini canlandırınız. Daha sonra sizi kızartmak için yağ dolu tencereye atıyor. Kızarma işlemini lütfen canlandırınız. Yüzünüzdeki mimikleri asla unutmayınız. Şimdi servis tabağındasınız ve biri sizi yemeye hazırlanıyor. O anı canlandırmanızı istiyorum. Daha sonra sizi yemeye başlıyor. Bu anı da canlandırmanızı istiyorum. Sonra yeni bir patates olarak size patates baskı yapılacaktır. Sizi geometrik şekillere göre kesiyorlar. Daha sonra boyuyorlar ve bir kağıda basıyorlar. Hissedin ve hislerinizi yansıtın Şimdi çemberde toplanıyoruz.” yönergelerini verir. Etkinlik katılımcılar çember şeklinde sıralandıktan sonra sonlandırılır.

2. Etkinlik - Duygu sandalyesi (20 dakika)

Alana altı sandalye koyulur. Her sandalyeye birer görev verilir. Birinci sandalye kahkaha ve mutluluk sandalyesi. İkinci sandalye ağlama ve üzüntü

sandalyesi. Üçüncü sandalye şaşkınlık sandalyesi. Dördüncü sandalye korku sandalyesi. Beşinci sandalye öfke sandalyesi. Altıncı sandalye tarafsız sandalyedir. Diğer sandalyeleri gözlemler. Daha sonra katılımcılar sırayla her sandalyeye oturacak şekilde sıralanır ve liderin yönergesini beklerler. “Arkadaşlar sırayla sandalyelere oturacaksanız ve sandalyenin görevi ne ise kendi halinize göre o sandalyenin formuna gireceksiniz.” Bütün katılımcılar tüm sandalyelere oturduktan sonra etkinlik sonlanır.

Ara değerlendirme (10 dakika)

Katılımcılara yapılan iki etkinlikte hangi duyguların olduğu sorulur ve katılımcılar diğer insanların mimiklerine baktıklarında neyi gözlemlediklerini tartışırlar.

Canlandırma

Doğaçlama - Mona Lisa (50 dakika)

Alana Mona Lisa tablosunun bir örneği getirilir ve katılımcılara bu kişinin hangi duygulara sahip olduğu sorulur. Lider her bir katılımcıya post-it kağıtlar verir. Verilen cevaplar katılımcılar tarafından post-itlere yazılır ve tahtaya yapıştırılır. Daha sonra katılımcılar dört gruba ayrılır. Her gruba tahtaya yazılan duygular eşitçe paylaştırılır. Lider, Mona Lisa’nın bir hayat hikayesi yazılması ve hikayenin tablonun oluşum aşamasında sonlanması gerektiği yönergesini verir.” On dakika süre verilir ve tahtada kendilerine düşen duyguların yazım aşamasına başlanır. Süre bittikten sonra lider, yazılan hikayenin canlandırılmasını söyler ve canlandırmanın son hali tablonun çekildiği an olarak bitmesi gerektiğini belirtir. Daha sonra canlandırmalar yapılır ve bu etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme (20 dakika)

Lider alana farklı duygulardan olan birçok fotoğrafı çemberin ortasına koyar ve katılımcılara şu soruyu sorar: “Bu duyguları günlük hayatta kullanıyor muyuz, nerelerde bu duyguları kullanıyoruz?” katılımcılarla etkileşime geçilir.

İZİNLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1765633
Konu : Anket Araştırma İzni

24.01.2020

Sayın: Yusuf AKYIL

- İlgi: a) 25.12.2019 tarihli ve 25707419 Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 21.01.2019 tarih ve 1561143 sayılı oluru.

"Yaratıcı Drama Temelli Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçları Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
İl Millî Eğitimi Müdürü a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Saltanat Mehmet Fatih/İstanbul
E-Posta: igh34@meh.gov.tr

Bilgi için Aydın BALTA VHKİ
Tel:(0 212) 455 04 00-239

Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meh.gov.tr> adresinden 9c27-0fa0-35d2-92e4-370C kodu ile doğrulanabilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1561143
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yusuf AKYIL'a ait 25.12.2019 tarihli ve 25707419 gelen evrak no'lu dilekçe.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.01.2020 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Yusuf AKYIL'ın "Yaratıcı Drama Temelli Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ilçesinde bulunan Avcılar Anadolu Lisesinde kişisel bilgi formu, duygusal zeka özelliği ölçeği ve yaratıcı drama programını uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
21/01/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İbrahim Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

Bilgi için Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-1628

Bu evrak (görevli elden) ile ilgili işlem için ilana bağlanıp, <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 92dd-2121-3341-be64-9a0f kodu ile kayıt altına alınır.



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

1

Sayı : 73613421-604.01.02-E.1910280230

Tarih: 28.10.2019

Konu : Etik Kurul Başvuru Sonucu

Sn. Yusuf AKYIL

YTÜ Akademik Etik Kurulu, Üniversitemiz mensubu olarak hazırlamış olduğunuz "Yaratıcı Drama Temelli Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı projenizi etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Yücel ŞAHİN

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Eki: Akademik Etik Kurul Kararı (1 Sayfa) (Elektronik Ek)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

.....30/10/2019.....

Hale Nur KARADAĞ

Bilgi İşlemci Yardımcısı

Adres : İstanbul
Tel / Faks : (0212) 383 20 38 - 20 39 / (0212) 158 51 40
Kop Adresi : yildizteknikuniiversitesi@is01.kop.tr

İmza : Hale Nur KARADAĞ
Web : <http://www.apry.yildiz.edu.tr/>
e-Posta : apry@yildiz.edu.tr

Bu belge 3079 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 17.09.2019

Toplantı No:2019/10

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. M. Engin Deniz'in danışmanlığında yapacak olan doktora öğrencisi Yusuf Akyl'ın "Yaratıcı Drama Temelli Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışması için hazırladığı araştırma ve bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgilerde etİge aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

AKADEMİK ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Abdurrezzak Er-BOZDOĞAN
Başkan

Prof. Dr. Nihan ÇETİN DEMİREL
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ertan ALTAN
Üye

Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye