

DUYGUSAL ZEKÂ

Teorik Temelleri ve Gündelik Hayattaki Yansımaları

Editör: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM



DUYGUSAL ZEKÂ
Teorik Temelleri ve
Gündelik Hayattaki Yansımaları

Editör

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM



DUYGUSAL ZEKÂ

Teorik Temelleri ve Gündelik Hayattaki Yansımaları

Editör: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Yayın Tarihi: EKİM 2024

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6183-01-8

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1	5
Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi	
<i>Ahmet KARABULUT, Büşra GÜNDOĞDU</i>	
BÖLÜM 2	15
Duygusal Zekânın Bileşenleri	
<i>Muhammed TUNAGÜR, Teymur EROL</i>	
BÖLÜM 3	35
Duygusal Zekâ Modelleri	
<i>Muhammed Salih KAPCI</i>	
BÖLÜM 4	45
Duygusal Zekânın Boyutları:	
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme	
<i>Muhammed Fatih SAYIR</i>	
BÖLÜM 5	60
Duygusal Zekânın Diğer Alanlarla İlişkisi	
<i>Zülal ŞENOL EBREN</i>	
BÖLÜM 6	95
Eğitimde Duygusal Zekânın Önemi	
<i>Yasemin KURTLU</i>	
BÖLÜM 7	128
Eğitim Ortamlarında Duygusal Zekâ:	
Yönetici ve Öğretmen Özellikleri	
<i>Emine UZUN</i>	

8. BÖLÜM 8142

Duygusal Zekânın Hayatımızdaki Yeri

Bünyamin SARIKAYA

BÖLÜM 9155

Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Bayram ARICI, Şemsinur ARICI

BÖLÜM 10165

İlişki Yönetimi

Ali UZUN

BÖLÜM 11.....179

Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Muhammed TUNAGÜR

BÖLÜM 12196

Duygusal Zekâ Geliştirilmesinde Edebî Metinlerin Yeri

Ali KIRCI

BÖLÜM 13213

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi

Yunus ŞAKİROĞLU

Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi

Ahmet KARABULUT¹, Büşra GÜNDOĞDU²

Giriş

Zekâ, medeniyet tarihi boyunca araştırılan ve merak konusu olan bir kavramdır. Bu kavramın tanımlanmasında içinde bulunulan çağın sağladığı imkânlar büyük önem arz etmektedir. Nitekim 20. yüzyılın başlarında bu kavram, üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, karar verme gibi) ile ilişkilendirilirken yine aynı yüzyılın sonunda yapılan tanımlamalarda, üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra kültürle dolayısıyla toplumla da ilişkilendirilmiştir. Modern çalışmalar ise bu kavramın kompleks bir yapıda olduğunu, fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olamayacağını ifade etmektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Gardner, çoklu zekâ kuramı olarak adlandırdığı kuramında, bireyin beynin farklı bölgesine yerleştirilmiş birçok zekâ türüne sahip olduğunu belirtmektedir. Buradan hareket eden araştırmacılar, genel manada altı zekâ türünde uzlaşmışlardır. Bunlar;

- Sözel zekâ
- Görsel zekâ
- Mantıksal zekâ
- Fiziksel zekâ
- Yaratıcı zekâ
- Duygusal zekâ olarak başlıklara ayrılmıştır.

Görüldüğü üzere Gardner'ın kuramından hareketle ulaşılan zekâ türlerinden biri de duygusal zekâdır. Bu zekâ kavramının literatüre kazandırılması Psikolog John Mayer ve Peter Salovey tarafından 1990'da gerçekleşmiştir. Mayer ve Salovey'in literatüre kattığı duygusal zekâ ifadesi, üç başlıktan oluşmaktadır (Ford-Martin, 2011):

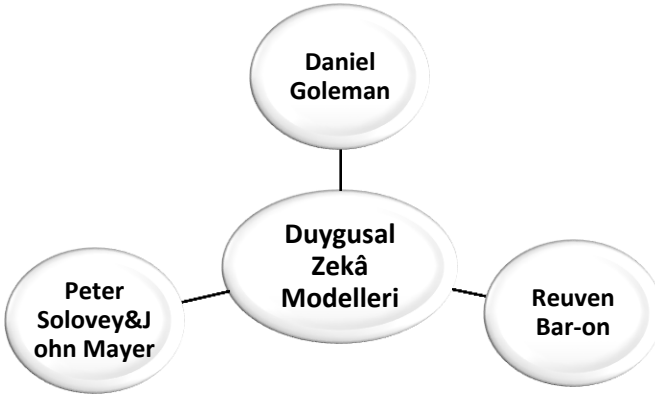
- Duyguları belirtme: Bireyin hislerini tanımlaması olarak ifade edilen bu kavramın iletişimde önemli bir yeri vardır.

¹ Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-2222-4078

² Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID NO: 0009-0006-3045-476

- Duyguları kullanma: Hislerin anlama ve anlamlandırmada yerli yerinde kullanımı, duyguları kullanmak olarak ifade edilir.
- Duyguları anlamlama: Bir manada duygusal farkındalık olan bu kavram, bu başlık altındaki diğer iki beceride olduğu gibi iletişimde ve duygusal zekânın kullanımında işlevsel bir yapıya sahiptir.

Bu araştırmacıların ardından, 1995'te Psikolog yazar Daniel Goleman'ın Mayer ve Salovey'in çalışmasını esas alan "Emotional Intelligence (EQ)" adlı eseriyle duygusal zekânın bilinirliğini arttırmıştır. Stenberg'in 1997'de yaptığı 'pratik zekâ' isimli çalışma da duygusal zekâ kavramının gelişim sürecine katkıda bulunmuştur. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan bu çalışmalar, daha derin araştırmalara kapı aralamış ve sonraki dönemlerde bununla ilgili modeller geliştirilmiştir. Duygusal zekâ modellerinin en önemli işlevi, bireyin duyguların farkında olarak bunları sınıflandırma becerisine dayanmasıdır (Yaşarsoy, 2006). Duygusal zekâ modellerinin başında, aynı zamanda bu kavramı alan yazına kazandıran Peter Salovey ve John Mayer, Daniel Goleman, Reuven Bar-On'un geliştirdiği modeller gelmektedir. Bu modellerin temel boyutlarını, boyutların ihtiva ettiği temel beceriler ve yetenekler oluşturmaktadır (Acar, 2001).



Şekil 1. Duygusal Zekâ Modelleri

Mayor ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Mayor ve Salovey (1990)'a göre duygusal zekânın bileşenleri; duyguları anlama, düzenleme ve ifade etme yeteneğidir. Bu noktada duygusal zekânın tanımı, bazı duygusal nitelikleri ifade etmekten öteye gitmemiştir. Bu duygulardan bazıları: empati, beğenilme, nezaket, saygı, uyum sağlayabilme olarak ifade edilmiştir (Shapiro, 2004). Mayer ve Salovey bu kavramı ortaya attıktan üç yıl sonra kuramlarına bir yenilik getirerek, bu konuyu tek başına ele

almaktansa daha girift bir bakışla bilişsel ve duygusal sistemin duygusal zekâdaki etkisini vurgulamışlardır. Bilişsel sistemin duygularla ilgili soyut değerlendirmeye katkı sağladığını; duygusal sistemin de bilişsel beceriyi desteklediğini savunmuşlardır. Ayrıca bu modelin en önemli çıktılarından biri de duygusal zekânın zekâ gelişimine olan katkısının dile getirilmesidir. Mayer (2006) Mayer ve Salovey modelinde duygusal zekânın dört boyutu olduğunu ifade etmiş ve bu boyutları şu şekilde sıralamıştır:

- Duyguları algılamak, değerlendirmek ve onları ifade edebilmek.
- Duyguları, düşünceleri ve iletileri daha kolay aktarma noktasında kullanmak.
- İletişimin kalitesini artırmada duygulardan yararlanabilmek.
- Duyguları düzenleyebilmek.

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ modelleri arasında en yaygın bilinen kuram, Goleman'ın geliştirdiği modeldir. Nitekim duygusal zekânın literatürdeki bilinirliği de Goleman'ın çalışmalarıyla oluşmuştur. Goleman bu modeli, Mayer ve Salovey'in modeli üzerine inşa etmiştir (Psenicka ve Rahim, 2002). Modelin en temel vurgusu, başarı noktasında duygusal zekânın önemidir (Easton, 2004). Goleman'ın modelinin temelinde bireyin kendinin ve başkalarının duygularını tanıyarak bu duyguları değerlendirmeyi kavrayabilmesi, duygulara uygun tepkiler vererek duyguların ortaya çıkardığı fiziksel enerjiyi verimli kullanabilmesi yatmaktadır.

Goleman'a göre, duygusal zekâ; kişisel ve sosyal olmak üzere iki beceri alanından oluşmaktadır (1995). Bu beceri alanları ise beş temel boyuttu içermektedir. Bu boyutlar şu şekilde aktarılmıştır (Goleman, 1995):



Şekil 2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları

Bar-On Karma Modeli

Bu modelin karma olarak adlandırılması, duyguların bazılarının duygusal noktada; bazılarının ise başarı noktasında neden daha iyi olduklarının açıklanmasına odaklanmasıdır. Bar-On tarafından geliştirilmiştir (Boyatzis, vd. 2000). Bar-On bu kuramı geliştirirken Darwin'in yaşamın sürdürülebilirliği noktasında duyguların önemli olduğu fikrinden hareket etmiş ve duygusal zekâyı tanımlarken de 'duygu katsayısı' terimini ilk kez kullanmıştır. Bar-On'un, duygusal zekâ modeli, duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini içermektedir (Çakar ve Arbak, 2004). Bu modeller; zekânın duygusal, sosyal ve hayatta kalma becerilerinden oluşmaktadır. Bar-On, duygusal zekânın hayatta kalma becerileri ekseninde ele alındığında akademik zekâdan daha etkin olduğunu iddia eder (Çakar, 2002). Ayrıca Bar-On, bu zekânın ölçülmesine yönelik yetişkinler ve gençler için ayrı ayrı ölçekler düzenlemiştir (Pfeiffer, 2001). Bar-On, duygusal zekânın beş boyuttan oluştuğunu belirterek bunları şu şekilde ifade etmiştir (Bar-On, 2000).



Şekil 3. Bar-On'un Duygusal Zekâ Boyutları

Duygu ve Zekâ İlişkisi

Son yıllarda eğitim alanında yapılan birçok çalışma, zekâ türlerine yönelik yeni kavramların ve tanımlamaların ortaya çıkmasına kapı aralamıştır. Bunun sonucunda da geleneksel ifadesiyle entelektüel zekâ olarak ifade edilen IQ tanımının içerisine yeni zekâ türleri de eklenmiştir. Bu zekâ türlerinden biri de duygusal zekâdır. Çünkü duygular, insanı anlamada ve iletişim bağlamında ele alındığında, düşünceleri anlamlandırmanın en önemli belirleyicilerden biridir. Nitekim duygusal beceriler, yaşamın farklı zamanlarında karşımıza çıkan sorunların üstesinden gelme konusunda en az zihinsel yetenekler kadar etkilidir. Son zamanlarda ortaya çıkan teknolojik ve sosyolojik gelişmeler, sosyal ilişkileri zayıflatmış bu durum da bireyler arası iletişim ve etkileşimde duygusal zekânın önemini artırmıştır (Shapiro, 2004).

Duygusal zekâ kavramının en önemli unsurları, kavramı oluşturan duygu ve zekâ ifadelerinin bir arada kullanımıdır. Alan uzmanları, zekâ kavramını tanımlarken bu kavramı oluşturan birçok yetenekten hareket etmişlerdir. Kavrama yönelik tanımlamalar ve açıklamalar, ilk başta üst düzey düşünme becerilerinden oluşurken sonraki dönemlerde konuya geniş yelpazede bakan farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Beyin ve beynin işleyişini esas alan güncel araştırmalar, zekânın tümleşik ve karmaşık bir kavram olarak fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olamayacağını ortaya koymuştur (Çakar ve Arbak, 2004)

Duygu ile ilgili yaklaşımlar Yunan Mitolojisine kadar indirgenebilir. Bu dönemde iyi bir hayatın temelinde duyguların rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Antik çağın

önemli düşünürlerinden biri olan Platon, duyguların mantık tarafından yönlendirilmesi gerektiğinin savunmaktadır (Gökalp, 1999). Descartes ise duyguların kişilerin düşünceleri ekseninde ortaya çıktığını belirtmektedir (Arslan, 1998). Daha sonraki dönemlerde, Orta Çağ Avrupa'sında, skolastik Hristiyan felsefesinde duygular, mutlaka kontrol altına alınması gereken şeytani unsurlar olarak kabul edilmiş ve insanı kötülüğe sevk eden unsurların başında duyguların yer aldığı savunulmuştur. Rönesans döneminde ise akıl ve duygu karşılaştırması yapılarak duygular, insanların zayıflıklarıyla ilişkilendirilmiştir. Rönesans'ı müteakip dönemlerde romantizm akımının etkisiyle duygu ifadesine önem verilse de Sanayi Devrimi ile aklın duygular üzerindeki ağırlığı tekrar hissedilmeye başlanmıştır. 20. Yüzyılın başlarında özellikle psikoloji alanında yaşanan yenilikler ve eğilimlerle duygusal tepkiler daha fazla araştırılmaya başlanmıştır. Modern araştırmalardan elde edilen bulgularda duygunun insan yaşamı bağlamında en az akıl kadar etkili olduğu vurgulanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygu kavramının tarihsel gelişiminin yanı sıra diğer disiplinlerle olan ilişkisi de önem arz etmektedir. Bu disiplinlerden biri olan felsefenin çatısı altında ele alındığında bu kavrama yönelik iki farklı baskın görüşün olduğu görülmektedir. Birinci görüşün temelinde akıl ve duygu kavramlarının insanda bulunan iki farklı meziyet olduğu ve bunların birbirleriyle uyum içinde hareket ettiği yer almaktadır. İkinci görüşte ise, bu iki kavramı (akıl ve duygu) birbirlerinden ayırıp birinin diğerine nazaran daha baskın olduğunu savunan bakış açısı hakimdir. Felsefi bakış açısında bu iki düşünce kalp ve akılla temsil edilmektedir.

Duygusal zekâ, akıl ve his arasındaki köprüyü yeniden ifade etmenin en işlevsel yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Salovey vd. (2003) duygusal zekânın haricindeki hiçbir şeyin duyguyu bilişe bağlama konusunda yeterli olmadığını ifade etmektedir. Duygu kavramı, düşüncüyü birçok açıdan değiştirebilir. Kişinin içinde bulunduğu ruh hali, bireyin düşüncesine de sirayet etmektedir. Duygu ve düşünce arasındaki bu paradoks iki kavram arasındaki güçlü korelasyonu göstermektedir. Cüceloğlu (1998, 262)'ye göre gönül, duygu ve heyecanlar; akıl, mantık ve düşünceden tamamen bağımsız süreçler değildir.

Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal durumların zekâ kavramı ile birleşimini içeren bu ifade, ilk kez Peter Salovey ve John Mayer tarafından Emotional Intelligence terimi ile 1990'da kullanılmıştır. Kavramın mucitleri, duygusal zekâyı bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebildiği; hisleri, düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabildiği ifadeleriyle tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu tanımdan 5 yıl sonra Daniel Goleman 'Duygusal Zekâ' isimli bir kitap yayımlayarak özellikle psikoloji alanında olmak üzere kavramın çok disiplinli

bir yöne evrilmesini sağlamıştır. Goleman ismi geçen kitapta duygusal zekâ kavramını *“kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme”* olarak tanımlamıştır (Goleman, 1998: 50). Goleman’ın araladığı bu kapı, duygusal zekâyâ yönelik çalışmaların hızlanmasını sağlamış ve alan yazında bu konuya yönelik birçok tanım ve çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen ortak tanımlarda duygusal zekâ, bireyin duygularını zekice, duyarlı, yararlı ve bilgece bir tarzda kullanabilme yetisi olarak ifade edilmiştir (Shapiro 2004; Weisinger 1998; Cooper ve Sawaf 1997).

Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında, sadece duygulara sahip olmanın yeterli olmadığı aynı zamanda bu duyguların etkin bir şekilde bilişsel olarak davranışlara yansıtılması gerektiği görülmektedir. Kısacası, bireyin iletişim süreçlerinde ve sosyal hayatında duygularını etkili bir şekilde kullanıp amaçlarına erişebilmesi durumu bu zekâyı ifade etmektedir.

Duygusal Zekânın Kapsamı

Duygusal zekânın bir zekâ türü olarak kabul edilmesi, özellikle eğitim alanında zekâ türlerine yönelik çalışmalarıyla bilinen Howard Gardner’ın esas alınmasına dayanmaktadır. Gardner’ın 1983 yılında ortaya çıkardığı ‘Çoklu Zekâ Kuramı’ duygusal zekâ üzerine çalışmalar yapan araştırmacılara rehber olmuştur. Çünkü Gardner bu kuramında zekâ kavramını salt akademik bakış açısıyla ele almamıştır. Nitekim bu kuram ‘sosyal zekâ’ ve ‘kişiye dönük zekâ’ kavramlarını da içermektedir (Gardner, 1997). Bu bakış açısından hareketle duygusal zekâ üzerine çalışan bilim insanları Gardner’ın bu iki zekâ türünü esas alan ve beş yetenekten oluşan bir model geliştirmişlerdir (Goleman 1998; Lazarus 1999; Weisinger 1998). Bu alanlar şu başlıklarla ifade edilmektedir:

- **Öz bilinç:** Bireyin duygularının farkında olarak bu duyguları doğru değerlendirme yeteneği olarak tanımlanan bu beceri duygusal zekânın temel taşı olarak kabul edilir. Öz bilinç; bireyin davranışlarına, bu davranışların sonuçlarına ve diğer bireylerin kendisi hakkındaki düşüncelerine odaklanma olarak tanımlanır (Fenigstein vd., 1975).
- **Duyguları Yönetebilme:** Duygu yönetimi, bireyin içsel durumunu kontrol altına alarak içinde bulunduğu duruma göre fikirlerini iletmesidir.
- **Motivasyon:** Bireyi davranış noktasında yönlendiren içsel süreç (Lussier, 2022); kişinin amaçlarına ulaşmada arzu ve istekleri (Koçel, 2005) olarak tanımlanan motivasyon, hedeflenen davranışa yönelik çabaları içeren süreçtir. Duygusal zekâ bağlamında ele alındığında ise, amaçlar noktasında bireyin

duygularının aracı olarak kullanımı ve bu kullanımda bilişsel yetilerinde sürece dâhil edilmesidir.

- Empati: Bireyin kendini başka insanların yerine koyarak onların hissettiklerini onlar gibi anlamlandırabilme yeteneği olan empati, iletişim noktasındaki en temel becerilerden biridir. Empati yeteneğinin sosyal ilişkileri sağlıklı bir şekilde idame ettirmedeki en kilit noktalardan biri olması, duygusal zekâda da oldukça ehemmiyetli bir noktada konumlandırmaktadır.
- Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler, bireyin toplumsal ve kişisel iletişimindeki en önemli yetilerden biridir. Goleman (1998) bu beceriyi ‘ilişki sanatı’ olarak adlandırmakta ve bu becerinin gelişmesinde empatinin ve duygusal öz yönetimin gelişimini vurgulamaktadır.

Sonuç

Geçmişten günümüze çok disiplinli olarak farklı alanlarda araştırma konusuna giren zekâ kavramı, içinde bulunduğu dönemin teknolojik imkânlarına ve bakış açlarına göre farklı tanımlar almıştır. Birçok bilim dalında önem atfedilen bu kavram, araştırmalar derinleştikçe yeni kavramlarla ilişkilendirilmiş ve daha geniş yelpazede ele alınmıştır. Bütün halleriyle bilişsel süreçlere dayanan zekâ kavramı (IQ), uzun yıllar çalışmalara konu olmuş ve sadece zihinsel yetilere bağlanmıştır. Lakin bir süre sonra akademik zekâsı yüksek insanların iş hayatında başarısız oldukları ya da bu durumun tam tersi de görülmüştür. Ortaya çıkan bu ikilem bilim insanlarını başka alanlara yöneltmiş ve bunun sonucunda da duygusal zekâ kavramı keşfedilmiştir. Özellikle sosyal beceriler ve iletişim ekseninde zihinsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaç duyulmasının farkına varılması duygusal zekânın gelişimini hızlandırmıştır. Çünkü bu becerilerin temelinde de duygusal zekâ yer almaktadır. Nitekim duygusal zekâ, akademik zekânın yanında sosyal becerileri ve iletişimi düzenleyen bir zekâ türünü kapsamaktadır. Özellikle Gardner’ın çoklu zekâ kuramından esinlenen bu keşif, literatürde ilk defa Mayer ve Salovey tarafından kullanılmıştır. Duyguları doğru anlayarak bağlamına uygun bir şekilde kullanmayı ihtiva eden duygusal zekâ, bilişsel ve duygusal sistemin ortak bir ürünü olarak kabul edilmiştir. Goleman’ın konuya ilişkin hazırlamış olduğu bir kaynakla alan yazında bilinirliğini genişleten bu kavram, zamanla ortaya çıkan farklı yaklaşımlar dâhilinde yeni bakış açıları kazanmıştır. En genel tanımıyla ‘hislerin yerli yerinde kullanımı’ nı kapsayan (EIQ), iletişimin ve sosyal becerilerin kaynağı olarak görülmüştür. Bu gelişmeler, toplumsal iletişim becerileri alanında duygusal zekâyı önemli bir ağırlık sağlamıştır (Jİ vd., 2018).

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Arslan, A. (1998). *Felsefeye giriş*. Vadi Yayınları.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*. Multi-Health Systems.
- Cooper, R.K. & A, Sawaf. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranış psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitapevi.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Easton, C. J. (2004). *The relationship between emotional intelligence and counseling self-efficacy*. Northern Arizona University.
- Fenigstein, A., Scheier, M.F. & Buss, A.H. (1975). Public and private self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Ford-Martin, P. (2011). *Emotional intelligence*. Encyclopedia of Psychology. <http://www.FindArticles.com>. (27/07/2024) tarihinde alınmıştır)
- Gardner, H. (1997). Six afterthoughts: comments on varieties of intellectual talent. *Second Quarter*, 3(1), 120-124.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Gökalep, N. (1999). Akıl-duygu ikiciliğine iki farklı bakış. *Felsefe Dünyası*, 2(30), 69-75.
- Ji, L., Chow, S. M., Schermerhorn, A. C., Jacobson, N. C., & Cummings, E. M. (2018). Handling missing data in the modeling of intensive longitudinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(5), 715-736.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Yayınevi.

- Lazarus, P. (1999). *Emotional intelligence: a paradigm for education in the new millennium*. (22. Uluslararası Okul Psikolojisi yıllık toplantısına sunulan bildiri metni) Kreuzlingen, İsviçre.
- Lussier, R.N. (2022). *Human relations in organizations*. Mc GrawHill.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target articles:emotional intelligence: theory, findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D. (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. (Ed: Joseph Ciarrochi, Joseph P. Forgas, John D. Mayer). Psychology Press.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23(3), 138-142.
- Psenicka, C. & Rahim, A. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A Study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(10), 302-326.
- Salovey, P. & J.D. Mayer (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Shapiro, L. E. (2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. Varlık.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. MNS Yayıncılık.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

BÖLÜM 2

Duygusal Zekânın Bileşenleri

Muhammed TUNAGÜR¹, Teymur EROL²

Giriş

Duygusal zekâ, bireyin hem kendisinde hem de başkalarındaki duyguları tanıma, hissetme ve izleme becerisidir. Duygusal zekâ his ve davranışların ortaya çıkarılmasında, içselleştirme ve düzenleyebilme olanağının gelişmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerini yönetme, kendi yetenek ve potansiyelinin farkında olma, hedeflerine ulaşma, kendini izleme ve iletişimin sınırlarını belirleme gibi becerilerde dinamik bir etkiye sahiptir (Salovey & Mayer; 1990; Mayer & Salovey, 1997). Duygusal zekâ motivasyon, empati, öz farkındalık (öz bilinç), duyguları yönetme ve sosyal beceriler bileşenlerinden oluşmaktadır.



Şekil 1. Duygusal Zekânın Bileşenleri (Goleman, 2018).

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-6427-6431

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0003-1738-0858

Duygusal zekâ doğuştan edinilen bir beceri değil bireyin farkındalığı ve deneyimleri ile geliştirebildiği bir zekâ türüdür. Geliştirilmesi mümkün olan duygusal zekânın bireyin sosyal ve kişisel gelişimindeki etkisi oldukça önemlidir. Eisenberg ve ark., (1998) duygusal zekânın gelişiminde etkili olan faktörleri açıklamaya çalışmıştır. Onlara göre bireyin mizacı, kişisel deneyimleri, akranları ve rol-model olma potansiyeli taşıyan kişiler, ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımı, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçleri, okulda verilen duygusal eğitim, kitle iletişim araçları, toplumsal normlar ve dışsal müdahaleler bireylerin duygusal zekâ gelişimini etkileyen önemli faktörlerdendir.

Öz Farkındalık (Öz Bilinç)

Öz farkındalık, bireyin kendisini, başkalarını ve yaşamını etkileyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tüm değişkenleri tanıma ve anlama çabasıdır (Rasheed, 2015). Bireyin yaşamındaki durum ve olaylar karşısında planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini işe koşması ve bunları bilişsel bir spektrumla gerçekleştirmesi öz farkındalık olarak tanımlanır (Brown & Ryan, 2003). Birey, öz farkındalığı ile yaşamsal tüm iç ve dış etkenlerden bağımsız olarak kendine ve benliğine yönelir. Bu yönelimle birey, geçmiş ve gelecek arasındaki örüntüleri de inşa ederek duygu, düşünce, kişilik, algı, tutum ve amaçlarının farkına varır (Carmody & Baer, 2008).

Morin (2004) öz farkındalığın üç temel üzerine inşa edildiğini belirtir. Bunlar; sosyal çevre, fiziksel dünya ve benliktir. Birey sosyal çevre ile yüz yüze iletişim kurma, çevreden kendisi ile ilgili dönütleri alma, kendisini sosyal ağ içerisinde konumlandırma ve başkalarının gözünden karşılaştırarak izleyebilme olanağı yakalar. Fiziksel çevre ile kendisi ve dış dünya arasında nesne bağı kurarak kendine odaklanma durumu elde eder. Benlik aşamasında ise birey hem iç hem de dış dünyayı merkeze alarak kendini anlama çabası içerisinde olur. Bu aşamada içsel konuşmalarla kendilik üzerine düşünceler ve geçmişten günümüze anısal bellekteki bilgileri harekete geçirme eylemleri görülür.

Öz farkındalık bireyler tarafından geliştirilmesi zor bir beceri olarak görülse de kişi, kendilik arayışıyla ve iç dünyasını tanımaya çalışmasıyla farkındalık eşliğini yükseltebilir. Bu farkındalık bireyin hangi alan ve becerilerde iyi-kötü olduğunu gösterir. Aynı zamanda geliştirilmeye açık yeteneklerinin de farkına varılması sağlanır. Ayrıca kişilerarası iletişim ve sosyal uyumu sağlamada bilinçli seçimlerle yaşamını dizayn edebilme öngörüsü içerisinde olur (Gardner ve ark., 2005). Öz farkındalığa erişen bireyler; duygu, düşünce ve algılarının farkında olarak daha yüksek motivasyona sahiptir. Nitekim öz farkındalık bireyin iç dünyasını tanıma ve izlemeyi kapsadığı için bilişsel ve duyuşsal süreçlerin devreye girmesini gerekli kılmaktadır (Howell, Digdon & Buro, 2010). Böylece

birey biliş sürecini denetlemekte ve kendine nesne haliyle dışarıdan bir bakış açısıyla bakabilmektedir. Bu durum bireyin hem kendi özünü keşfetmesini sağlamakta hem de bireyi kendinden uzaklaştırmamaktadır. Ayrıca birey geçmişin kalıplaşmış kıskacında kalarak zihin dünyasını sığ düzlemler içerisinde zorlamamaktadır. Yaşantılarını değerlendirerek pişmanlık ve keşkelerin girdabından sıyrılmakta, geleceğe yönelik planlama ve öngörülerde bulunabilmektedir (Chambers, Gullone & Allen, 2009). Eğer bireyin öz farkındalık seviyesi düşükse bireyde; kendi bedenini keşfedememe, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varamama, bilişsel ve duyuşsal dünyasında gerçekleşen farklılıkları izleyememe, geçmiş ve gelecek arasında kalarak anı yaşayamama gibi durumların görülmesi muhtemeldir (Carmody & Baer, 2008).

Öz farkındalık kavramını mitolojiye kadar temellendirmek mümkündür. Yunan mitolojisindeki Narkissos'un yaşantısı öz farkındalıkla ilişkilendirilebilir. Narkissos'a kendisini görmemesi şartıyla çok uzun süre yaşayacağı söylenir. Narkissos tanrılar tarafından cezalandırılınca yaşadığı coğrafyayı terk etmek zorunda kalır ve yaşamak için kendisine uygun bir coğrafya arar. Bu sırada su içmek için yaklaştığı bir dere kenarında kendi yansımasıyla karşılaşır. Yansımasındaki görüntüsüne büyük bir değer atfeden ve kendisine bakmaktan kendini alıkoyamayan Narkissos orada bir Nergis çiçeğine dönüşür. Narkissos'un bu yaşantısı ilk kez kendi silüetiyle karşılaşan ve daha doğrusu kendini fark eden kişilerin yaşadığı şaşırma durumunun mitolojik öyküsüdür (Hamilton, 2002).

Öz farkındalığın gelişiminde Luft (1969) tarafından Johari çerçevesi diye kişinin kendisini keşfetmesi için geliştirdiği üç bileşenden (şu an, geçiş ve yeniden grup) oluşan gelişim önerisi bulunmaktadır (Jack & Miller, 2008). Bu çerçevenin “Şu an” aşamasında bireyin kendisine yönelteceği bazı soruların öz farkındalığını geliştirmesinde etkili olacağı düşünülmektedir:

- Bireyin bilişsel ve duyuşsal dünyasından hareketle kendisine “Şu an kimim ben?”
- Deneyim ve yaşantılarından hareketle “Kendim hakkında ne tür bilgilere sahibim ve kendimi başkalarına nasıl yansıtabilirim?”
- Bireyin kendisine dışarıdan bir gözle bakarak “En çok neyin farkındalığına sahip olmak isterim?”
- Kişi bireysel ve çevresel değişkenleri göz önünde bulundurarak kendisinde görmek istediği değişimi “Kendimi değiştirme arzusunun kaynağı ne?” sorusuyla bulabilir. Bu aşamadaki tüm sorular öz farkındalığın keşfinde önemli rol oynamaktadır.

İkinci bileşen olan “Geçiş” aşamasında birey, soruların içeriğini kendini daha detaylı tanımaya endeksli olarak yöneltmeye çalışır (Jack & Miller, 2008):

- Güçlü ve zayıf yönlerim nelerdir?
- Kişisel yaşantımda kendime karşı uyguladığım sınırlamalar bulunmakta mıdır?
- Geliştirmem gereken olumsuz ve zayıf yönlerim nelerdir? Neleri iyileştirmem gerekiyor?
- Gelişim sürecinde karşılaşması olası tehditler ve olanaklar nelerdir? sorularıyla birey farkındalık düzeyini artırmaya çalışır.

Üçüncü bileşen olan “Yeniden Grup” kısmında ise birey keşfetme sürecinin gizli taraflarını bulmaya çalışarak kendiliğine yönelik keşfini aşağıdaki sorularla bulmaya çalışır (Jack & Miller, 2008):

- Birey kendini izleyerek ve değerlendirerek “Şu an ne yapmaktayım ve neredeyim?”
- Şu ana kadar bende değişen şeyler nelerdir ve bu değişimlerden mutlu muyum?
- Birey varoluşsal sorgulamalar yaparak “Nereden geldik nereye gidiyoruz?” vb. sorularla bir keşif yolculuğuna çıkmaya çalışır.
- Benlik kabulünün gerçekleşmesi.

Goleman (2018) öz farkındalığın; özgüven, değerlendirme ve duygusal farkındalıktan oluştuğunu ifade etmektedir. Birey özgüveniyle kendi yetilerinin farkına varma, kendini değerlendirmesiyle olumlu-olumsuz, güçlü-zayıf yönlerini keşfetme, duygusal farkındalığıyla duygu dünyasının derinliği ve etkileri hakkında bir öz bilince ulaşabilir. Nitekim bireyin duygu dünyasında yaşadıklarının farkında olması da öz farkındalığın gelişmesi için gereklidir. Singh (2006) bireyin duygu dünyasını deneyimlemesi ile duygularının farkında olmasının arasında önemli bir fark olduğu belirtmektedir. Bu nedenle yalnızca öz farkındalığı olan bireyler kendi duygularının farkında olabilir. Goleman (2018) duygusal farkındalığı yüksek olan kişilerin iş ve özel yaşantılarında duygularının kendilerini nasıl etkilediğini ve kendilerine nasıl yön verdiğini analiz edebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu farkındalığı yüksek kişiler gelecekle ilgili tüm planlamalarında ne istediklerini bildikleri kadar neyi istemediklerini de bilmektedir. Bu sebeple bu kişilerin sağlıklı karar alma mekanizmaları daha gelişmiştir.

Motivasyon

Motivasyon, kişinin davranışlarıyla gözlemlenebilen kendileri için önem ve değer atfeden durum ve olaylar karşısında ortaya çıkan bireysel bir çabanın çıktısıdır. Deci & Rayn (2000) ise motivasyonu bireyin kendisinde bir ilham hissetmesi ya da dışsal bir güç merkezinin yarattığı enerjiyi davranışa dönüştürmesi olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon, kişinin amaçlarına ve belirlediği hedeflere ulaşabilmesinde kendisindeki çaba ve isteği açığa çıkartma ve davranışa yansıtma potansiyeli olarak ifade edilebilir. Bireyi eyleme geçiren içsel bir güç olan motivasyon, kişinin hedeflerinin gerçekleşmesinde elde edeceği kazanım ve statüyle doğrudan ilişkilidir (Ganta, 2014). Külünk-Akyurt (2019) motivasyonunun merkezinde istek ve ihtiyaçların olduğu, dışsal etkenlerin bireyin motivasyonunu etkilediği, bir ihtiyacın sona ermesiyle yeni bir ihtiyacın doğduğu, bireyin bilinç dışı bir şekilde de motive olabileceği, bir davranışın birden fazla motivasyon kaynağına sahip olduğu ve tüm davranışların içsel motivasyona bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Motivasyon öğrenmenin ön koşullarından biridir. Öğrenmenin istenilen düzeyde olabilmesinin etkenlerinden biri de bireydeki motivasyon kaynağıdır. Özellikle okul ortamlarında öğrencilerde görülen öğrenme güçlükleri, şiddet, ilgisizlik, başarısızlık ve adapte olamama durumlarının birçoğu motivasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Budak, 2016). Öğrencilerin öğrenme sürecine kendilerini motive edebilmeleri için birtakım farkındalıklara sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar; öğrencilerin okul ortamını kendi amaçlarıyla örtüştürerek bağ kurmaları, kendilerinde öğrenme sürecini tamamlayabilecek yeterliğe olan inançları, nihai hedeflere ulaşılmasında kendilerini sorumluluk sahibi olarak görmeleri, öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini kullanabilmeleri, bilgiyi farklı yöntem ve teknikler kullanarak işlemeleri, motivasyonu etkileyecek olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerin bilincinde olarak duyuşsal süreçleri yönetmeleri ve öğrenme sürecini etkileyen tüm boyut ve bileşenlerle istenilen performansın sergilenebilmesidir (McCombs, 1991).

Motivasyon, bireyin eylemsel süreçlerinin başlatılarak işe koşulmasındaki en etkili duyuşsal yönlerden biridir. Motivasyon, bireyin davranış ve iç disiplinini harekete geçirerek aktifleşmesini ve amaçlarına ulaşmasını sağlar. Dahası kişilerarası iletişimin oluşmasında ve bu iletişimin sürdürülmesinde önemli bir rol oynar (Weinstein & DeHaan, 2014). Ayrıca Graham & Bryant (2010)'a göre motivasyon bireyde beklenti, olasılık ve arzu oluşturmaktadır. Birey beklenti ve istek duygularıyla kendi yetenek ve çabası arasında oluşturacağı bağıntıyı motivasyonla harekete geçirebilir. Böylece istediği hedeflere ulaşmada kendini güdüleyerek arzuladığı motivasyon seviyesine ulaşabilir.

Bireyin kendi potansiyelinin farkında olarak neler yapabileceğine ilişkin bilgisi, amaç ve hedef oluşturabilmesinde oldukça önemlidir. Kişinin yeteneği, ilgisi ve özgüveni motivasyonu etkileyen unsurlardandır. Bu sebeple bireyin potansiyeli doğrultusunda hareket ederek kendi yetilerini motivasyon oluşturmada etkili kullanması gerekmektedir. Yapabileceklerinin daha fazlasını istemek karşılaşması muhtemel sorunlar karşısında bireyin motivasyonunu olumsuz olarak etkileyecektir. Bireyin kendi potansiyelinin farkında olarak yaşamını düzenlemesinin hem kişisel hem de çalışma yaşamındaki motivasyonuna olumlu etki edeceği düşünülmektedir. İsteddiği çalışma ortamını oluşturma, süreç sonunda kendisini ödüllendirme, zamanı etkili kullanma, bir program kapsamında yaşamaya çalışma ve tüm süreci izleme kişinin motivasyonunu sağlamada önemli parametrelerdir. Bireyin yaşantısındaki motivasyon düşüklüğünün birtakım egzersiz teknikleriyle ve disiplin aracılığıyla elimine edilmesi mümkündür. Çalışma süresinin düzenlenmesi, iş yaşamının eğlenceli hale getirilmesi, film ve kitap gibi kültür sanatı dayalı etkinliklerin yapılması ve sosyal ilişkilerin kurulması bireylerin motivasyonlarını artıracak birtakım eylemsel faaliyetlerdir. Bireyin motivasyonunu olumlu-olumsuz etkileyecek birçok unsur vardır. Motivasyonu etkileyen kişisel ve çevresel değişkenlerle çok sayıda unsurun harekete geçmesi ya da bu unsurlarla doğrudan ilişkili olan değişkenlerin varlığı motivasyonun çok boyutlu yapısından kaynaklanmaktadır. Motivasyon kişisel ve çevresel değişkenler olarak iki başlık şeklinde sınıflandırılmıştır (Çetinkaya, 2018):

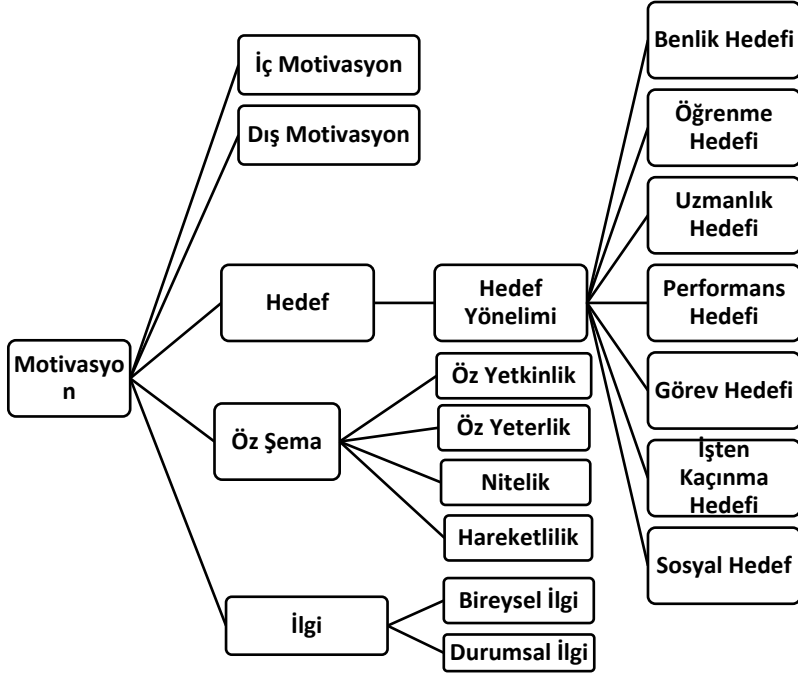
Kişisel değişkenler

- Kişilik yapısı, huy, mizaç
- Bağlılık ve bağımlılık durumu
- Kendine güven düzeyi
- Öz saygı düzeyi
- Hedef koyabilme, amaç belirleyebilme
- Kendini kontrol edebilme
- Girişimcilik

Çevresel değişkenler

- Çevrenin ilgisizliği ya da aşırı ilgisi
- Olumsuz cezalar
- Karşılaştırma
- Sosyal çevre
- Olumsuz anne baba tutumları
- Olumsuz öğretmen tutumları
- Olumsuz ekonomik ve fiziki şartlar
- Korku ve kaygı yaratan durumlar
- Stresli bir ortam
- İnternet, akıllı telefon, tablet ve TV

Motivasyonun kişisel ve çevresel değişkenlerinin dışında Murphy & Alexander (2000) tarafından başarı temelli oluşturulan motivasyonun iç, dış, hedef, ilgi ve öz şema bileşenlerinden oluşan ilişkili yapısı aşağıdaki görselde belirtilmiştir:



Şekil 2. Motivasyonun Bileşenleri (Murphy & Alexander, 2000)

Motivasyon, bireylerde farklı düzey ve araçlarla ortaya çıkmaktadır. Bireyleri motivasyona yönlendiren araçlar herkeste farklılık gösterebilir. Bu sebeple bireylerin motivasyon düzeylerini etkileyen içsel ve dışsal faktörler bulunmaktadır. İçsel faktörler; bireyin amaç, ihtiyaç, kaygı, özgüven, stres, üzüntü ve merak gibi kişisel durumlarıyla ilgiliyken dışsal faktörler; çevresel beklentiler, ekonomik unsurlar, statü, sosyal uyum, eğitim sistemi ve sosyal ilişkilerden oluşmaktadır (Koçyiğit, 2016).

İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir durum ve olay karşısında bilme, merak etme, keyif alma ve isteme gibi bilişsel ve duyuşsal becerileri işe koşması olarak ifade edilebilir (Covington & Müeller, 2001). İçsel motivasyon öğrencileri öğrenme ortamlarında aktif kılabilmeye zemin oluşturan içsel bir güç merkezidir. İçsel motivasyonu yüksek öğrencilerin herhangi bir ödül mekanizmasına ihtiyaçları yoktur. Onlar için salt sorumluluğun tamamlanması yeterlidir. Bu

sebeple öğrenmeye olan ilgi ve isteğin başarıyı getirdiği birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Schunk, 2011). Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgisini çeken içeriklere karşı daha çok motive olma durumları bulunmaktadır. Üretebildiği ve analiz edebildiği içeriklerde öğrencinin kontrolü kendisinde olduğu için içsel motivasyonunun farkına vararak yapmak istediği davranışları tekrar edecektir (Halitoğlu, 2023).

İçsel motivasyon; aynı zamanda sosyal çevre tarafından etkilenmekte ve bireyin özerk ve yetkin olma durumunu da geliştirmektedir. Nitekim bireyin yaşamla bağ kurmasında ve motive olmasında içsel istek ve ihtiyaçlar birey için yaşamsal öneme sahiptir. Bireydeki yeterlik hissi içsel motivasyonu artırıcı etkiye sahiptir. Böylece sosyal çevrenin birey üzerindeki olumlu etkisi, bireyin içsel bir huzurla kendisini iyi, yeterli ve özerk hissetmesini sağlayacaktır (Legault, 2016). Ayrıca içsel motivasyona sahip kişilerin dışsal motivasyonu olan kişilere göre daha kalıcı, daha performanslı, daha uygulanabilir, daha yaratıcı becerilere sahip oldukları da bilinmektedir (Deci & Ryan, 2000; Duy, 2019; Elliott & Dweck, 1988; Sevim, 2020).

İçsel motivasyon Thomas (2009)'a göre anlamlılık, seçim, yetkinlik ve ilerleme olmak üzere dört içsel güdü bileşeninden oluşmaktadır. Anlamlılık boyutunda birey, yaşamında yapmış olduğu anlamlı tercihlerin kendisinde yarattığı pozitif duyguları derinden hisseder. Bir amaç uğruna çaba sarf etmek, zaman harcamak ve seçimlerinin olumlu çıktılarını görmek bireyin dünyasında bir anlam evreni yaratır. Yetkinlik aşamasında birey, şimdiye kadar başarmış olduklarından hareketle yetkinlik duygusunu hisseder. Seçim kısmında birey tercih yapabilme özgürlüğünü hissederek seçimlerini yapar. İlerlemede ise birey hedeflerine ulaşmış olmanın hazzını yaşamaktadır.

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dış dünyasında ortaya çıkan ödül, ceza ve takdir gibi geri bildirimlerle ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireyin bir ödülü kazanmak ya da bir cezadan kurtulmak istemesi dışsal motivasyondur (Morris & Maisto, 2005). Öğrencilerin öğrenme ortamında bir başarısızlıkla karşı karşıya kalmamaya çalışması bir dışsal motivasyon örneğidir. Öğrencinin aile, arkadaş ve öğretmenleri gibi çevresel etkenlerin baskı ve gözlemi içerisinde ders çalışması, dışsal uyaranların etkili olduğunu göstermektedir. Statü amaçlı herhangi bir iş hayatına giren birey istediği için değil toplumsal bir konumda yer alacağı için dışsal bir motivasyonla karar vermektedir (Ryan & Deci, 2000).

Bireyde dışsal güdü içsel motivasyonda olduğu gibi kendisi istediği için değil çevresel etkiyle bir hedefe ulaşmada ya da istenmeyen durumların elimine edilmesinde ortaya çıkmaktadır. Nitekim bireyi güdüleyen şey kendi istek ve

ihtiyaçları olmadığı için birey haz almaktan uzak bir görev tamamlama hissiyle davranmaktadır (Levesque, Copeland, & Pattie, 2010).

Bireyi harekete geçiren ödül ve takdir mekanizması bireyin davranışlarını çevresel isteklerin etkisiyle dizayn etse de birey içten gelen bir güdülenmenin olmaması nedeniyle zamanla ilgisini yitirecektir. Çünkü bireyin yaşıamında ödül ve ceza mekanizmasının kalkması ile dışsal motivasyon etkisini yitirerek ortadan kalkacaktır. Nitekim dl ve ceza mekanizmasının işe koşulduğu bir bağlamda farklı sonuç beklemek mümkün değildir. Bireylerin sosyal uyum içerisinde davranış değişiklikleri göstermesi, cezadan kaçınma eylemlerinde bulunmaları, toplumsal baskıya dayalı sansür ve denetim uygulamalarına maruz kalmaları ve sosyal normların ağırlığında yaşamaları dışsal motivasyonla ortaya çıkan yaşam biçimidir. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon, bireylerin istedikleri amaçlara farklı eylemler yaparak ulaşmaya çalışma çabasıdır (Legault, 2016).

Empati

Empati günümüzde eğitim, edebiyat, resim, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alanda yer alan disiplinler arası bir kavramdır (Tunagr ve Aydın-Işık, 2022). Empati en genel tanımıyla kişinin karşısındakini tüm duygu dünyasıyla açık bir şekilde anlamaya çalışmasıdır. Empati yapabilmeyen bazı n koşulları bulunmaktadır. Kişinin bir başkasının ne hissettiğini anlayabilmesi için ilk olarak kendisini karşıdaki kişinin yerine koyabilmesi gerekir. Kişinin karşısındakini doğru anlayabilmesi, bunu karşı tarafa jest ve mimikleriyle ya da sözel yolla ifade etmesi empatinin gerçekleşmesindeki n koşullardır (Dökmen, 2011; zyılmaz & ınar, 2019).

Empati kelimesi Yunanca kökenli “empathia” kelimesinden gelmektedir. Tarihte ilk defa bu kelime Aristo’nun (M 384-322) Rhetoric adlı eserinde kullanılmıştır. Sözcüğün etimolojisi incelendiğinde Yunanca anlamı “em” eki karşılığı olarak “içinde”; “pathia” ekinin karşılığı ise “hissetme” olan empati sözcüğü (Ersoy & Köşker, 2016) son yüzyılda Almanca “hissetmek” anlamına gelen “Einfuhlung” kelimesinden türemiştir. Hissetmek olarak kullanılan bu sözcük yerini bir müddet sonra kendini başkasının yerine koyma anlamı taşıyan “Empaty” kelimesine bırakmıştır (Decety & Jackson, 2004). İngilizceye çevrilen empati kavramı “*bir olaya ve duruma özümseyerek bakmak*” şeklinde tanımlanmıştır (Dökmen, 2011).

Empatinin bilişsel ve duyuşsal empati olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bilişsel empati başka birinin yaşamış olduğu deneyimleri düşünerek zihinde canlandırma eylemidir. Bir diğer ifade ile karşıdaki kişinin rolüne girmektedir. Bilişsel empati çocuklarda erken çocukluk döneminde gelişmektedir. Örneğin bir çocuğun ağlamasını gören başka bir ocuk duygusal empati kurarak akranının

yardıma yönelebilir. Aynı çocuğun arkadaşının üzgün olduğundan dolayı yanında olma düşüncesi ise bilişsel empatiyle ilgilidir (McDonald & Messinger, 2011). Bilişsel empatinin ön koşulu kişinin duygusal süreçleri ayırt edebilmesidir. Bireyin yüz ifadelerine yansıyan çeşitli duygu durumları, kişinin duygusal değişiklikleri anlamasına ipucu oluşturur (Sevim, 2015a; Yüksel, 2015). Bir diğer bilişsel empati ise bireyin rol alma becerisidir. Birey hem kendisinin hem de karşısındakinin rolüne girer. Kendine yönelik role girdiğinde kendi duygularını yansıtmaya ve anlamaya çalışır. Karşısındakinin rolüne girdiğinde onun yaşadıklarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal tüm süreçleri algılama çabasına girer (Hoffman, 2001). Duygusal empati, bireyin karşısındakinin duygularını anlaması ve bu duyguların bağlamına uygun tepkiyi verebilmesi olarak tanımlanır. Empatinin temelinde duygusal his ve tepkilerin olduğu ve bu nedenle bilişsel empatinin duygusal empatiyi beslediğini söylemek mümkündür (Lonigro, Laghi, Baiocco & Baumgartner, 2014).

Alan yazında Dökmen'in (2011) yapmış olduğu aşamalı empati sınıflaması onlar basamağı, sen basamağı ve ben basamağından oluşmaktadır. Bu sınıflama empatinin bireyler üzerindeki duygu yansımalarını görebilmek ve tanımlayabilmek açısından önem taşımaktadır.

Ben Basamağı

- Bireyin, karşısındaki kişinin problemleri hakkında düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.
- Problemlerinin karşısında ben ne düşünüyor ve hissediyorum?

Sen Basamağı

- Bireyin, karşısındaki kişinin problemleri hakkında düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.
- Problemlerin karşısında sen ne düşünüyor ve hissediyorsun?

Onlar Basamağı

- Bireyin karşısındaki kişinin problemleri hakkında, toplum açısından düşünce ve duygulara sahip olmasıdır.
- Problemlerin karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve hissediyor?

Şekil 3: Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2011).

Ben Basamağı: Bu basamakta ben dili esastır. Birey ben dilini kullanarak kişisel deneyimlerinden hareketle kendi problemlerini anlatır. Kendini önceleyen birey, muhatabını anlamak yerine karşısındakine eleştirel bir bakışla yaklaşır. Birtakım olay ve durumları kendisinin de yaşadığını vurgulayarak karşı tarafın duygusal durumunu göz ardı eder (Dökmen, 2011).

Sen Basamağı: Birey bu basamakta kendini karşısındakinin yerine koyarak onun rolüyle olaylara bakar. Muhatabın yaşadığı olayları anlamaya çalışarak nesnel bir bakış açısıyla kendini öncelemeden karşısındakiyle empati kurmaya çalışır. Muhataba yaşadığı olayların farkında olduğunu izah ederek karşısındakine duygudaşlık yapar (Özen, 2015).

Onlar Basamağı: Bu basamakta birey kendisi ve karşısındakini değil çevresel ve toplumsal normların doğruluğunu esas alarak hareket eder. İletişimdeki söylemler genel olarak öğüt vermeyi önceleyen atasözleri ve kalıplaşmış cümlelerden oluşur. Birey bu basamakta kendi problemlerini ve karşı tarafın problemlerini dinleme ve anlamadan uzaktır. Bu aşamada salt toplumun bakış açısı ölçüt olarak kullanılır (Dökmen, 2011). Dökmen (2011) bu üç basamakta bireylerin verdiği tepkileri on empatik tepki olarak yansıtmaya çalışmıştır:

1. *Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür ne hisseder:* Birey bu basamakta empati kurmanın yanında genellemeler yaparak karşısındaki kişiyle bir iletişim ortamı oluşturur. Bunu yaparken de veciz sözlere, atasözlerine, kalıplaşmış ifadeler ve düşünsel içeriklere yer verebilir. Bu basamağın odak noktasını başkaları ne düşünür ve nasıl hisseder düşüncesi oluşturur. Karşıdaki kişiyle toplum normları ve değer yargıları vurgulanarak iletişim kurulur.

2. *Eleştiri:* Bu basamakta birey karşısındaki kişiyi anlamaktan uzak bir şekilde değerlendirir. Dahası problemlerini aktaran muhatap, kendisini bir anda eleştirilen ve yargılanan tarafta bulur.

3. *Akıl verme:* Birey bu basamakta yine anlama sürecinden uzak bir şekilde muhatabına akıl verir. Ayrıca karşısındakine kendisinin çizdiği çerçevede neler yapması gerektiğini ısrarla belirtir.

4. *Teşhis:* Kişi bu basamakta muhatabının anlattığı soruna ya da karşısındakine ilişkin çıkarımlar yaparak teşhis koyar. Bu teşhise de kendince haklı gerekçeler oluşturur.

5. *Bende de var:* Birey bu basamakta karşısındaki kişide bulunan problemin aynısının kendisinde de olduğunu ifade eder. “Aynı sorun bende de mevcut” diyerek kendisini merkeze koyar ve kendi problemlerini anlatır.

6. *Benim duygularım:* Kişi karşısındakinin sorunlarına ilişkin kendi duygularını da “üzüldüm” “mutlu oldum” şeklinde sözel ya da davranışsal olarak belirtir.

7. *Destekleme*: Birey muhatabını etkin bir dinlemeyle dikkate alır. Onun ifadelerini tekrar etmeden anlamaya çalışır ve ona desteklerini iletir.

8. *Soruna Eğilme*: Birey karşısındaki kişinin anlattığı problemlere çözüm odaklı yaklaşır ve konuya ilişkin incelemelerde bulunur.

9. *Tekrarlama*: Kişi bu aşamada muhatabının problemlerini dinlerken karşı tarafın kullandığı söylemleri tekrar ederek süreci özetlemeye çalışır. Ayrıca karşısındakinin yüzeysel duygularını da bu sayede yakalar.

10. *Derin duyguları anlama*: Son basamak olan bu aşamada birey, kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlamaya çalışır. Muhatabının açık ya da örtük tüm söylemlerini ya da tüm duygularının farkında olarak kendisini anladığını ifade eder.

Dökmen (2011) tarafından yapılandırılan on basamaktan oluşan tepki basamaklarının 1. basamağı “Onlar” basamağına, 2., 3., 4., 5. ve 6. Basamaklar “Ben” basamağına, 7., 8., 9. ve 10. basamaklar ise “Sen” basamağıyla ilişkilendirilmiştir. Birinci basamak en basit empatik tepki iken son basamak en yüksek empatik tepkidir. Bireyin asıl empati aşamasında verdiği tepkiler son dört basamakta gözlenmektedir.

Öğrenme ortamlarında empatinin öğretimi tartışılan bir konudur. Literatürde yapılan çalışmalarda empatinin öğretilmesinin mümkün bir kavram olduğu belirtilmektedir. Bireylerde empati becerisinin gelişimini izleme ve bu becerinin bireydeki seviyesini ölçme gibi araştırmalar empati becerisinin geliştirilebilen bir alan olduğunu göstermektedir (Özden, 2014).

Duygu Yönetimi

Duyguları yönetme (kendi kendini yönetmek-self regulation) doyumun birey tarafından dengeli ve uyumlu bir şekilde yönetilmesi ve hedefe yönelik duyguların ertelenmesi olarak ifade edilebilir (Köroğlu, 2006). Duyguları yönetme, en genel ifade ile kişinin duygularının farkında olarak hislerini kullanabilmesi, kontrol edebilmesi ve yaşadığı olay ve durumlara göre duygusal tepkilere yön verebilmesidir (Bradberry & Greaves, 2017).

Duyguları yönetmek bireyin düşünmeden yaptığı ani davranışların kontrol edilmesi olarak tanımlanabilir. Burada önemli olan bireyin duygularını bastırması, inkâr etmesi ve görmezden gelmesi değil duyguları arasında bir denge oluşturabilmesidir. Özellikle bireyin öfke, stres, baskı ve çatışma durumlarında duyguları yönetmesi oldukça önem taşımaktadır. Çünkü duyguları yönetebilme becerisinde yetkin olmak bireyin hem bireysel hem de yakın çevresindekilerle yaşam kalitesini artıracak bir yaşam biçimine sahip olması demektir (Goleman, 2018; Bunford, Evans & Wymbs, 2015).

Duyguları yönetmek bireyin duyguları tanıma, farkına varma ve yön verebilme becerisidir. Duyguları, gerektiği koşul ve durumlarda etkili bir biçimde kullanabilme bireyin duygusal zekâsının ve duygusal gelişiminin yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle bireylerin karar alma ve karar verme süreçlerinde duyguların tamamen göz ardı edilmesi ya da tamamen duygu endeksli bir yaklaşım benimsenmesi duygu yönetiminin etkin olmadığını gösterir. Bireyin duygularla yüzleşmesi ve buna göre duygu yönetimini tasarlaması gerekmektedir (Goleman, 2018).

Duygular bilgi yüklüdür ve bireyi harekete geçiren en güçlü dinamiklerden biridir. Sosyal yaşantıdaki birey davranışlarının temelinde çoğunlukla duygu vardır. İnsan davranışlarının temelinde geçmişte yaşanan olaylar ve geleceğe ilişkin beklentiler bulunur. Geçmiş ve gelecek arasındaki duygusal etkilenim ve değişim bireyin yaşamına etki etmektedir. Duygular bireyin yaşantısında yeteneklerini, potansiyelini ve neler yapabileceğini açığa çıkarmada belirleyici bir rol oynar. Ya da tam aksine bireyin yaşamının planlanamayan ve ön görülemeyen bir biçimde devam etmesine neden olur. İşte tam burada duyguların yönetimi yaşamsal bir beceri olarak karşımıza çıkar. Duygularını yönetme becerisine sahip bireyler, en zor koşullarda dahi süreci yönetmeyi ve idare etmeyi başarır. Etik kurallara ve ahlaki normlara dikkat ederek kararlı, ilkeli ve özgün bir yaklaşım sergiler. Duygu yönetiminden uzak bireyler ise genellikle çabuk öfkelenir, kontrolü kaybeder ve neler yapabileceğine dair bilgiden uzak genellikle mutsuz ve huzursuz bir ruh hali ile yaşamlarına devam eder (Goleman, 2006; Keskin, Akgün & Yılmaz, 2013).

Goleman (2006) duygusal yönetme becerisine sahip bireylerin öz denetim, güvenilirlik ve vicdanlılık, uyum ve yenilikçilik becerilerini işe koşabileceklerini belirtmektedir:

a) *Öz Denetim*

Birey öz denetimini sağlarken içsel sesleri, hisleri ve olumsuz duygularını yönetmeyi bilir. En zor hal ve koşullarda dahi olsa çözüm odaklı ve soğukkanlı bir davranış biçimi sergiler. Ne düşüneceği konusunda gayet açıktır.

b) *Güvenirlik ve Vicdanlılık*

Birey duygusal yönetme becerisini yaşamında işler hale getirirken etik kurallar dışına çıkmadan ve genel kurallara uyarak hareket eder. Açık ve doğru bir iletişim kanalı tercih edildiği için çevre tarafından bireyin kendisine güven duyulur. Sözlerin yerine getirilmesi, kararlılığa sahip olunması ve ilkeli bir duruşun benimsenmesi toplum tarafından benimsenen diğer olumlu davranışlardır. Ayrıca birey kendi hatasını kabullenmede iletişime açıktır ve etik dışı davranışları şiddetle reddeder.

c) *Uyum ve Yenilikçilik*

Duygusal yönetme becerisi bireyin ön görüşünü ve vizyonunu olumlu olarak etkilemektedir. Birey farklı kaynakları tarayarak özgün, yeni ve güncel düşünceleri araştırır, merak eder ve inceler. Burada problemlerin çözümüne farklı perspektifler sunarak muhtemel riskler göz önünde bulundurulur. Güncellemeler takip edilerek uyum sağlanır. Yaşanan olaylar karşısında geniş bir bakış açısıyla bütünleşme hâli görülür.

Bireyin özdenetimi, öz farkındalığı, sosyal becerileri, iletişim ve empati becerisi duygusal yönetimini şekillendirmektedir. Bireyin iletişime açık olması, başkalarını motive ederek empati kurabilmesi, iş birliği içerisinde çalışabilmesi, uzlaşmacı olması, karşısındakinin tepkilerini değerlendirebilmesi, güven ve saygı ortamı oluşturabilmesi duygusal gelişimi etkileyen yetkinliklerdir (Sevim, 2015a). Ayrıca bireyde duygu yönetiminin gelişimini hızlandıran etkenlerden biri de sosyal zekâdır. İnsanların duygularını durum bilinci, samimiyet ve açıklıkla yansıtmasında sosyal zekâ önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Goleman, 2006).

Sosyal Beceriler

Bireyin kendisi ve toplumla olan ilişki örüntülerini tanıma, diğer bireylerle olan iletişimi yürütme ve sürdürme becerisi sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2006). Bireyin duygusal farkındalık kazanması, stres ile başa çıkması, problem çözebilmesi, ilişki yürütebilmesi, mizah yapabilmesi ve sosyal dayanışmalarda yer alabilmesi ancak sosyal becerinin kazanılması ile mümkün olabilecek becerilerdendir (Karataş, 2019).

Sosyal beceri kişilerin öz farkındalıklarını, öz denetimlerini ve iletişimlerini şekillendirmektedir. Bireyin sosyal bir çevrede kendini gösterme ihtiyacı ya da başkalarını önemseyip yardım etme girişimi sosyal beceri kapsamına girmektedir. Bu yönüyle başkalarının istek ve sorunlarını görebilmek ve gerektiğinde dönüt verebilmek önem taşımaktadır (Kervancı, 2008). Aynı zamanda bu beceri bireyin sosyal ilişkilerinde de iyi olmasına olanak tanımaktadır. Sosyal ilişkilerinde başarılı olan kişiler; başkalarıyla rahat bir şekilde ilişki kurabilen, onların bütün duygu yönetim süreçlerini anlamaya çalışan, onları gerektiğinde yönlendiren ve sorunların çözümünde onlara destek olan kişilerdir (Koçyiğit, 2016).

Sosyal beceri, bireyler arasında iletişimin başlatılması ve sürdürülmesinde duygusal zekânın alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Sosyal beceriler gözlem yapma, model alma ve taklit etme yoluyla kazanılmaktadır. Günümüz öğrenme ortamlarında sosyal becerilerin önemi giderek artmakta ve birçok eğitim programında ve içeriklerde sosyal beceri eğitime yer verilmektedir (Çiftçi & Sucuoğlu, 2003). Sosyal becerileri iyi olmayan öğrenciler eğitim-öğretimin paydaşları olan okul, öğretmen, akran ve ebeveynler açısından öğrenme ya da ev

ortamlarında disiplinsiz ve sorunlu bir ortamın oluşması gibi birtakım sorunlara neden olmaktadır (Gresham, 2016). Sosyal becerileri iyi olan öğrencilerin farklı alternatifler kullanarak olumlu sonuçlar elde etme, sosyal başarı sağlama, problemlere çözüm sunabilme, hedeflenen amaçlara ulaşabilme ve toplumsal normlara uygun davranışlar geliştirebilme gibi davranışlara sahip oldukları görülmektedir.

Michelson, Sugai, Wood & Kazdin (1983)'e göre sosyal becerilerin gözlem, rol model ve geri bildirim yoluyla kazanıldığı, sözel ya da sözel olmayan farklı davranışlardan meydana geldiği, sosyal normlara uygun tepkiler içerdiği, sosyal becerilerin özünün iletişim ve etkileşimden oluştuğu ve çevresel faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Bu sebeple toplumsal çevre içerisinde birey; sosyal ortamlara uyum sağlamak, iletişimi sürdürebilmek, bir başkasına yardımcı olabilmek, günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamak, kurallara uymak, iş birliği içinde yaşamak gibi sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Aksoy & Baran, 2010). Nitekim sosyal becerisi yüksek olan bireylerin sorumluluk alma ve karar verme becerileri gelişmişken sosyal becerisi düşük olan bireylerin günlük rutinleri ifa etme, sorumluluk alma ve problem çözme becerilerinde yetersiz kaldıkları görülmektedir (Önalın-Akfırat, 2006; Sevim ve Özdemir Erem, 2013; Ulaş vd., 2014).

Goleman (2006) sosyal zekâ modelinde sosyal becerilerin eş zamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgiden oluşan unsurlarından bahseder. Eş zamanlılık, kişilerarası iletişimde açık olmayı ve anında geri bildirimde bulunmayı içerir. Benlik sunumu bireyin karşısındakine kendisini en iyi şekilde tanıtmayı, anlatmayı ve etkileyebilmesi olarak tanımlanır. Nüfuz kısmında bireyin kurmuş olduğu sosyal etkileşimlerin sonucuna başkalarına etki edebilme performansı bulunur. İlgi de ise bireyin karşısındakinin ya da başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve buna uygun çaba harcaması yer almaktadır.

Sosyal beceriler; durum ve içeriğe göre değişen, çevreyi etkileyen, gözlenebilen ya da gözlenemeyen toplumsal olarak kabul gören davranışlardan oluşmaktadır. Akkök (2006) sosyal becerilerin altı boyuttan oluşan yapısını açıklamaya çalışmıştır:

İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Telefonla konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, özür dileme, dinleme, konuşma, bir gruba katılma, ikna etme ve yönergelerle uyma becerileridir.

Duygulara yönelik beceriler: Kişinin duygularını ifade etme, kendi duygularını ve başkalarının hissettiklerini anlama, karşısındakinin öfkesini kontrol etme, korku ile başa çıkma, sevgi, mutluluk, iyilik gibi duyguları yansıtmaya ve kendini ödüllendirme gibi becerilerden oluşmaktadır.

Grupla işi yönetme becerileri: Grup içerisinde iş birliği yapma, sorumluluk duygusu ile hareket etme ve başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma grupla işi yönetme becerileri kapsamına girmektedir (Sevim, 2015b).

Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: Kişinin başkalarına yardım yapma, paylaşma, barışçıl olma, öfkeyi kontrol etme, alay edilmesine müsaade etmeme, izin isteme ve uzlaşma gibi becerileri kapsamaktadır.

Stres durumuyla başa çıkma becerileri: Bireyin grup baskısıyla, akranlarıyla, yalnızlıkla, başarısızlıkla ve utanç duyulan durumlarla baş etme becerilerinden oluşmaktadır.

Plan yapma ve problem çözme becerileri: Bireyin herhangi bir problemin nedenlerini araştırma, hedef belirleme, bilgi, belge, doküman toplama ve karar verme becerilerini içermektedir.

Sonuç

Duygusal zekâ motivasyon, empati, öz farkındalık (öz bilinç), duyguları yönetme ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Her bileşen bireyin duygusal zekâsının gelişimini destekleyecek birtakım yapı ve özelliklere sahiptir. Duygusal zekâ salt yaşamın belirli dönemlerinde değil hayatın tamamında bireyde olması gereken bir beceridir. Çünkü duygusal zekâ kişide bireysel ve toplumsal ilişkileri yönetme, tepkileri ve duyguları kontrol etme, duygusal süreçleri izleme, iş yaşamında başarılı olma, kriz çözebilme, iş birliği içerisinde çalışma, yönetme becerisi kazanma, empatiye dayalı iletişim geliştirme, stresle başa çıkabilme, uyumlu bir profil oluşturma gibi birçok beceriyi işe koşturmaktadır. Duygusal zekânın bireyin kişisel ve sosyal yaşantısındaki bu etkisi duygusal zekânın geliştirilmesini zaruri kılmaktadır. Özellikle teknolojinin her alanda giderek artan etkisiyle bu ihtiyaç daha belirgin hale gelmektedir. İnsan becerisinin yerini teknolojiye dayalı program ve araçların almaya başlaması bu becerinin hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim insan tüm varlıklardan farklı olarak birtakım beceri ve duygularla donatılmıştır. İnsanı tüm canlılardan ayıran belirgin özelliklerinden biri de budur. Bu sebeple duygusal zekâ, eğitim sistemlerinin ve programlarının en başat alanlarından biri olarak görülmeli ve bu alanda geliştirilmeye ilişkin içeriklerin oluşturulması planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2006). *İlköğretim de sosyal becerilerin geliştirilmesi*. İstanbul: Özgür Yayın.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2017). *Duygusal Zekâ 2.0*. (çev. Azmi Ulaş). Solo Yayınları, İstanbul.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Bunford N., Evans S. W. & Wymbs F. (2015). ADHD and emotion dysregulation among children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 185–217.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*, 31(1), 23-33.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572.
- Covington, Martin V., Kimberly J. Müeller. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*. 13 (2) 157-176.
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır sınav kaygısı ve motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi. İ. & Sucuoğlu. B. (2003). *Bilişşsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yay.
- Decety, J., & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews* 3(2), 71-100.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Duy, B. (2019). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar*. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberg N, Cumberland A. & Spinrad. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4):241-73.
- Elliott, E. & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ersoy, E. & Köşger F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi/empathy: Definition and its importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 9-17.
- Ganta, V. C. (2014). Motivation in the workplace to improve the employee performance. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2(6), 221-230.

- Gardner, W. L., Pickett, C. L., Jefferis, V., & Knowles, M. (2005). On the outside looking in: Loneliness and social monitoring. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1549-1560.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir*. (çev. B. Seçkin Yüksel). Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2006). Sosyal Zekâ. İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi. (Çev. O. Çetin Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları
- Graham, S., & Bryant, E. (2010). Achievement motivation in ethnic minority youth. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* içinde (s. 753-759). Oxford, UK: Academic.
- Gresham, F. M. (2016) Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332
- Halitoğlu, B. (2023). *Lise öğrencilerinde öz yeterlik, hedef yönelimi ve bazı değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi
- Hamilton, E. (2002). *Mitologya*. Çev., Tamer, Ü.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howell, A. J., Digdon, N. L., & Buro, K. (2010). Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 419-424.
- Jack, K., & Miller, E. (2008). Exploring self-awareness in mental health practice. *Mental Health Practice*, 12(3), 31–35
- Karataş, Z. (2019). Sosyal beceriye giriş. M. E. Deniz & A. Eryılmaz (Ed.), *Sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 2-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Keskin, H; Akgün, A. & Yılmaz, S. (2013). *Duygusal zekâ ve duygusal yetenekler*. İstanbul: Der Yayınları.
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Köroğlu, S.G. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Külünk-Akyurt, G. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu, kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi.

- Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1
- Levesque, C., Copeland, K. J., & Pattie, M. D. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (s. 618-623). Oxford, UK: Academic
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 581–590
- Luft, J. (1969) *Of human interaction*. National Press Books, Palo Alto, Ca.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 58-65.
- McCombs, B. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26 (2), 117-127.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue, 23, 333-359.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1983). *Social skills assesment and training with children*. New York: Springer Sciens+ Business Media.
- Morin A. (2004). A neuro cognitive and socioecological model of self-awareness. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(3), 197–222.
- Morris, Charles G., Albert A. Maisto. (2005). *Psychology: an introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Önalın-Akfırat, F. (2016). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özen, H. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin empatik yönelimlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özyılmaz, F. Z. & Çınar, Ö. (2019). *Duygusal zekâ, yaşam tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. İstanbul: Hiperyayın.
- Rasheed SP. (2015) Self-awareness as a the rapeutictool for nurse/client relationship. *International Journal of Caring Sciences*, 8(1):211-216.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232.
- Sevim, O. (2020). Eleştirel düşünme ve temel dil becerileri. Editör: Âdem İşcan ve Sami Baskın. *Türkçe Eğitimi* içinde. Nobel Yayınları.
- Sevim, O. (2015a). *Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim*. Nobel Yayınları.
- Sevim, O. (2015b). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students academic achievement and on their problem solving skills. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(177), 385-400.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-995.
- Singh, D. (2006). *Emotional intelligence at work: A professional guide*. Sage.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Strombach, T., Strang, S., Park, S. Q., & Kenning, P. (2016). Common and distinctive approaches to motivation in different disciplines. *Progress in brain research*, 229, 3-23.
- Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic motivation at work: What really drives employee engagement*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tunagür, M. & Aydın-Işık, R. (2022). Empati kurabilme becerileri. A. Kırkkılıç, O. Sevim, A.H. Ulaş (Ed.), *Etkinliklerle yaşam becerileri eğitimi* içinde (ss.103-112). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulaş, A. H., Tedik, G. ve Sevim, O. (2014). İlkokul 4 sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, DOI: 10.14222/Turkiyat1235.
- Weinstein, N. & DeHaan, C. R. (2014). On the mutuality of human motivation and relationships. In *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (pp. 3-25). Springer, Dordrecht.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.) *Empatiyle Gelişmek Empatiyle Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (ss. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.

Duygusal Zekâ Modelleri

Muhammed Salih KAPCI¹

Giriş

Zekâ denince akla sadece bilişsel beceriler gelmiş ve uzun yıllar yalnız akademik başarı boyutu ile zekâ değerlendirilmiştir. Bilim insanlarının bireyin sadece bilişsel beceriler ile başarı konusunda yeterli aşamaya ulaşmasının mümkün olamayacağını ve bireylerin akademik başarıya ulaşmış olsalar da çevre ile etkileşim, diğer insanları anlayabilme veya empati kurabilme yeterliklerinin de önemli faktörler olduğunu ve yine mutlu olabilmeleri için sadece akademik başarının yeterli olamayacağını fark etmeleri 19. yüzyıla dayanmaktadır (Roman, 2017: s. 275). Duygusal zekâ alanının önem kazanması ve bireylerin akademik ve sosyal hayattaki başarıları ve mutlu olabilmeleri için duygusal zekânın göz ardı edilmemesi gerektiği konusunda çalışmalar Robert Thorndike ve Stein (1937) tarafından 19. yy. başlarına dayanmaktadır ve artık duygusal zekâ terimi literatürde daha fazla yer almaya başlamıştır. Duyguları algılama ve açıklama, düşüncelere duyguları özümleme, duyguları anlamlandırma ve onları yönetme olarak tanımlanmış olan duygusal zekâ (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999, s. 267), bu bölümde Bar-On Modeli, Mayer ve Salovey Yetenek Modeli, Cooper ve Sawaf Modeli ve son olarak Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli olmak üzere dört alt başlık halinde incelenecektir. Literatür incelemesi sonucunda duygusal zekâ modellerinin üç farklı kategori halinde (yetenek modeli – karma model – kişisel özellik modeli) ortaya konduğu ve yine farklı kuramcılar tarafından duygusal zekânın farklı şekilde yorumlanarak bu dört farklı kuramcı ismiyle modellerin literatüre girdiği görülmektedir (Kanesan ve Fauzan, 2019: s. 2).

Bar-On Modeli

Duygusal zekâ ölçeğinin teorik temeli olarak karşımıza çıkan Bar-On Modelinde duygusal-sosyal zekâ, kendimizi ne kadar etkili bir şekilde anladığımız ve ifade edebildiğimizi, diğer insanları ne denli anlayabildiğimizi ve günlük taleplerin ne kadar üstesinden gelebildiğimizi belirleyen, birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal

¹ Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-4281-9319

yeterlik ve yeteneklerin kesişimi olarak tanımlanmaktadır (Bar-On, 2006: s. 14). Diğer bir ifadeyle, sosyal ve duygusal yönden zeki olmak, bireyin etkili bir şekilde kendisini anlaması ve ifade edebilmesi, diğer insanları anlayarak onlarla ilişkilerini sürdürebilmesi ve başarılı bir şekilde günlük talepleri karşılayarak zorlukların ve baskıların üstesinden gelebilmesi anlamına gelmektedir. Sosyal becerilerin ve duyguların birbirleriyle derin ilişkileri üzerinde durulan bu modelin geliştirilmesinde önemli rol oynayan Duygusal Zekâ Boyutları, alt başlıklar halinde şu şekilde sıralanmıştır (Bar-On, 2006: s. 23):

KİŞİSEL	
Öz saygı	Kendini doğru bir şekilde algılama, anlama ve kabullenme
Duygusal öz farkındalık	Kendi duygularının farkında olma ve anlama
Kararlılık	Kendi duygularını etkili bir şekilde ifade etme
Bağımsızlık	Kendine güvenme ve başkalarına bağımlı olmama
Öz-gerçekleştirme	Potansiyelini görerek hedefleri doğrultusunda çabalama

KİŞİLER ARASI	
Empati	Diğer insanların hissettiklerini anlama
Sosyal sorumluluk	Diğer insanlarla iş birliği yapma
Diğer insanlarla ilişkiler	Diğer insanlarla karşılıklı yeterli ilişkiler kurma

STRES YÖNETİMİ	
Stres toleransı	Etkili ve yapıcı bir şekilde duyguları yönetme
Dürtü kontrolü	Etkili ve yapıcı bir şekilde duyguları kontrol etme

UYUM	
Gerçeklik testi	Objektif bir şekilde başkalarının duygu ve düşüncelerini değerlendirme
Esneklik	Başkalarının duygu ve düşüncelerini yeni durumlara uydurma
Problem çözme	Kişisel ve kişiler arası problemleri etkili bir şekilde çözme

GENEL RUH HALİ	
İyimserlik	Pozitif olma ve hayatın olumlu yanlarına bakma
Mutluluk	Genel olarak memnun olma

Sosyal becerilerin ve duyguların birleşimi ya da sosyal-duygusal zekâ olarak anılan Bar-On Modeli ile Kanada, Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim alan öğrencilerin okul performanslarının karşılaştırıldığı çalışmalarda, Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanan verilerde duygusal-sosyal yönden güçlü olan ve anket puanları yüksek olan öğrencilerin akademik olarak da başarılı oldukları görülmüş (Bar-On, 1997; Parker vd.,2004) ve sonuç olarak geleceğe dair öğrencilerin başarı durumlarına dair tahmin yürütme fırsatı sunmuştur. Yine Bar-On tarafından

1988 yılında yürütülen bir çalışmada, duygusal-sosyal zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin sosyal etkileşim konusunda daha başarılı oldukları ve etrafları ile daha iyi etkileşim kurduğu ortaya çıkmıştır. Pek çok farklı alandan bireyler üzerine yürütülen çalışmalar neticesinde, insanın sosyal ve duygusal yönden zeki olmasının onun performansına ciddi olumlu katkılar sunduğu ortaya konmuştur. Peki bireyin hayattaki performansına bu denli etki eden sosyal ve duygusal yönden akıllı davranışlara sahip olunması ya da zeki olunması, doğuştan gelen bir yetenek midir, yoksa sonradan da geliştirilebilir ya da öğretilir mi? Bu sorunun doğru cevabını yürütülen birkaç çalışma ile vermek mümkündür. Amerika Birleşik Devletleri'nde Freedman tarafından yürütülen çalışmada (2003), 7. sınıfta eğitim alan öğrencilere dönemin başında ve sonunda Duygusal Zekâ Anketi uygulanmış ve duygusal-sosyal zekâ açısından zenginleştirilmiş müfredatla eğitim alan bu öğrencilerin dönem başı ve dönem sonu başarıları arasında ciddi farklılıklar gözlemlenmiş ve dönem sonunda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, diğer bireyleri daha iyi anladıkları ve yine kendi duygularını etkili bir şekilde kontrol edebildikleri görülmüştür. Aynı şekilde Sjölund ve Gustafsson (2001) tarafından İsveç'te 29 kişi ile yürütülen bir çalışmada, bu bireylere iş hayatında başarılı olabilmek için Bar-On Modelinde yer alan beceri ve yeterliklerin eğitimi düzenlenmiş ve eğitim sonunda duygusal-sosyal zekâ skorlarının ciddi bir şekilde arttığı saptanmıştır. Bar-On modeli tarafından kavramsallaştırılmış olan duygusal-sosyal zekâ, bireyin kendini anlaması, duygularını tanıması ve kontrol etmesi, etrafla sağlıklı ilişkiler kurması, empati yapması, çevreye uyum sağlaması, problem çözmesi, zorluklarla ve baskılarla başa çıkması gibi duygusal ve sosyal becerilerin ve yeterliklerin çok fonksiyonlu bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların sahip olduğu duyguların onların ev, iş, okul vb. hayatlarındaki başarılarına olumlu etkilerini ortaya koyma amacıyla geliştirilen bu modelin öğretilir ve geliştirilebilir olma özelliği, bu modelin yararlılığını ve önemini ortaya koymaktadır.

Mayer ve Salovey Yetenek Modeli

Mayer ve Salovey tarafından kendi isimleri ile literatüre kazandırılmış olan Mayer ve Salovey Yetenek Modeli, duygusal zekâyı kendilerinin ve diğerlerinin duygularını düzenleme, ayırımı yapma ve diğerlerinin düşüncelerine rehberlik etmek için bu bilgilerin kullanımı yeteneği olarak tanımlanan sosyal zekânın alt bölümü olarak tanımlamaktadır (Salovey ve Mayer, 1990: s. 189). Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı insanların kendi duygularını yönettikleri ve anladıkları aynı şekilde diğer bireylerin duygularını etkileyebildikleri doğuştan gelen yetenek formu olarak görmektedir, yine de doğuştan gelen bu yeteneğin sahip oldukları duygusal zekâ limitleri dâhilinde geliştirebileceklerine inanmaktadırlar (Ackley, 2016: s. 272). Modele isimleri verilen bilim insanları, bireylerin kendi duygularını tanıyarak

yönetebilmeleri ve diğerlerinin duygularını etkileyebilmelerini 4 madde halinde açıklamışlardır:

1. Duyguları algılama maddesi, kendimizde, diğerlerinde ve resimler gibi nesneler tarafından sunulan duyguları açıklama yeteneğini içerir.
2. Düşüncelerin duygusal olarak basitleştirilmesi ve kolaylaştırılması maddesi, düşünceleri ön planda tutmak ve karar vermeye yardımcı olması için hislerden faydalanmak için duyguların kullanımını içerir. Ruh halindeki değişiklikler, bakış açısında değişikliklere yol açabilir.
3. Duyguları anlama ve analiz etme basamağı, doğru bir şekilde duyguların tanımlanmasını, duyguların ve ilişkilerin anlaşılmasını, karışık hislerin anlaşılmasını ve duygular arasındaki geçişlerin fark edilmesini içerir.
4. Duyguların düzenlenmesi maddesi ise duygulara karşı açık olmayı, düşünerek duygulardan uzaklaşmayı ya da onlarla meşgul olmayı, kendi duygularını yönetmeyi ve diğerlerinin duygularını etkileme teşebbüslerini içermektedir (Mayer vd., 2002).

Bu 4 maddenin duyguların zekice kullanılabilmesi ile alakalı olarak aşağıda tablo halinde yine 4 basamaktan oluşan bir örneklendirme verilmiştir (Ackley, 2016: s. 273).

<i>Sen ve bir meslektaşın riskli bir iş sunumu hazırlıyorsunuz.</i>	
Madde Numarası	Örneklendirme
Madde 1	Heyecanlandığınızı anladınız ancak iş arkadaşınızın da aynı zamanda tereddütlü olduğunu fark ettiniz. Sunumu yapmanın farklı yolları hakkında enerjik bir şekilde yorum yaparak heyecanınızı ifade edersiniz.
Madde 2	Heyecanınız sizi sunumun sabırsızlıkla beklediğiniz kısımları ve yaratacağı etki hakkında düşünmeye sevk eder ve yine ne hazırlamanız gerektiğini öngörmeye de yardımcı olur. Arkadaşınızın tereddütleri onu neyin ters gidebileceği ve genel başarısızlık korkusu hakkında düşünmeye sevk edecektir. Onun bakış açısı sizinkinden farklıdır.
Madde 3	Arkadaşınıza sunum hakkındaki endişelerinizi anlatırsınız. Heyecanınızın bir kısmı birlikte çalışmaktan hoşlandığınız meslektaşınızla olan ilişkinize dayanmaktadır. Onun tereddütlü halini düşündükçe, onun beklenenden daha düşük bir performans gösterebileceği ile ilgili endişe duymaya başlarsınız. Kaygılı halinizin sunum ile alakalı olarak gittikçe daha az endişe duymaya yol açacağını fark edersiniz.
Madde 4	Heyecanınızın tadını çıkarırken sizin kaygı durumunuzun artışı meslektaşınızın tereddütlü olma durumunu artırdığını fark edersiniz. Meslektaşınızın tereddütlerini daha yakından dinleyebilmek için kendi heyecanınızı kontrol altına almaya başlarsınız. Onun söylediklerini kontrol altına almanız, meslektaşınızın daha az kaygı duymasına yol açacak ve tereddütleri ile alakalı problemlerini çözmesine yardımcı olacaktır.

Geliştirmiş oldukları modelde bulunan yetenek basamaklarının ölçülebilmesi için Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) geliştirilmiş ve sonrasında yürütülen deneysel çalışmalarda bireylerin zekâ yetenekleri ve diğer kişilerle sosyal bağları arasında doğru orantılı bir ilişki tespit edilmiştir (Caruso vd., 2002). Geliştirilen bu test, yukarıda bahsi geçen 4 maddeyi ölçen toplam 8 görev sürecinden oluşmaktadır ve aşağıdaki tabloda ayrıntılar verilmiştir (Mayer vd., 2004: s. 200).

Maddeler	Ölçüm Aracı	Ölçüm Görevi
Madde 1: Duyguları algılama	Yüzler	Katılımcılardan yüzlerdeki duyguları tanımlamaları istenmektedir.
	Resimler	Katılımcılardan iletilen manzara ya da tasarımlardaki duyguları tanımlamaları istenmektedir.
Madde 2: Düşüncelerin duygusal olarak basitleştirilmesi ve kolaylaştırılması	Hisler	Katılımcılar dokunsal ve duyumsal uyarıcılarla duygularını karşılaştırmaktadır.
	Kolaylaştırma	Katılımcılar bir düşünce şeklini en iyi şekilde kolaylaştıracak duyguları tanımlarlar.
Madde 3: Duyguları anlama ve analiz etme	Değişimler	Bireyin hangi durumlarda duygusal yoğunluğunun azaldığını ya da arttığını anlama yeteneğini test eder.
	Harmanlama	Katılımcılardan daha karmaşık duygusal durumlardaki duygularını tanımlamaları istenmektedir.
Madde 4: Duyguların düzenlenmesi	Duygu Yönetimi	Katılımcılara varsayımsal senaryoların sunulması ve onların bu yeni durumda duygularını nasıl devam ettirecekleri kapsamaktadır. İstenilen bir sonucun elde edilebilmesi için diğer
	Duygu İlişkileri	bireylerin duygularını nasıl düzenleyebileceklerini içermektedir.

Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ kavramı denince iki yaklaşım akla gelmektedir. Biri Salovey ve Mayer tarafından geliştirilen “Yetenek Tabanlı Model”, diğeri ise Goleman ile anılmakta olan “Karma Model” olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007: s. 231). Özellikle Goleman ve yine Bar-On tarafından öne sürülen duygusal zekâ karma modeli hem yeteneklerin hem de kişisel özelliklerin mükemmelliklerini ve olması gerektiğini benimsemiştir (Kanesan ve Fauzan, 2019: s. 5).

Goleman duygusal zekâyı bilişsel zekâ tarafından gösterilmeyen temel kişisel özellik olarak tanımlamakta (1996) ve yine ilk başta bu modelin yirmi beş duygusal zekâ yeterliğini içeren beş boyutunun olduğunu ifade etmiştir (1998: s. 58). Bu beş boyut ayrıntılarıyla tablo olarak verilmiştir:

Goleman tarafından beş boyut halinde verilmiş olan duygusal zekâ yeterlikleri;	
1. Boyut: Kendinin Farkında Olma	Birey kendi duygularını, gücünü, zayıf noktalarını, hedeflerini ve motivasyonunu ve bunların diğer bireylerin duygularına etkilerini tanıır.
2. Boyut: Kendini Ayarlama	Olumsuz duyguların tanınmasını, kontrol edilmesini ve onların verimli ve olumlu duygulara dönüştürülmesini içerir.
3. Boyut: Sosyal Yetenekler	Diğer insanlara ilişkilerin yürütülmesini ve onların yönlendirilmesini içerir.
4. Boyut: Empati	Karar verirken diğer bireylerin duygularını göz önünde bulundurmayı kapsamaktadır.
5. Boyut: Motivasyon	Başarılı olmak için gerekli istek ve dürtüleri kapsamaktadır.

Daha sonra Goleman, modelini dört boyut olarak tekrar tanımlamış ve yeniden yirmi duygusal zekâ yeterliklerini ortaya koymuştur (2001: s. 28). Tüm bu boyut ve yeterlikler tablo olarak aşağıda verilmiştir:

Goleman tarafından yeniden tanımlanmış duygusal zekâ boyutları ve yeterlikleri		
	Kişisel Yeterlik	Sosyal Yeterlik
Tanıma	Öz farkındalık - Duygusal öz farkındalık - Öz değerlendirme	Sosyal bilinç - Empati - Uyum sağlama - Örgütsel bilinç
Düzenleme	Özyönetim - Duygusal irade - Güvenirlilik - Dürüstlük / titizlik - Uyumluluk - Başarı dürtüsü - Girişkenlik	İlişki Yönetimi - Diğerlerini geliştirme - Nüfuz - İletişim - Çatışma yönetimi - İleri görüşlü liderlik - Değişiklikleri kolaylaştırma - Bağ kurma - Takım çalışması ve iş birliği

Tablolarda sunulan verilerden de anlaşılacağı üzere, Goleman tarafından sunulan karma duygusal zekâ modeli sadece duygusal yeterlikleri ölçmekle kalmıyor aynı zamanda sosyal yetenekler, stresle baş etme ve motivasyon gibi uyarlanabilir işlevli olma özelliği ile de ön plana çıkmaktadır. Modelde sunulan yeterliklerin sahip olunması, bireyin hakkını savunabilmesi, değişimlerin farkında olarak doğruya ulaşabilmesi, liderlik, kendini değerlendirme ve eksil alanlarını saptayarak geliştirme, çatışma durumlarını yönetebilme, kendi benliğini ortaya koyabilme vb. açılardan önemli görülmektedir. Son olarak, Goleman bireylerin verilen tüm alanlarda tam anlamıyla yetkin olamayacaklarını ifade etmiş ve yine minimum 8 beceride bireylerin yetkin olması gerektiğini ve bu yetkinliklerin tabloda verilmiş olan beş farklı boyuta dağılması gerektiğini ifade etmiştir (2005).

Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf, duygusal zekâ ve özellikle onun liderlik ile ilişkisi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır (Çakar ve Arbak, 2004: s. 39). Modele ismini veren bilim insanlarına göre duygusal zekâ, duyguların gücünü bireyin diğer insanlarla ilişkisi, enerjisi, bilgisi ve diğerleri üzerindeki etkisi için etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000). Geleneksel yöntemlerle çağımızın iş ortamının ve çalışan bireylerin verimliliğinin artmasının mümkün olamayacağını belirten Cooper ve Sawaf (1997), çalışanlara iş yerinde daha fazla kontrol ve hâkimiyet imkânı sunularak çalışanların güçlendirilmesi sürecinin onların daha önce göstermemiş oldukları liderlik özelliklerini göstermeye ve kendilerini gerçekleştirme süreçlerini tamamlamalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bu modele göre duygusal zekâ, diğerlerinin ve yine kendi kişisel gelişim ihtiyaçlarının anlaşılmasını ve kavranmasını içermektedir. Kendini gerçekleştirme süreci, bireyin kendi potansiyel ve amacını bulma yeteneğidir ve bireyin bir amacı olduğunda, motivasyon ve enerji oluşur ve diğerlerine liderlik etmek için temel oluşturur.

Modele daha kapsamlı bakacak olursak, bireylerin ilişkisel anlamda etkililiği, dürüstlük ve doğruluk seviyeleri ile ilgili olarak onların onaylanması, desteklenmesi ve zorlanması, güven ortamının devamı için empati ve duygusal zekânın kullanımı ile diğer insanların duygusal zekâlarına saygı duymayı ve yine sabırlı ve kibar bir şekilde konuşmayı, dürtüler ile hareket etmeyi ve esnek bir şekilde düşünebilmeyi içerdiğini ifade edebiliriz (Priyono ve Anggorowati, 2020: s. 142). Cooper ve Sawaf Modeli, dört temel boyuttan oluşmaktadır ve tablo halinde alt başlıkları ile aşağıda sunulmuştur (Cooper vd., 2000: s. 401).

Temel Boyutlar	Alt Başlıklar
1. Duyguların Öğrenilmesi	Tarafsızlık – enerji – geri bildirim – pratik sezgi
2. Duygusal Olarak Zinde Olma	Öz varlık – güven alanı – yapıcı memnuniyetsizlik – yenilenme
3. Duygusal Derinlik	Kişisel potansiyel – hedef – dürüstlüğü deneyimlemek – yetkisiz etki – bağlılık
4. Duygusal Simya	Fırsatları fark etme – geleceği şekillendirme – sezgisel akış

Tıpkı Bar-On modelinde olduğu gibi bu model de zihinsel becerilere ek olarak farklı diğer terimleri (Fırsatları fark etme – geleceği şekillendirme vb.) içerdiği için karma model olarak karşımıza çıkmakta, tablodan da anlaşılacağı üzere bu modelin boyutları yakın terimleri kapsamaktadır ve sonuç olarak kurumlarda veya işletmelerde duygusal zekânın önemine dair bulgular göstermektedir (Çakar ve Arbak, 2004: s. 40).

Duygusal zekâ modelleri ile ilgili olarak yetenek ya da kişisel özelliklere ait olan farklı şekillerde sınıflandırılmış kavramsal yaklaşımlardan dört tanesi bu bölümde incelenmiştir (Mayer ve Salovey - Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli / Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf- Karma Duygusal Zekâ Modeli). Mayer ve Salovey’in dört kısımdan oluşan modeli duygusal algılama, duygusal özümseme, anlama ve yönetmenin önemini vurgularken, Bar-On modelinde duygusal öz farkındalık, kendini gerçekleştirme, kişiler arası ilişki, gerçeklik testi, strese karşı hoşgörü, iyimserlik ve mutluluk ön plana çıkmaktadır. Goleman ise duygusal farkındalık, kendi kendini kontrol, empati, problem çözme, çatışma yönetimi ve liderlik gibi duygusal olarak zeki olan kişilerin bu özelliklerine dikkat çekerken Cooper ve Sawaf ise duygular ve onun liderlik ile ilişkisi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmıştır (Dhani ve Sharma, 2016: s. 197). Duygusal zekânın daha çok kişisel ve sosyal zekâyâ odaklandığı anlaşılan bu modellerden Mayer ve Salovey Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli, duygusal zekânın bir zekâ türü olarak görüldüğüne odaklandığından, duygusal zekânın başlangıcı olarak kabul edildiğinden ve kişilerin kendi ve diğer kişilerin duygularını yönetme tanımına en iyi şekilde uyduğundan dolayı en iyisi ve en işlevseli olarak kabul görmektedir (Kanesan ve Fauzan, 2019: s. 8).

KAYNAKÇA

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269.
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological wellbeing. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Emotional Intelligence in business. Orion.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2000). Liderlikte duygusal zekâ. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 12, 376.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3).
- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence; history, models and measures. *International journal of science technology and management*, 5(7), 189-201.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 231-252.
- Freedman, J. (2003). Key lessons from 35 years of social-emotional education: how self-science builds self-awareness, positive relationships and healthy decision-making. *Perspectives in Education*, 21, 69-80.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations, 1(1), 27-44.
- Goleman, D. (2005). İşbaşında Duygusal Zekâ (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-BANGI Journal*, 16(7).

- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000) Test Manual for MSCEIT v.2. Multi-Health Systems, Canada.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:"emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Priyono, D., & Anggorowati, R. (2020). Development of Relational Leadership Model for Kindergarten Principal. In *1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)* (pp. 142-145). Atlantis Press.
- Roman, M., & Roman, V. (2017). Emotional intelligence—what is it and Why does it matter? *International journal of communication research*, 7(4), 275-282.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sjölund, M. & Gustafsson, H. (2001). Outcome study of a leadership development assessment and training program based on emotional intelligence. An internal report prepared for the Skanska Management Institute in Stockholm, Sweden.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological bulletin*, 34(5), 275.

Duygusal Zekânın Boyutları: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme

Muhammed Fatih SAYIR¹

Giriş

Son yıllarda pek çok çalışmaya konu olan duygusal zekâ Meyer'a (2006) göre 1970 yılına kadar araştırmacıların üzerinde durmadığı bir alandır. Ona göre 1900 yılından 1969 yılına kadar araştırmacılar duygu ve zekâ kavramlarını ayrı ayrı ele almış, 1970-1989 yılları arasında ikisi arasındaki ilişkiye odaklanmış ve 1990 yılından sonra ise duygusal zekâ bir çalışma konusu olmuştur (Mayer, 2006). Salovey ve Meyer'in (1990) duygusal zekânın kavramsal çerçevesini çizmesi ile bu alana ilişkin çalışmalar ivmelenmiştir. Literatür incelendiğinde eğitimden işletmeye, sağlıktan psikolojiye çok farklı alanda duygusal zekâ ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Duygusal zekânın ne olduğunun anlaşılması için duygu ve zekâ kavramlarının açıklanması faydalı olacaktır. Literatürde zekânın ne olduğuna yönelik pek çok tanım olmakla beraber en çok atıf yapılanlardan biri Wechsler (1958) tarafından ifade edilen “Zekâ, bireyin amaçlı hareket etme, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili bir şekilde başa çıkma konusundaki toplam veya genel kapasitesidir.” tanımlamasıdır. Piaget'ye (1976) göre ise zekâ daha kapsamlı bir ifadeyle “duyusal-motor ve bilişsel nitelikteki tüm ardışık adaptasyonların ve organizma ile çevre arasındaki tüm özümleme ve uyum sağlama etkileşimlerinin yöneldiği denge durumunu oluşturur.” Bu iki tanımdan yola çıkarak zekânın bireyin düşünce ve davranışlarını belirleyen ve çevre ile etkileşimini şekillendiren bir olgu niteliği taşıdığı söylenebilir.

İnsan yaşamında özellikle karar verme ve seçim yapma durumlarında çok önemli bir rolü olan duyguların ne olduğu araştırmacıların cevabını aradıkları sorulardan biridir. Feldman (2011) duyguların, genellikle hem fizyolojik hem de bilişsel unsurlara sahip olan ve davranışları etkileyen hisler olduğunu belirtmiştir. Goleman'a (2006) göre ise duygular özünde birer dürtü ve hayatla başa çıkmak

¹ Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-6347-8760

için yapılan anlık planlardır. Adolphs vd. (2019) duygu-beyin ilişkisine değinerek duyguların belirli davranışların nedensel açıklamalarını sağlayan beynin işlevsel durumları olduğunu öne sürmüştür. Solvey ve Meyer (1990) duyguları psikolojinin, fizyolojik, bilişsel, güdüsel ve deneyimsel alt sistemlerini aşan organize tepkiler şeklinde tanımlamıştır. Araştırmacıların bu tanımlarından duyguların hem zihinsel hem de bedensel boyutu olduğu ve davranışları etkilediği için insan hayatında yadsınamaz bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bilim dünyasında duygusal zekâ kavramıyla ilgili araştırmalar doksanlı yılların başında yer almaya başlamıştır. Esasen kavramsal çerçevesi Salovey ve Meyer (1990) tarafından çizilen duygusal zekâ Daniel Goleman tarafından 1995 yılında yazılan *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?* (*Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önmelidir?*) kitapla ilgi çekmiştir. Goleman (1995: 34) bireyin yaşamında duygusal zekânın IQ kadar bazen daha önemli olduğunu iddia etmiştir. Goleman'a (1995) göre duygusal zekâ bireyin diğer bütün becerilerini etkileyen, onlara katkı sunan veya onları kısıtlayan temel bir yetenektir. Salovey ve Mayer (1990: 189) duygusal zekânın kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, duyguların oluşması ve düzenlenmesiyle ilgili bilgiler de dâhil olmak üzere duygusal bilgileri doğru ve etkili bir şekilde işleme kapasitesi olduğunu belirtmiştir. Bar-On (2000: 65) duygusal zekânın "bireyin çevresel talepler ve baskılarla başa çıkma başarısını etkileyen ve bilişsel olmayan yetenek, yeterlilik ve beceriler dizisi" olduğunu ifade etmiştir.

Duygusal zekânın boyutları

Her bireyde var olduğu kabul edilen yetenek, kapasite ve beceri dizisi şeklinde nitelendirilen duygusal zekânın hangi boyutlardan oluştuğu bilim insanlarının üzerinde durduğu bir konudur. Cobb ve Mayer (2000) duygusal zekânın yetenek ve karma olmak üzere iki modeli olduğunu belirtmiştir. Yetenek modelinde duygusal zekâ bir yetenekler dizisi olarak kabul edilir ve duygusal bilginin önemine ve bu bilgiyle iyi bir şekilde akıl yürütmeye odaklanılır. Karma modelde ise duygusal zekâ bir yetenek olarak sosyal yeterlilikler, özellikler ve davranışlarla harmanlanır ve bu zekânın başarıya nasıl yol açtığına odaklanılır (Cobb ve Mayer, 2000: 15). Duygusal zekânın boyutları ile ilgili Salovey ve Mayer, Bar-On, Goleman, Cooper ve Swaf, tarafından yapılan çalışmalar ön açıcı olmuştur. Cooper ve Swaf, Bar-On, ve Goleman teorileri karma modelde, Salovey ve Mayer teorisi ise yetenek modelindedir (Uslu, 2019).

Salovey ve Mayer Modelinde Duygusal Zekânın Boyutları

Salovey ve Mayer'a (1990) göre duygusal zekâ Thorndike ve Stain (1937: 275) tarafından "insanları anlama ve yönetme yeteneği" olarak tanımlanan sosyal zekânın bir alt kümesidir. Literatürde duygusal zekânın ne olduğuna yönelik ilk tanımlamayı yapan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekânın duyguları değerlendirme ve ifade etme, duyguları düzenleme, duygusal zekâyı kullanma olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmiştir.

Duyguları değerlendirme ve ifade etme

Salovey ve Mayer duygusal zekânın bu boyutunun bireyin kendisinde veya başkalarında bulunan ve sözlü veya sözsüz duyguları algılayabilip fark etmesini ve başkalarıyla empati kurabilmesini içerdiğini ifade etmiştir (1990).

Duyguları düzenleme

Bu boyut bireyin kendi ve başkalarının duygularını düzenlemesini içermektedir. Kişi kendi ruh halini (çoğu zaman otomatik olarak gerçekleşse de) bilinçli tercihlerle düzenleyip değiştirebilir. Duygusal zekâ başkalarını duygusal tepkilerini düzenleme ve değiştirebilmeyi de içerir. Örneğin duygusal olarak zeki bir konuşmacı dinleyenlerde güçlü tepkiler ortaya çıkmasını sağlayabilir (Salovey ve Mayer, 1990: 196-197).

Duygusal zekâyı kullanma

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı kullanma boyutunun esnek planlama, yaratıcı düşünme, duyguyu yönlendirme ve duyguları motive etme esaslarında oluştuğunu öne sürmüştür. Esnek planlama bireyin gelecekle ilgili farklı ve çeşitli planlar yaparak karşısına çıkabilecek fırsatları değerlendirebilmesini sağlar. Yaratıcı düşünme bireyin ruh halinin problem çözme becerisi üstündeki etkiyi içerir. Olumlu ruh halindeki biri sorunları daha iyi algılayabilir. Duygu yönlendirme bireyde ortaya çıkan güçlü duyguların farklı problemlere yönelmesini sağlamasıdır. Kişi duygularını karşılaştığı zorlu durumlarda motivasyonu arttırmak için kullanabilir (Salovey ve Mayer, 1990: 198-200).

Cooper ve Swaf Modelinde Duygusal Zekânın Boyutları

Cooper ve Swaf (1998) duygusal zekânın duygusal okuryazarlık, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört köşe taşı üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir. Bu köşe taşlarının içerikleri şu şekildedir:

Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık zekâdan değil kalbin işleyişinden ortaya çıkan, bireyin potansiyelini belirleyen ve onu amaçlarına yönelik motive eden bir enerjidir. Duygusal okuryazarlık duyguları tanımaya onlara saygı gösterip değer vermeye odaklanır. Bu boyut duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri beslenme ve duygusal sezgi unsurlarından oluşur (Cooper ve Swaf, 1998).

Duygusal zindelik

Duygusal zindelik bireyin özgünlük, inandırıcılık, dayanıklılık ve çatışmaları yönetme ve onlardan en iyi şekilde yararlanma kapasitesidir. Duygusal zindelik otantik varlık, güven alanı, dayanıklılık ve yenilenme ve yapıcı hoşnutsuzluk unsurlarından meydana gelmektedir (Cooper ve Swaf, 1998).

Duygusal derinlik

Duygusal derinlik bireyin hayatını ve işini potansiyeline ve amacına uyumlu hale getirmenin yollarını keşfedebilmesidir. Bu boyut özgün potansiyel ve amaç, bağlılık, sorumluluk ve vicdan, bütünlük ve yetki olmaksızın etki unsurlarını içermektedir (Cooper ve Swaf, 1998).

Duygusal simya

Duygusal simya bireyin yaratıcılık içgüdülerini, sorunlarla ve baskılarla başa çıkma kapasiteni genişletmesi böylece çözüm ve fırsatları sezme yeteneğini geliştirmesidir. Duygusal simya sezgisel akış, yansıtıcı zaman değiştirme, fırsat algılama ve geleceği şekillendirme unsurlarını barındırmaktadır (Cooper ve Swaf, 1998).

Bar-On Modelinde Duygusal Zekânın Boyutları

Bar-On tarafından geliştirilen duygusal zekâ modeli iç dünya, kişiler arası, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh hali olmak üzere beş boyut ve bunlara ait on beş unsurdan oluşmaktadır.

İç dünya

Öz saygı, duygusal öz farkındalık, kararlılık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme unsurlarından oluşan iç dünya kişinin kendisinin farkında olması ve kendisini kontrol edebilmesi yeteneğidir.

Kişiler arası

Empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiyi içeren bu boyut kişilerarası kapasiteyi ve işlevselliği ele alır.

Stres yönetimi

Stres yönetimi stres toleransı ve dürtü kontrolünden oluşmaktadır ve sinirlilik, kaygıya yatkınlık ve stresli durumlarla başa çıkma yeteneğidir.

Uyumluluk

Gerçeklik testi, esneklik ve problem çözme unsurlarından oluşan uyumluluk kişinin sorunlu durumları etkili bir şekilde değerlendirip bunlarla başa çıkma becerisine dayanarak çevresel taleplerle başa çıkmada ne kadar başarılı olduğunu gösterir.

Genel ruh hali

İyimserlik ve mutluluktan oluşan genel ruh hali boyutu kişinin genel memnuniyet duygusunu ve hayata bakış açısını gösterir.

Goleman Modelinde Duygusal Zekânın Boyutları

Goleman'a (2006) göre duygusal zekânın duygularını bilmek, duyguları yönetmek, kendini motive etmek, başkalarındaki duyguları tanımak, ilişkileri yönetmek olmak üzere beş boyutu vardır.

Duygularını bilmek

Öz farkındalık yani duyguları fark edebilme duygusal zekânın temel taşıdır. Duyguları an be an izleme yeteneği, psikolojik içgörü ve kendini anlama için kritik öneme sahiptir. Duygularımızı fark edememek, bizi başkalarının insafına bırakır. Duyguları hakkında daha kesin bir anlayışa sahip olan kişiler, yaşamlarını daha iyi yönlendirebilirler.

Duyguları yönetmek

Duyguları yönetebilme yeteneği, öz farkındalığa dayanan bir beceridir. Bu yetenekte zayıf olan kişiler sürekli olarak sıkıntı duyguları ile mücadele ederken, bu beceride başarılı olanlar yaşamın engellerini ve aksiliklerini hızlı bir şekilde aşabilirler.

Kendini motive etmek

Duyguları bir hedefe yönlendirmek, dikkatini toplamak, öz motivasyon ve yaratıcılık için çok önemlidir. Duygusal öz kontrol her türlü başarının temelini oluşturur. Bu beceriye sahip olan kişiler, yaptıkları her işte daha yüksek üretkenlik ve etkinlik gösterirler.

Başkalarının duygularını tanımak (Empati)

Empati, duygusal öz farkındalığa dayanan bir diğer yetenektir ve temel "insan becerisi" olarak kabul edilir. Empatik kişiler, başkalarının ihtiyaçlarını veya isteklerini belirten sinyallere daha duyarlıdırlar.

İlişkileri yönetmek

İlişki sanatı, büyük ölçüde başkalarının duygularını yönetme becerisidir. Sosyal beceriler popülerlik, liderlik ve kişilerarası etkililik gibi alanların temelini oluşturur. Bu becerilerde başarılı olan kişiler, başkalarıyla sorunsuz bir şekilde etkileşimde bulunmayı gerektiren her şeyde başarılı olurlar.

Literatür incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının pek çok araştırmaya konu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak duygusal zekâ açısından bu kitapların incelemeye konu olmadığı görülmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının duygusal zekâ açısından incelenmesi bir araştırma konusu özelliği taşımaktadır. Kitapların incelenmesinde Goleman modelinde duygusal zekânın boyutları esas alınmıştır. Çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Goleman modelinde duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin geçme sıklığı nedir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin geçme sıklığı nedir?
3. 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin geçme sıklığı nedir?
4. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin geçme sıklığı nedir?

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 41) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizine başvurulmuştur. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189).

Çalışmada Beşir Sevim tarafından yazılan 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Mehmet Ozan Sarıboyacı tarafından yazılan 6. sınıf Türkçe ders kitabı, Halil Erkal ve İbrahim Erkal tarafından yazılan 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve Halil Eselioğlu,

Sıdika Set ve Ayşe Yücel tarafından yazılan 8. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin tespitinin amaçlandığı bu çalışmada ilgili kitaplar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizde araştırmacı daha önceden belirlenen temalar kapsamında verileri özetler ve yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Bu bağlamda betimsel analizin temalarını Goleman modelindeki duygusal zekânın beş boyutu oluşturmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Goleman modelinde yer alan duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin ne sıklıkla bulunduğu araştırma soruları dikkate alınarak verilmiştir. Ayrıca tespit edilen iletilerden bazıları örnek olarak sunulmuştur.

5. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular.

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında 32 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerin incelenmesi sonucu Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına ilişkin iletilerin bulunma sıklığı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletiler.

Goleman modeli duygusal zekâ boyutları	f
Duygularını bilmek	8
Duyguları yönetmek	1
Kendini motive etmek	6
Başkalarının duygularını tanımak (Empati)	2
İlişkileri yönetmek	
Toplam	17

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına ilişkin 17 iletinin bulunduğu görülmektedir. Bu kitapta en çok duygularını bilmek boyutuna ilişkin iletinin (8) bulunduğu ancak ilişkileri yönetmek boyutuna yönelik herhangi bir iletinin tespit edilemediği anlaşılmaktadır. Tespit edilen iletilerden bir kaçış şu şekildedir:

(...) Ben çalışmayı, para kazanmayı severim. İnsanın iyi yaşaması için gerekli bir şey para. Bunun için de işten hiç yılmam. Arkadaşlarım hep takılırlar bana: “Sen parayı çok seviyorsun. Paracıl birisin. Böyle giderse kısa sürede zengin olacaksın.” diyorlar. Varsın öyle düşünsünler, varsın öyle desinler. Benim öyle bir amacım yok. Ancak bugünün bir de yarını

var. Yarının neler getireceğini kim bilebilir? Bugünden yarını da düşünmek zorundayız (5. sınıf Türkçe ders kitabı, Yarın İçin, s. 98).

(...) Gözlüklerini tepesine kaldırdı, yanıma geldi. Gözleri sarı ve benekliydı. “Söyle bakalım,” dedi tıpkı öğretmenimiz gibi. “Dünyada en önemli şey nedir?” (...) “Işık... anne... karne... okul... oyuncak ayım... yıldız savaşları...” Ben sayarken alaycı alaycı sırtıyordu. Utanmıştım (5. sınıf Türkçe ders kitabı, Mavi Eşofmanlı Adam, s. 162).

(...) Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş, yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kulağı kırıştıymış artık. Geceleri bir kedi hafif bir gürültü yapacak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak yatağından fırlayıveriyormuş (5. sınıf Türkçe ders kitabı, Eskiciyle Para Babsı, s. 18).

(...) Bunun üzerine Mavi Eşofmanlı Adam pes etmez. Komşularını her gün kendisiyle birlikte koşmaya davet eder. Koşanların sayısı bir türlü artmayınca aklına bir fikir gelir. Her binanın bahçesine bir kayısı fidanı dikerek mahalleyi yeşillendirmek ister. Yeşillikler içinde insanın iyimser olacağını ve sağlığını korumak için daha dikkatli davranacağını öngörür (5. sınıf Türkçe ders kitabı, Mavi Eşofmanlı Adam, s. 164).

(...) Aradan birkaç gün geçtikten sonra küçük çam ağacı, avludaki ağaçların seslerini duymuş bir gece. Kendi aralarında sohbet ediyorlarmış. Her biri kendi köklerinin alındığı ormanları anlatıyormuş. O ormanlar öyle güzel, öyle yüce, öyle yeşilmişler ki aralarına bir tüy düşse yere inemeyecek kadar birbirlerine sarmalanmışmış dalları. Onlar hasretle geldikleri ormanlardan söz ederken küçük çam ağacının burnunun direği sızlamış (5. sınıf Türkçe ders kitabı, Küçük Çm Ağacı, s. 136).

6. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular.

Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında 30 okuma metni yer almaktadır. İlgili metinlerin incelenmesi sonucu Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına ilişkin iletilerin bulunma sıklığı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletiler.

Goleman modeli duygusal zekâ boyutları	f
Duygularını bilmek	6
Duyguları yönetmek	1
Kendini motive etmek	3
Başkalarının duygularını tanımak (Empati)	6
İlişkileri yönetmek	3
Toplam	19

Tablo 2’de görüldüğü üzere 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde duygusal zeke boyutlarına ilişkin 19 ileti bulunmaktadır. Bu kitaptaki metinlerde duygularını bilmek ve başkalarının duygularını tanımak (empati) boyutlarına yönelik altışar ileti varken duyguları yönetmek boyutuna ilişkin sadece 1 ileti tespit edilmiştir. Bu iletilerden bazıları şöyledir:

(...) Hak ettiği parayı alamamak, üstelik aptal yerine konmak delikanlının çok zoruna gitmiş. Ağlamaklı olmuş. Kentte herkesin saygı duyduğu, akıl danıştığı aksakallı bir bilge varmış. Genç onun yanına gitmiş. Varsıl komşusuyla girdiği iddiayı anlatmış. Sabaha kadar buz gibi suyun içinde beklediğini söylemiş. Sonuçla iddiayı kazandığını ama komşusunun parasını vermediğinden yakınmış hissetmişim (6. sınıf Türkçe ders kitabı, Ak Sakallı Bilge Dede, s. 46).

(...) Hacivat artık iyice sinirlenmişti. Kötü bir söz söylememek için cevap vermedi. Başını sallayıp eli ile Karagöz’e yanından gitmesi için işaretler yaptı (6. sınıf Türkçe ders kitabı, İlaç, s. 105).

(...) Yaşam boyu, beni derinden etkileyen, sevindirip coşturan, güldürüp şaşırtan, içimi acıtıp ağlatan, ürkütüp korkutan nice olayla karşılaşmışım. Nicelerini canımı dişime takarak göğüslemişim. Sonra her şeyi sindirip özümsemiş, bileştirerek, bin bir renkli çiçek demetini andıran öykülere, romanlara dönüştürmüştüm (6. sınıf Türkçe ders kitabı, Yaşadıklarım ve Düşlediklerim, s. 174).

Ama uzattığım el boşlukta kaldı. Sıkmadı elimi. Beni gücendirmemek için uzattığım elimi görmezlikten geldi. Yan döndü. Ellerini belinde kavuşturdu (6. sınıf Türkçe ders kitabı, Büyük Ustayı Ziyaret, s. 162).

7. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular.

Araştırma kapsamında incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabında 32 metin bulunmaktadır. Bu metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına ilişkin iletilerin bulunma sıklığı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletiler.

Goleman modeli duygusal zekâ boyutları	f
Duygularını bilmek	6
Duyguları yönetmek	1
Kendini motive etmek	9
Başkalarının duygularını tanımak (Empati)	6
İlişkileri yönetmek	
Toplam	22

Tablo 3 incelendiğinde duygusal zekâ boyutlarına yönelik 22 ileti olduğu dikkat çekmektedir. Bu sayı incelenen dört ders kitabında içinde duygusal zekâ boyutlarına ilişkin en fazla iletinin bu kitapta olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

iletilerden 9’u kendini motive etmek boyutu ile ilgili iken duygularını bilmek ve başkalarının duygularını tanımak (empati) boyutları ile ilgili altışar ileti vardır. Bununla birlikte ilişkileri yönetmek boyutuna yönelik herhangi bir ileti tespit edilememiştir. Tespit edilen iletilerden bazıları şu şekildedir:

(...) Çok geçmeden yalnızca iki baş harf yerine tam adımı yazmayı öğrendim. Bunu yapmayı başardığımda kendimle büyük gurur duymuştum. Kendimi oldukça önemli hissetmiştim (7. sınıf Türkçe ders kitabı, Sol Ayağım, s. 39).

(...) Sen belki ömründe sevmişsindir. Fakat hiç sevildin mi, dedi. Bundaki zevk hiçbir şeyde yok. Hele âşığın Türk milleti olursa! Beni bu zevkten biraz daha ayırmayın (7. sınıf Türkçe ders kitabı, Atatürk ve Anıları, s. 49).

(...) Annem, bana ayağımla A harfini çizmeyi öğrettikten sonra bütün alfabeyi hemen hemen aynı yolla öğretmeye koyuldu. Kendisine mucizevi bir biçimde sunulan fırsatı değerlendirmeye ve benim, dünyanın geri kalanı ile konuşarak olmuyorsa yazılı olarak iletişim kurmama yardım etmeye karar vermişti (7. sınıf Türkçe ders kitabı, Sol Ayağım, s. 39).

(...) 10 yaşındayken Kur’an’ı ezberledi. Fıkıh yani İslam hukukunu çok iyi öğrendi. Matematik başlangıçta kendisine zor geldiyse de büyük bir emek vererek çalıştı ve matematik alanında da en başarılılardan oldu. Ben matematikten korkacağıma matematik benden korksun (7. sınıf Türkçe ders kitabı, İbni Sina, s. 241).

(...) Çünkü zihinsel durumumun normal olduğundan emin olmasına karşın, fiziksel engellerime bir de cahil olmanın getireceği zihinsel engellerin eklenmesinden korkuyordu. Bu korku aklımdan hiç çıkmıyordu. Ona işkence ediyordu (7. sınıf Türkçe ders kitabı, Sol Ayağım, s. 42).

8. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular.

8. sınıf Türkçe ders kitabında 32 okuma metni bulunmaktadır. İnceleme sonucu bu metinlerde Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutlarına ilişkin iletilerin bulunma sıklığı Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletiler.

Goleman modeli duygusal zekâ boyutları	f
Duygularını bilmek	
Duyguları yönetmek	2
Kendini motive etmek	
Başkalarının duygularını tanımak (Empati)	
İlişkileri yönetmek	1
Toplam	3

Tablo 4'te ilk göze çarpan unsur duygusal zekâ boyutlarına yönelik ileti sayısının azlığıdır. Bu ders kitabında duyguları yönetmek boyutu ile ilgili 2 ve ilişkileri yönetmek boyutu ile ilgili 1 olmak üzere toplam üç ileti bulunmaktadır. Bu 3 ileti şunlardır:

(...) Bir taraftan kitabını okuyup kurabiyesini yerken bir taraftan da gözü saatteydi. Kurabiye hırsız kurabiyeleri yavaş yavaş tüketirken kadının kulağı da saat tik taklarındaydı ama tik taklar sinirlenmesini engellemiyordu. Kendi kendine düşünüyordu: “Kibar bir insan olmasaydım şu adamın gözünü morartırdım!” (8. sınıf Türkçe ders kitabı, Kurabiye Hırsız, s. 32).

(...) Ayaz her gün bir fırsatını bulup o odaya girer, kendi kendine, — Sakın kendini bir şey zannetme. Bir zamanlar şu çarığı giyyordun. Gurura kapılma, dermiş. Şıarmaktan, gurura kapılmaktan korktuğu için böyle davranırmış (8. sınıf Türkçe ders kitabı, Ayazın Definesi, s. 40).

(...) O günden sonra Ali'nin adı Kınalı Ali oldu. Cephede tüm arkadaşları Kınalı Ali demekle yetinmiyor, saçındaki kınayı da alay konusu yapıyorlardı. Kınalı Ali, arkadaşlarına karşı sevecen ve dürüst tutumu sayesinde kısa sürede hepsinin sevgisini kazandı (8. sınıf Türkçe ders kitabı, Kınalı Ali'nin Mektubu, s. 60).

Tablo 5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin genel dağılımı.

Türkçe ders kitabı	Goleman modeli duygusal zekâ boyutları					Toplam
	Duygularını bilmek	Duyguları yönetmek	Kendini motive etmek	Başkalarının duygularını tanımak (Empati)	İlişkileri yönetmek	
5. sınıf	8	1	6	2		17
6. sınıf	6	1	3	6	3	19
7. sınıf	6	1	9	6		22
8. sınıf		2			1	3
Toplam	20	5	18	14	4	61

Tablo 5'te görüldüğü üzere Goleman modelindeki duygusal zekâ boyutları bakımından incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları bir bütün olarak ele alındığında kitap bazında bu boyutlara ilişkin iletilerin dengeli dağılmadığı görülmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında ilgili duygusal zekâ boyutlarına yönelik 17, 6. sınıf Türkçe kitabında 19 ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında 22 ileti varken 8. Sınıf Türkçe ders kitabında sadece 3 ileti bulunmaktadır.

Her bir duygusal zekâ boyutuna yönelik iletilerin genel dağılımı incelendiğinde ise duygularını bilme boyutuna yönelik 20, duyguları yönetmek boyutuna yönelik 5, kendini motive etmek boyutuna yönelik 18, başkalarının duygularını tanımak (empati) boyutuna yönelik 14 ve ilişkileri yönetmek

boyutuna yönelik 4 ileti olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular bu bakımdan da dengeli bir dağılım olmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür tarandığında Türkçe ders kitaplarının duygusal zekâ bağlamında incelenmediği görülmektedir ancak bu kitaplar pek çok çalışmaya konu olmuş ve araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu anlamda öne çıkan çalışma konularından biri değerlerdir. Türkçe ders kitaplarını değerler bakımından inceleyen araştırmacılar değerlerin metinlerde dengeli dağılım göstermediği (Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Şakiroğlu, 2020), değerleri kazandırmak için metin seçimine dikkat edilmesi gerektiği (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009), sorgulayıcı ve eleştirel düşünme gibi bazı değerlere hiç yer verilmediği (Yılar, 2016) gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada da duygusal zekâ boyutlarına ilişkin iletilerin hem kitap bazında hem de genel olarak dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar benzerlik arz etmektedir.

Araştırmacıların Türkçe ders kitaplarını incelerken odaklandığı noktalardan biri de üst düzey düşünme becerileridir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri üst düzey düşünme becerileri bakımından inceleyen araştırmacılar ilgili kitaplarda herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmeyen pek çok etkinlik olduğunu (Sarıkaya, Yaman ve Yamaç, 2023; Sevim, 2020) ve eleştirel düşünme becerisine yönelik çok az etkinlik olduğunu (Özmutlu ve Uysal, 2021) tespit etmiştir. Olukçu ve Yıldız (2022) ise çıkarım, sorgula ve analiz gibi bazı üst düzey düşünme becerileri kavramlarının Türkçe ders kitaplarında hiç yer almadığını belirlemiştir. Bu çalışmada da 5 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ilişkileri yönetmek 8. sınıf Türkçe ders kitabında duygularını bilmek, kendini motive etmek ve başkalarının duygularını tanımak (empati) duygusal zekâ boyutlarına yönelik herhangi bir ileti olmadığı tespit edilmiştir.

Literatürde Türkçe ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Güney, Ağlar ve Fidan (2024) araştırmalarında beşinci sınıf Türkçe ders kitabının 21. yüzyıl becerilerini tam olarak kapsamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çaycı ve Aynal (2023) ise altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde tüm becerilere yer verilmesine rağmen dağılımın dengeli olmadığını ve metinlerde bazı becerilere yer verilmediğini tespit etmiştir. Bahşi ve Gencer (2024) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri 21. yüzyıl becerileri açısından inceledikleri çalışmada iletişim, kültürlerarası beceriler ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi bazı becerilerin etkinliklerde bulunmadığını belirlemişlerdir. Bu bilgiler ışığında ilgili

Çalışmalarda ulaşılan sonuçların mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu alışmada Goleman modelinde duygusal zekânın boyutlarına ilişkin iletilerin ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçme sıklığının tespiti amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucu şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kitap bazında metinlerde duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin dağılımı dengeli değildir.
2. Her bir kitap kendi içinde değerlendirildiğinde metinlerde duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin dağılımı dengeli değildir.
3. Duygusal zekâ boyutlarına yönelik iletilerin genel dağılımına bakıldığında bu anlamda da dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar bahse konu Türkçe ders kitaplarının hazırlanış aşamasında duygusal zekâ kavramının gereği kadar dikkate alınmadığını göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında araştırmacılara sunulan öneriler şunlardır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi ğretim Programı'nda "Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; duyguları yönetmek, empati yapmak, destekleyici ilişkiler kurmak ve sağlıklı bir benlik geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve eğilimler bütününü ifade eder." (MEB, 2024: 33) şeklinde bir tanımlama bulunmaktadır. Anlaşıldığı üzere bu tanımda değinilen hususlar duygusal zekâ boyutlarıyla örtüşmektedir. Bu nedenle ilgili program dikkate alınarak hazırlanacak olan Türkçe ders kitapları duygusal zekâ açısından incelenebilir.
2. Yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi ğretim Programı duygusal zekâ bakımından araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Adolphs, R., Mlodinow, L., & Barrett, L. F. (2019). What is an emotion?. *Current biology*, 29(20), R1060-R1064.
- Bahşı, N., & Gençer, G. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 394-413.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R., Parker, J.D.A., editors. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p65, 363-388.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18.
- Çaycı, D., & Aynal, Ş. Ö. (2023). 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 21. Yüzyıl Becerileriyle Uyumunun İncelenmesi. *TÜRKBİTİG Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-49.
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Feldman, R. S. (2015). *Understanding psychology*. McGraw-Hill.
- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Güney, K., Ağlar, C., & Fidan, R. Beşinci sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(10), 263-286.
- Mayer, J. D. (2013). A new field guide to emotional intelligence. In *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-26). Psychology Press.
- MEB, (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı.
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Özmutlu, E. B., & Uysal, P. K. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 518-543.
- Piaget, J. (1976). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published in 1947).

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158.
- Sevim, O. (2020). Eleştirel düşünme ve temel dil becerileri, *Türkçe Eğitimi* içinde (201219). İşcan, A. ve Baskın, S., Ankara: Nobel Yayınları.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological bulletin*, 34(5), 275-284.
- Uslu, E. (2019). Doğrudan pazarlama çalışanlarında duygusal zekâ, performans algısı, motivasyon ilişkisi: Ankara ili çağrı merkezi çalışanları örneği. *Yayımlanmamış Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Kırıkkale*.
- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. *Academic Medicine*, 33(9), 706.
- Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Duygusal Zekânın Diğer Alanlarla İlişkisi

Zülal ŞENOL EBREN¹

Giriş

Bireyin yaşamını daha etkili sürdürebilmesi için gereken niteliklerin sadece bilişsel zekâ ile ilişkilendirilmeyeceğini savunan Mayer ve Salovey 90'lı yıllarda duygusal zekâ kavramını literatüre kazandırarak duygular temelli zekânın bireye yaşamda etkin ve aktif olma fırsatı tanıdığını ortaya koymuşlardır. İlerleyen yıllarda Goleman ile daha da dikkat çeker hâle gelen duygusal zekâ kavramı; bireyin kendini anlayarak, özünde var olan yeterliliklerin veya yetersizliklerin farkında olarak, her durumda gerekli motivasyona sahip olarak, ilişkilerini gerek eğitim gerek iş yaşamında doğru yöneterek başarı ve mutluluğa erişmesine olanak tanıyan bir zekâ türü olarak tanımlanabilir. Zekânın birey üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılar, bireyin bilişsel yeterliliklerinin kendisini yaşamda belli bir yere getirdiğini fakat sahip olunan duygusal niteliklerin bireyin yaşamında erişebildiği noktaları daha da üst seviyelere getirerek etrafındakilerden ayırt edilmesinde önemli rol aldığını gözlemlemişlerdir. Çalışmalarını duygular üzerine yoğunlaştıran Mayer, Salovey, Goleman gibi birçok araştırmacı duygusal zekâyı tanımlarken bileşenlerini detaylandırıp yönetim, iletişim, başarı gibi alanlardaki etkisini de ortaya koymuşlardır.

Duygusal zekâ tanımlarında yer alan ifadeler Goleman'ın (1995) bahsettiği duygusal zekâyı oluşturan yeterlilikleri işaret etmektedir. Bunlar; Bireyin kendini ve başkalarının hislerini tanıması ile “öz farkındalık” ve “empati”, kendisini güdülemesi ile “motivasyon”, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları ve dürtüsel hisleri kontrol altına alması ve yönlendirmesi ile “kendini ayarlama” ve duygularını iyi yönetip diğer bireyleri istenen yönde yönlendirmek için iyi ilişkiler kurması ile de “sosyal beceri” bileşenleridir. Birey sahip olduğu veya sonradan kendisini geliştirerek elde edebileceği bu duygusal zekâ yeterlilikleri ile sahip olduğu bilişsel zekâyı destekleyebilir, çevresindekilerle iletişimini güçlü hale getirebilir, çağı takip ederek yeni iş girişimlerinde bulunabilir, iş yaşantısında liderlik gösterebilir ve gerek akademik gerekse iş yaşamında birçok

¹ Dr., Atatürk Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0001-5887-223X

başarı gösterebilir. Bu bölümde duygusal zekânın liderlik, bilişsel zekâ, girişimcilik, başarı ve iletişim alanlarıyla olan ilişkisine değinilmektedir.

Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisi

Bireyin toplum içinde oluşturduğu her grupta birinin diğerlerine oranla belirgin özelliklerle öne çıkması; lider olma, önderlik etme gibi kavramlara da temel oluşturmuştur. Gerek toplumun en küçük yapı taşı olan ailede gerek sosyal arkadaş gruplarında gerekse kurumsal ortamda oluşturulan birimlerde bireylere veya gruplara yön gösteren, ilham veren, fikirleriyle ufuk açan öncülük edecek bireylere her daim ihtiyaç duyulmuştur. Bu da geçmişten günümüze üzerine birçok tanımlama ve araştırma yapılan “lider” kavramını ortaya çıkarmıştır. Öyle ki politik, ekonomik, askeri alanlardaki başarı ve başarısızlıklar liderle ilişkilendirilmiştir. Bireyin oluşturduğu ve faaliyet gösterdiği tüm grup, örgüt ve topluluklarda söz konusu olan liderlik; araştırmacıların “Lider kimdir? Liderlik özellikleri nedir? Lider nasıl olunur?” gibi soruları ile şekillendirilmiş ve geliştirilmiştir. Konu üzerine yapılan araştırmalarda liderliği karakter özellikleri, durumlar karşısındaki davranış biçimi, sosyal etkileşim, ekip oluşturabilme ve yönetsel açıdan değerlendiren birçok tanımla karşılaşmaktadır. Konfüçyüs (M.Ö 500) liderin üstün özelliğinin akıl yürütmek olduğunu belirterek liderin vizyoner bir bakışa sahip ilişkilere ve sürece odaklı olması gerektiğini savunmuştur. Aristo (M.Ö. 300) liderin takipçileriyle olan ilişkisinde kendi taşıdığı erdemler bütünüyle ekibinin duygularına hitap ederken yönetim sürecine mantığını da dâhil edip vizyonunu benimsetmeye ikna etmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Dulewics ve Higgs (2003) günümüzde liderliğin bilişsel zekâ, yönetsel zekâ ve duygusal zekâ ile önem kazanan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır (Aslan, Ş. 2009: 127). Yukl’e (2013) göre liderlik, bir grup veya yapı içindeki kişilerin davranışlarını yönlendiren “sosyal etkileme” sürecidir. Yine Yukl (2013) liderliği tanımlayan birçok bilim insanının bazen birbirinden farklı bazen birbiriyle aynı noktalara değindiğini ve Hemphill ve Coons, (1957) bir kişinin, belirli bir hedef doğrultusunda bir grubun faaliyetlerini yönlendirirken gösterdiği bireysel davranış biçimi; Katz ve Kahn (1978), örgütlenmiş bir grubun hedeflenen başarı doğrultusunda etkilenmesi süreci; Richards ve Engle (1986); vizyonları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve içinde işlerin başarılabileceği bir çevre yaratmak; House ve diğerleri (1999), bir bireyin diğerlerini etkileme, motive etme ve örgütün etkililiğine ve başarısına yönelik katkıda bulunmalarını sağlama yeteneği, vb. tanımlarından hareketle liderliği “bir grup veya organizasyondaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerinde kasıtlı etkinin uygulandığı bir süreci içerdği” varsayımını dile getirmektedir (Yukl,2013: 3). Günümüzde liderliğin

düşünce ve duyguların dengeli yürütülmesinin gerekliliğine temel oluşturan bulgular elde eden araştırmacılar Cooper ve Sawaf (1998) lideri; önemli sayıda insanın davranış, düşünce ve duygularını kendi kişisel örnekleri ve sözleriyle etkileyen, kendinin ve başkalarının duygularını yöneterek bencillikten uzak kendi refahını takipçileriyle aynı seviyeye koyabilen kişi olarak ifade etmektedir (Cooper ve Sawaf 1998: 189,201). Duyguların yönetim sürecinden uzak olmadığını savunan ve liderlik kavramına farklı açıdan yaklaşan Goleman ise liderliğin hükmetmek olmadığını, insanları ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaya ikna edebilmek olduğu şeklinde tanımlamaktadır (Goleman, 2013: 203). Yapılan tanımlar doğrultusunda özetle liderlik; belirlenen ortak amaç ve hedefler için grupla kişi arasında etkili duygu yönetimi ile iletişim kurma ve grupla istenen yönde eşgüdüm sağlayarak kararlar verme ve bunları birlikte gerçekleştirme sürecidir.

Üzerinde tartışılan ve birçok bakış açısıyla değerlendirilen liderlik kavramının, ilkel dönemlerden modern dönemlere kadar her devirde önemli olduğu herkesçe kabul edilmiş, yüksek ya da düşük performansın liderlik becerileriyle ilişkili olduğu görüşü öne çıkmıştır. Bir örgütün zayıflaması ya da güçlenmesi büyük ölçüde liderlerin denetim alanındaki iş görenlerin duygularına doğru yön vermelerindeki etkinliğine bağlıdır (Goleman ve diğerleri 2002: 183-185). Çalışmalar daha sonra liderin özelliklerini merkeze alan liderlik yaklaşımları üzerine yapılmıştır: Özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşımlar, durumsal yaklaşımlar ve neo-karizmatik yaklaşımlar son olarak duygusal zekâ yaklaşımı (Aslan, 2009: 109-143). 1930’lu yıllarda “*Özellik Yaklaşımı*” ile iyi bir liderin; zeki, özgüvenli, sağlıklı, sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş toplumlarda doğmuş olması gibi doğuştan gelen özelliklere sahip olması gerektiği ayrıca ‘Lider olunmaz, lider doğulur.’ anlayışını benimseyen bir anlayış ileri sürülmüştür. Ancak bu yaklaşım yerini 1940’lı yıllarda lider davranışlarını gözlemlere ve eylemlere dayalı olarak araştıran “*Davranışsal Yaklaşım*”a bırakmıştır. Bu yaklaşımla liderin gruplardaki takipçilerine olan davranışları değerlendirilerek etkin liderlikte liderin sahip olduğu özelliklerin değil, liderlik yaparken gösterdiği davranışların önemli olduğu ileri sürülmüştür. Liderin takipçilerinin performansını arttırmada demokratik, anlayışlı ve yapıyı harekete geçirme davranış biçimlerinin etkili olduğu düşüncesi ifade edilmiştir. Böylelikle liderlik özelliklerinin bütünüyle doğuştan gelmediği, öğrenilebilen ve geliştirilebilen nitelikler olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. 1960’lı yıllarda liderlik tanımlamalarında geçen birçok özelliğin farklı durumlarda farklı neticeler doğurması ve etkinliğinin değişmesi araştırmacıları çevresel koşulların liderlik üzerinde etkili olduğu düşüncesine sevk ettiren “*Durumsal Yaklaşımlar*” ortaya çıkmıştır. Durumsal yaklaşımla liderin sadece etkileyen değil, çevresel koşullardan da etkilenen bir yapıya sahip

olduğu; etkin liderlik özelliklerini ancak ortaya çıkan durumları iyi analiz edebiliş hangi durumda hangi liderlik tarzını belirleyebileceği esneklik ve yetkinliğe sahip olmasıyla gösterebileceği ifade edilmiştir. 1980'lere kadar lider merkezli ve lider- yönetici farkı üzerine düşünceler üzerinde durulsa da 1980 ve sonrasında lider ve takipçileri arasındaki ilişkiye odaklanıp liderlik özellikleri ve liderlik davranışları üzerine fikir beyan edilen “*Neo- Karizmatik Yaklaşımlar*” ortaya çıkmıştır. Gelişen ve değişen modern dünyanın getirdikleri ile yönetim anlayışının da çok boyutlu olarak tekrar ele alınması ve değişimlere ayak uydurulması için yeni liderlik teorilerine ihtiyaç duyulmuştur. Neo- Karizmatik yaklaşım içerisinde bu teoriler liderin mevcut anı değerlendirip geleceğe dair gerçekçi ve vizyoner bakış açısıyla kararlar alıp takipçilerine aktararak organizasyon oluşturduğu “*vizyoner liderlik*”; liderin güvenilir, yol gösterici, ilham verici, takipçilerini işi ilgi çekici hale getirip motive ederek ortak misyon ve vizyonda buluşturarak organizasyona dâhil eden “*karizmatik liderlik*”; geleneğe bağlı kalarak geçmişteki işe odaklı yönetim uygulamalarını kabul eden liderlik tarzının yanında performansın değerlendirilmesinde lider ile takipçisi arasında etkileşime göre değerlendiren “*etkileşimli liderlik*”; liderlikte gelenekselliğin değişimi sağlamada yetersiz kalması ve liderin etkin iletişimle sağladığı güven ve cesaret ortamında takipçilerini ikna ederek dönüşüm sürecine uygun yenilikçi organizasyonlara dâhil edebilmesi yetkinliğinde olması ile ifade edilen “*dönüşümcü liderlik*” yaklaşımları şeklinde sınıflandırılmıştır. Günümüz yönetim uygulamalarında insancıl beklentilerin olması liderlerin yönetimde duygulara öncekinden daha çok önem vermesi gerektiğini göstermiş ve bu düşünce doğrultusunda 2000'li yıllarda liderlikte “*Duygusal Zekâ Yaklaşımı*” geliştirilmiştir. Bu yaklaşım ile etkin liderin iletişim kurma ve grupları ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirme yeterliliğinin zeminini liderin sahip olduğu duygusal zekânın oluşturduğu kabul edilmiştir. Yaklaşımına göre etkin lider; teknik ve bilişsel becerilerinin ötesinde kendi ve takipçilerinin duygularını yönetebilen, sağlıklı ilişkiler kurabilen, etkili iletişim becerisine sahip, ekibin ihtiyaçlar karşısında katkısını arttıran gelişime açık, empati kurabilen ve özgüvene sahip olan bireyler olarak nitelendirilmektedir (Aslan,2009:109-129).

21. yüzyıldan itibaren duygusal zekâ ile birlikte insanların kendini geliştirmesinde ve ifade etmesinde genetik faktörlerle şekillenen matematiksel ifadelerle tanımlanan IQ'nun sınırlılığı önemini kaybetmiş duygusal zekâ ile geliştirilebilen bireylerin sayısının artırılabilirliği önem kazanarak lider bireyler yetiştirebilme farkındalığı kazanılmıştır. Etkin liderlik ve örgütlerde başarı için duygusal zekâ yeterliliklerinin kullanılması önem arz etmektedir. Goleman vd. (2002), bireyin liderlik ettiği grubun duygularını anlaması, sosyal ilişkiler kurarak onları örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirmesi için duygusal

zekâ yeterliliklerinin kritik önem taşıdığını ifade etmektedir (Goleman vd., 2002:16-17). Duygular; öfke, üzüntü, şaşkınlık, korku, üzüntü sevinç hırs, kıskançlık, heyecan vs. üzerinde dikkatle durulmasını gerektiren, bireyin bilişsel süreçlerini ve davranış biçimlerini etkileyen olgulardır. Olumlu ve olumsuz duyguların liderlik davranışını etkilemesi muhtemeldir.

Liderlikle duygusal zekâ bireyin duyguları algılama, anlamlandırma ve etkin yönetimiyle ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle liderlik özellikleri ile duygusal zekâ bileşenlerinin ilişkilendirilerek değerlendirilmesi iyi bir liderin özelliklerini belirlemede yol gösterecektir. Yukl (2013) etkin liderliğin özelliklerini; yüksek enerji seviyesi ve stres toleransı, iç kontrol odağı yönelimi, duygusal olgunluk, kişisel bütünlük, sosyalleştirilmiş güç motivasyonu, orta derecede yüksek başarı yönelimi, orta derecede yüksek özgüven ve orta derecede düşük bağıllık ihtiyacı olarak belirtmiştir (Yukl, 2013: 139). Liderlik tanımlarında belirtilen tüm özellikler dikkate alındığında hepsinin duygusal zekâ yeterlilik modellerinde yer alan kategorilerle ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Mayer ve Salovey, Bar-On, Cooper ve Sawaf ve Goleman’ a ait duygusal yeterlik modelleri ve içerdikleri beceriler aşağıdaki gibidir:

Mayer ve Salovey (1997)’e göre duygusal yeterliliğin dört boyutu ve alt becerileri;

Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	Duyguların Kullanımı	Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek	Duyguyu Yönetme ve Düzenleme
•Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. • Duyguların tam ifadesi ve gereksinimleri iletilme. • Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.	• Duygularla dikkati yönetme ve düşünmeyi sağlama. •Ruh hali kişinin algılamasını değiştirme ve değişik bakış açılarını anlayabilme.	• Duyguları nitelendirme ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlama. • Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlama. • Karmaşık duyguları yorumlama ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlama.	• Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olma, duyguları ayırt edebilme. • Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetme.

Mayer ve Salovey, duygusal zekâyı, “duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme, duyguyla düşüncüyü kaynaştırma, duyguları anlama ve analiz etme, duyguları kontrol etme yeteneği” olarak tanımlamışlardır. (Mayer, Salovey ve Caruso 2000: 401) Bu modelde duygusal zekânın duyguları algılamak, düşüncüyü desteklemek, duyguyu anlamak, duyguyu yönetmek bileşenleri ile liderin yüz ve beden ifadelerinden yararlanarak duyguları tanıma, duygu ve düşünce arasında bağlantı kurarak stratejik kararlar verebilme, kendinin ve başkalarının duygularını analiz edip olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetme gibi liderlik özellikleriyle ilişkilendirilmektedir.

Bar-On (2006)’a göre duygusal yeterliliğin beş boyutu ve alt becerileri:

Kişisel Beceriler (Kişisel farkındalık ve kendini ifade edebilme)	Kişilerarası Beceriler (Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişkiler kurabilme)	Stres Yönetimi (Duyguları yönetebilme ve düzenleyebilme)	Uyumluluk (Değişimi yönetebilme)	Genel Ruhsal Durum (Kendini motive edebilme)
Özsaygı - Kendini doğru bir biçimde algılama, anlama ve kabul etme Duygusal Farkındalık -Kendi duygularının farkında olma ve anlama Kendine Güven - Etkili ve yapıcı bir biçimde kendi duygularını anlama ve ifade etme Bağımsızlık - Özgüvenli olma ve duygusal anlamda başkalarına bağımlı olmama Kendini gerçekleştirme - Kişisel hedeflere ulaşmak ve potansiyelini gerçekleştirmek için çabalama	Empati - Başkalarını nasıl hissettiğinin farkında olma ve onları anlama Sosyal Sorumluluk -Kendi sosyal grubuyla özdeşleşme ve başkaları ile işbirliği yapma Kişilerarası ilişki -Karşılıklı olarak tatmin edici ilişkiler kurma	Strese Karşı Tolerans - Duyguları etkili ve yapıcı bir biçimde yönetme Dürtü Kontrolü -Duyguları etkili ve yapıcı bir biçimde kontrol etme	Gerçekçilik Testi -Kişinin duygularını ve düşüncelerini dış gerçeklikle nesnel olarak doğrulama Esneklik -Kendi duygularını ve düşüncelerini yeni durumlara uyarlama Problem Çözme - Kişisel ve kişilerarası nitelikteki sorunları etkili bir şekilde çözebilme	İyimserlik -Hayatın iyi taraflarına bakma ve pozitif olma Mutluluk - Kendinden, başkalarından ve genel olarak hayattan memnun olma

Bar-On, duygusal zekâyı “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde bas edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlayarak duygusal yeterli modelini bilişsel olmayan kişisel özelliklerle temellendirmiştir. Model duygusal zekânın, bireyin öncelikle kendinin farkında olduğu, kendini ne kadar anladığı ve ifade ettiği, başkalarını anlayıp ilişki kurduğu, günlük taleplerle nasıl başa çıktığı, etkili sosyal ilişkiler kurduğu gibi becerilerin kesiti olarak sunulmuştur. (Bar-On,2006:14-23) Modeldeki bireyin bilişsel olmayan kişisel özelliklerini yansıtan duygusal zekâ bileşenleri ve becerileri; başarılı liderin kendinin farkında olma, güçlü ve zayıf yönlerini anlama, kendini doğru ifade etme, başkalarına anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme, motivasyonu sağlama, günlük taleplerle veya acil durumlarda zorluklarla ve baskılarla başa çıkabilme, problemlere gerçekçi esnek bir şekilde çözüm bulabilme özellikleri ile ilişkilendirilmektedir.

Cooper & Sawaf (1997)' a göre duygusal yeterliliğin dört boyutu ve alt becerileri:

Duyguları Öğrenmek (Doğuştan gelen duyguları tanıma, onlara saygı duyma ve değer verme)	Duygusal Zindelik (Açık, içten, esnek ve güvenilir ilişkiler yaratma kendi ve başkaları hakkında iyi düşünceler oluşturma)	Duygusal Derinlik (Yaşamı belirleyen potansiyeli keşfetme ve bunun sorumluluğunu üstlenme)	Duygusal Simya (Duyguları değersiz değil değişimin kaynağı olarak görme, ön sezgisel yeniliği değişime, zekâya çevirme)
<i>Duygusal dürüstlük</i> - Duyguları olduğu gibi samimiyetle hissedebilme <i>Duygusal enerji</i> - Kendindeki gücü fark edebilme ve bunu doğru hedefe yönlendirme <i>Duygusal geri bildirim</i> -Duyguların farkında olma ve bunu ilişkilerde kullanabilme <i>Pratik sezgi</i> -Doğuştan gelen bilgeliğin farkına varma -Sezgiye duygusal bilgi olarak değerlendirme ve sezgi ile hareket etme	<i>Öz varlık</i> -Kendi duygularının farkında olma duyguları ifade etme -Başkalarını duygularının farkında olma - Kişisel güç alanı oluşturma <i>Güven çemberi</i> -Kişinin kendisine ve başkalarına güvenme -Başkaları tarafından güvenilir olma <i>Yapıcı Hoşnutsuzluk</i> -Başkalarının duygularını farkında olma -Kişiler arası ilişkiler kurma -Farklı görüşlerden üretken fikirler oluşturma <i>Esneklik ve Yenilenme</i> -Zorluklara ve değişikliklere karşı yapıcı bir güç oluşturma -Kontrol dışı durumlarda bakış açısını yenileyebilme -Duygusal ve zihinsel uyuma sahip olma	<i>Özgün potansiyel ve amaç</i> -Kim olduğuna ve kendi amacının ne olduğuna karar verebilme <i>Adanmışlık</i> -Duygularla motive olma ve Fizik zekâyı harekete geçirme <i>Dürüstlüğü yaşamak</i> -Doğruluk ve ahlaki değerleri sıkı sıkıya bağlı olma <i>Yetki olmadan etki</i> -Otoriteden ziyade duygusal potansiyeli hesaba katacak tarzda davranış sergileme	<i>Sezgisel akış</i> -Hayattaki olaylara kendini tamamen verme - Zor bir şey başarmak için kendini zorlama <i>Düşüncesel zaman değişimi</i> -Düşünce ve duygularda geleceğin belirsizliğine karşı üstün bir performans gösterebilme <i>Fırsatı sezinlemek</i> -Şimdiki zamanın ve geleceğin farkında olma ve hissedebilme -Fırsatları değerlendirebilme <i>Geleceği yaratmak</i> -Geçmişten ayrı üretken değişim sürecine girebilme

Cooper ve Sawaf (1997) geliştirdikleri duygusal yeterlik modelini duygusal zekânın yönetim ve organizasyonlarda fiziksel, ruhsal, sağlık ve yaşam kalitesi ile ilgili etkilerine dayandırmaktadır. Duygusal zekâyı, “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlayan Cooper ve Sawaf, liderlik ve duygusal zekâ üzerine yaptıkları çalışmada liderliği dört köşe taşı modeliyle değerlendirmişlerdir. İlk köşe taşı duyguları öğrenme ile liderin duygularını tanınması, duygularına saygı duyarak saygı, bağlılık ve sorumluluk içeren kişisel güç alanı oluşturabilmesi; ikinci köşe taşı duygusal zindelik ile içtenlik, inanırlılık ve esnekliğini yapılandırarak güven çemberini genişletip çatışmaları yönetebilmesi; üçüncü köşe taşı duygusal derinlik ile liderin yaşamını ve işini, potansiyeli ve amacıyla uyumlu hale getirip bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemesi; dördüncü köşe taşı duygusal simya ile de; sorun ve baskılarla rağmen fırsatları yakalayarak yenilikçi çözüm yöntemleriyle farklı fikirlerden üstün güç oluşturabilmesi yeteneklerinden oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003: 3-285). Bireyin lider olması için sahip olması gereken; kendi değerlerini ortaya çıkarabilmesi, kendi kadar başkalarının da duygularının farkında olup onları değerlendirebilmesi, baskılar ve zorluklar gibi kontrol dışı durumlarda bakış açısını yenileyebilmesi ve ahlaki değerlerden kopmadan geleceğe yönelik atılımlar yapabilmesi gibi yetenekler üzerine hazırlanan bu model, bir liderlik kılavuzu niteliğindedir.

Goleman (1995)’a göre duygusal yeterliliğin beş boyutu ve alt becerileri;

Kişisel Yeterlilik (Kendini idare edebilme)			Sosyal Yeterlilik (İlişkilerle başa çıkabilme)	
Özbilinç (Kendi iç hallerine tercihlerini kaynaklarını ve sezgilerini bilme)	Kendine yön verme (Kendi iç hallerine dürtülerini ve kaynaklarını yönetebilme)	Motivasyon (Hedeflere ulaşmayı sağlayan ya da kolaylaştıran duygusal eğilimlere sahip olabilme)	Empati (Başkalarının hislerini ihtiyaçlarını ve endişelerini anlayabilme)	Sosyal beceriler (Başkalarında istenen tepkiler uyandırmakta usta olabilme)
Duygusal bilinç -Kendi duygularını ve bu duygularının etkilerini tanıma Öz değerlendirme - Kendi güçlü yanlarını ve sınırlarını bilme	Öz denetim - Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol altında tutma	Başarma güdüsü -Bir mükemmellik standardını yakalama veya yükseltme arayışı	Başkalarını anlamak -Başkalarının hislerini ve bakış açılarını sezmek ve sorunları ile etkin biçimde ilgilenme	Etki -Etkili ikna taktikleri kullanma İletişim -Açık olarak dinleme ve inandırıcı mesajlar yollama

Özgüven -Kendi değerini ve yeteneklerini güçlü biçimde duyumsama	Güvenilirlik -Doğruluk ve dürüstlük standartlarını koruma Yenilikçilik -Değişim karşısında esnek olma Uyumluluk -Yeni fikir ve yaklaşımlara, yeni bilgilere açık olma	Bağlılık -Grup ya da kuruluşun hedeflerini benimseme İnisiyatif -Fırsat doğduğunda harekete geçmeye hazır olma İyimserlik -Engellere ve yenilgilere rağmen hedefler doğrultusunda yol almakta ısrar etme	Başkalarını geliştirmek -Başkalarının gelişim ihtiyaçlarını sezme ve yeteneklerini pekiştirme Hizmete yönelik olmak -Müşterilerin ihtiyaçlarını önceden görme kabul etme ve karşılama Çeşitlilikten yararlanmak -Farklı türlerden insanlar aracılığıyla fırsatları kullanma Politik bilinç -Bir grubun ruhsal akımlarını ve güç ilişkilerini okuma	Çatışma yönetimi - Anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlama Liderlik -Bireylere ve gruplara ilham verme ve yol gösterme Değişim katalizörlüğü -Değişime başlatma ya da yönetme Bağ kurmak -Amaca hizmet edebilecek ilişkiler geliştirmek İmece ve işbirliği -Ortak hedefler doğrultusunda başkaları ile çalışma Ekip yetileri -Kolektif hedefleri izlerken grup sinerjisi yaratma
--	---	--	---	---

Goleman (2009), liderliğin duygusal zekânın diğer bileşenleri ile etkileşim içinde olduğunu ve özellikle liderin performansında duygusal yeterliliğin, teknik veya bilişsel göstergelerin dışında yaklaşık olarak üçte ikisini oranında etkili olduğunu belirtmektedir (Goleman, 2009:237). Duygusal zekânın bileşenlerine bakıldığında etkin liderlikte başarı, özgüven, duygu yönetimi, yenilikçilik, motivasyon sağlama, inisiyatif, güvenilirlik, saygınlık ve bağlılık gibi özellikler kişisel beceriler ile; anlayış, iletişim, etki oluşturma, empati, ikna etme, ekip kurma ve politik bilinç gibi özellikler de sosyal yeterlilikler ile ilişkilendirilebilmektedir.

Liderlik üzerine yapılan araştırmalarda ortaya çıkan liderlik özellikleri duygusal zekânın bileşenleri ile ilişkilendirilebilecek liderlik tarzları ortaya çıkmaktadır. Goleman (2020), bu liderlik tarzlarını dayatıcı, güven verici, yakınlık sağlayıcı, demokratik, sürükleyici ve yönlendirici olarak

sınıflandırmıştır (Goleman, 2020:196). Bu altı liderlik tarzları ilişkilendirildikleri duygusal zekâ yetkinlikleri ve etkin olarak kullanılabilceği durumlar açısından değerlendirildiğinde bir işte başarılı bir performans elde edebilmek için liderin hangi duygusal zekâ becerisiyle hangi liderlik tarzını belirlemesi gerektiği konusuna rehber olunacaktır.

Dayatıcı lider, takipçilerinden yani yönettiği gruplardan anında itaat etmelerini bekler. Temelde yüksek özdenetim, sonuca odaklı bir başarıma güdüsü ile hareket etme, inisiyatif alma kabiliyeti gibi duygusal zekâ becerilerine sahiptir. “Sana ne diyorsam onu yap.” üslubunu benimseyen bu liderlik tarzının iklim (çalışma çevresi) üzerine etkisi olumsuz olsa da bir krizden kurtulmak için gerekli ilk adımlarda veya problemlili çalışan ilişkilerinde etkili olduğu görülmektedir.

Güven verici lider, takipçilerini belirlenen bir vizyon doğrultusunda seferber eder. Kendi değerini ve yeteneklerini bilen, başkalarının duygularını anlayabilen ve değişimlere uyum sağlayıp durumu yönetebilen bu tarz liderler özgüven, empati ve değişim katalizörlüğü duygusal zekâ becerisine sahiptir. “Benimle birlikte gelin.” üslubunu kullanan güven verici liderler iklim üzerinde diğer liderlik tarzına göre en güçlü etkiyi oluşturlar. Değişiklikler karşısında yeni bir vizyon gerektiğinde veya açık bir hedef doğrultusu belirleyip hareket etmek gerektiğinde bu liderlik tarzı etkili olmaktadır.

Yakınlık sağlayıcı lider, takipçileri arasında uyum yaratır ve duygusal bağları geliştirir. Temelde sosyal becerilerle ilgili yetkinlikler olan empati, ilişki kurma ve iletişim duygusal zekâ becerilerine sahiptir. “Çalışanlar her şeyden önce gelir.” üslubuyla Hareket eden yakınlık sağlayıcı liderin, iklim üzerinde olumlu etkileri söz konusudur. Bu tarz, bir ekipteki çatlakları gidermede veya sıkıntılı koşullarda insanları motive etmede etkin rol oynamaktadır.

Demokratik lider, takipçilerini belli bir amaç doğrultusunda çalışmaya ikna edip işe katılımlarını teşvik ederek konsensus sağlar. Takım çalışmasına önem verme, kurulan ekipleri etkin bir şekilde yönetebilme ve doğru iletişim ile bir arada tutabilmeye yönelik iş birliği, ekip liderliği ve iletişim gibi duygusal zekâ becerilerine sahiptir. “Senin fikrin ne?” sorusuyla takipçileriyle iş birliğini kuvvetli tutan demokratik liderin iklim üzerinde etkisi de olumludur. Bu tarz liderliğin destek ya da konsensüs oluşturmada veya değerli elemanlardan girdi almada etkili olduğu görülmektedir.

Sürükleyici lider, kendinin ekibinin performansına ilişkin yüksek standartlar belirler ve örnek teşkil ederler. Titizlik, başarıma güdüsü, inisiyatif gibi duygusal zekâ bileşenlerini temel alır. Takipçilerini “Haydi, ne yapıyorsam onu yapın!” diyerek kendinde berrak olan hedeflerini açıkça ekibiyle paylaşmadan beklentisini karşılamalarını isteyen sürükleyici liderin mükemmellik baskısı

iklim üzerinde olumsuz etki oluşturur. Yüksek motivasyonlu ve yetkin bir ekipten çabuk sonuçlar elde etmede işe yarayan liderlik tarzıdır.

Yönlendirici lider, takiplerinin zgn, zayıf ve güçlü yanlarını belirlemelerine yardımcı olarak onları kendilerini geliştirmeleri için yönlendirir. Duygusal zekâ becerilerinden başkalarını geliştirme, empati, öz farkındalığı temel alırlar. Yönlendirici liderler takiplerini gelişme planlarını uygulamaya geçirmeleri için “şunu bir dene.” mantığıyla zorlu rol ve sorumluluklar almaya teşvik eder, tavsiyelerle başarıya ulaşmaları için desteklerler. İklim zerine etkisi olumlu olan bu liderlik tarzı çalışanların performanslarını iyileştirmelerine yardımcı ya da uzun vadeli güçlü yanlar geliştirmede etkilidir (Goleman, 2020:151-215).

Duygusal zekâlarından g alan liderler kendilerini takiplerinin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda geliştirebildikleri ve karşılaştıkları duygusal talepleri doğru anlayıp onlara uygun tepkiler verebildikleri ölçüde etkili olabileceklerdir (Acar, 2002:56). Duygusal zekâsı yüksek lider kendi duyguları kadar ekiplerindeki kişilerin de duygularının farkında olduğunda hem bireysel hem örgütsel zayıf ve güçlü yönleri belirleyebilir. Bu sayede ortak hedef ihtiyaçlar doğrultusunda iş birliği yapıp yapıcı ve yenilikçi organizasyonlar oluşturabilir. Yüksek duygusal zekâlı liderler etkili duygu yönetimi ile takiplerini ve örgütlerini gelişmeye odaklı motivasyonla destekleyerek onların başarılı bir iş performansına ve tatminine ulaşmasını sağlayacaktır. Yapılan çalışmalarda da yeni liderlik anlayışlarında duygusal yönler akıldan çok daha fazla vurgulanmakta, grup ve kuruluşların olağanşt başarılarında liderlik etkisinin yalnızca duygusal değer temelli yönleri ile açıklanabileceği görüşü ortaya çıkmaktadır (Yukl, 2013:4)

Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler çevresinin farkında olarak amacı doğrultusunda kendiyile ortak payda buluşabilecek çalışanlar ile organizasyonlar oluşturmaktadır. Başarılı bir lider duygusal olgunluğa sahip çalışanların, şirketlerinin başarısında büyük katkıları olacağını bilmekte ve ona göre davranmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan liderler karmaşık sorunları çözme zamanlarını nasıl etkili kullanacaklarını planlama davranışlarını duruma göre uyarlama ve krizleri yönetme konusunda daha yeteneklidirler (Yukl, 2013:152). Duygusal zekâ yetileri sayesinde kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olan ve onları yönetebilen, dürtü kontrolünü elinde tutabilen, kendisi gibi başkalarının da istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olan yöneticiler; çalışanlarına güvene dayalı ilişkiler kurabilecekleri, görüşlerini açık ve doğrudan dile getirebilecekleri, zor şartlar altında bile olumlu düşünüp yüksek motivasyonlarını koruyabilecekleri iş ortamı sağlayabilmekte ve onları istenilen sonuca yönelik olarak harekete geçirebilmektedir.

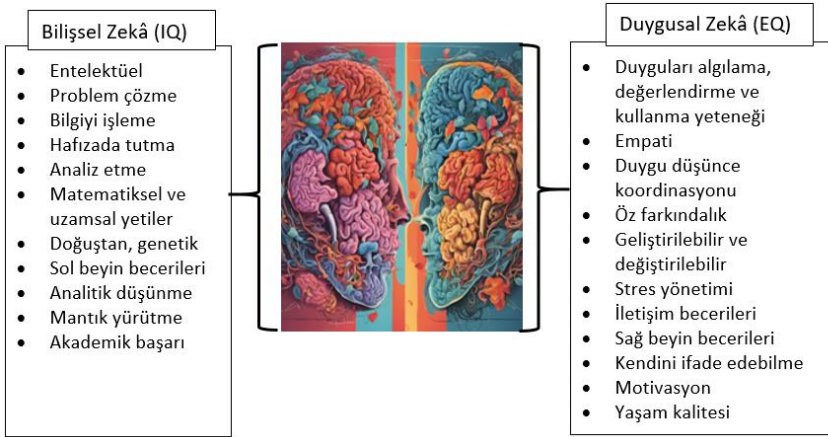
Bireyin lider olabilmesinin temelinde yatan kişisel ve sosyal duygusal yeterliliklerle duygusal zekâ yetileri karşılaştırılmış ve etkili liderlikte duygusal zekânın kritik önemi ortaya konmuştur. Öz farkındalık, öz düzenleme, empati, işbirliği, iletişim, motivasyon gibi duygusal zekâ alt boyutlarının; liderlerin duyguları anlama ve yönetme becerisi ile bireysel veya örgütsel ihtiyaçları belirleyip herkesi hedef doğrultusunda bir araya getirebilmesinde, duygusal dengeyi kurarak stresli durumlarda yapıcı ve yenilikçi alternatif çözümler üretmesinde, kişilerarası güçlü ilişkiler kurup engeller ve aksilikler karşısında bile ekibinin motivasyonunu sağlamasında, çevresini anlayışlı bakış açısıyla değerlendirip kazandığı güvenle değişimleri ve gelişmeleri başarılı bir şekilde yönetebilmesinde ve hangi durumda hangi liderlik tarzı ile yönetime dâhil olacağını öngörebilmesinde etkisinin oldukça büyük ve önemli olduğu görüşüne ulaşılmıştır. İyi bir lider olabilmek için öğrenilebilir ve geliştirilebilir olan bu duygusal yetkinliklere sahip olmak gerekmektedir.

Duygusal Zekâ (EQ) ve Bilişsel Zekâ (IQ) İlişkisi

20. yüzyıla kadar zekânın tek boyutlu olarak ele alınmasının ardından bireylerin farklı durum ve ortamlarda ortaya koydukları başarının ancak zekânın farklı boyutlarıyla açıklanabileceği anlaşılmıştır. Bundan hareketle Gardner'ın çoklu zekâ teoremi kabul görmüş ve bireylerin sahip oldukları görsel-uzamsal, sosyal, sözel, mantıksal-matematiksel, bedensel kinestetik, müziksel ritmik, doğasal ve içsel zekâ gibi birçok zekâ türüyle değerlendirilebileceği fikri öne çıkmıştır. Uzun yıllar sadece bilgi düzeyine, mantığa, doğuştan gelen değiştirilemez olan niteliklere ve sayısal ölçümlere dayalı şekillendirilen zekâ kavramının yerini artık çok boyutlu olduğu, bireyin doğuştan gelen özelliklerinin değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu, başarının sadece bilgiye değil bilgiyi ve duyguları da yönetmekle olduğu, ölçümlerin ancak durum ve davranışlar karşısında gözlemlenebilir olduğu zekâ anlayışlarına bıraktığı görülmektedir.

Bireylerin bilgi düzeylerinin değerlendirilerek zekâ ölçümünün karşılığı olduğu düşünülen IQ yani bilişsel zekâ daha çok bilinmekte ve iş, eğitim gibi alanlarda ön planda tutulmaktadır. Bilişsel zekâ; bireyin yeni bilgiler öğrenebilmesi ve hafızasında tutabilmesi, karşılaştığı problemlere karşı analitik çözümler üretebilmesi, rasyonel beceriler kazanabilmesi, amaçları ve hedefleri karşısında bilişsel becerileri gerçek verilere çevirip üzerinde düşünebilmesi ve mantıksal kararlar vermesini sağlayan bir zekâ türüdür. Zekâ kavramı üzerine yapılan ilk araştırmalardan bu yana bireyin doğuştan getirdiği ve aldığı eğitimler doğrultusunda ancak var olan bilişsel zekâsını sınırlarının belirlendiği ve belirli seviyede olanların istenen bilişsel başarıya ulaştığı belirtilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar bireyin iş ve sosyal yaşamında başarıyı etkileyen başka bir zekânın

etkisi olduğunu ortaya konmuştur. Bu zekâ türü; bireye sosyal ilişkileri yürütebilme, kişisel ve profesyonel yaşamında duygularını algılayıp analiz edebilme ve onları yönetebilme, empati kurabilme, kendini ifade edebilme gibi alanlarda beceriler kazandıran duygusal zekâdır. Duygusal zekâ, bireyin karşılaştığı durumlarda duygularını algılama, anlamlandırma, düşüncelerle birleştirme, yönetme ve bunu kendini ifade etmede kullanma becerisidir. 1980 sonrasında bireyin iş ve özel yaşamında, doğuştan getirdiği bilişsel zekâsının ötesinde sosyal ilişkiler kurmada ve hayata yön verecek kararlar almada sahip olduğu veya geliştirebileceği duygusal zekâsı sayesinde ilerleme kaydedebileceği birçok araştırmacının ortak görüşü hâline gelmiştir:



Şekil 1. Bilişsel zekâ ile Duygusal zekâ

Bilişsel ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öne çıkan anahtar kavramlar (Şekil 1.) bu iki zekâ türünün, farklı yetenek alanlarına sahip olduğu ancak birbirlerini tamamlayabildiklerinde bireyin genel başarısını ve yaşam kalitesini arttıran önemli bileşenler olduğunu göstermektedir. Bilişsel zekâyla duygusal zekâ karşılaştırılacak kavramlar değildir sadece bunlar arasındaki ilişkiler incelenerek bireyin gerek özel gerek sosyal gerekse akademik hayatında yaşadıkları üzerindeki etkileri incelenmelidir. Bu iki zekâ türünün birbirine üstünlükleri değil birbiriyle olan ilişkileri ve ortaya çıkaracakları potansiyel değerlendirilmelidir.

Bilişsel zekâ bilgiyi öğrenme, hafızada tutma, problemi mantıksal çerçevede çözme, sayısal sözel veriler ışığında analitik düşünme gibi entelektüel becerilerle beynin sol lobunda etkinken duygusal zekâ, duyguları algılama, anlamlandırma

yönetme, empati kurabilme, yaratıcılık, kendini ifade edebilme ve sosyal ilişkileri yönetebilme gibi emosyonel becerilerle beynin sağ lobunda etkin olmaktadır.

Bilişsel zekâ, bireyin içindeki yeteneklere odaklandığında; duygusal zekâ ise bireyin birebir ya da geniş gruplar halinde etkileşirken ortaya çıkan şeylere odaklandığında kendini göstermektedir (Goleman, 2013:74-75). Bilişsel zekâyâ sahip bireyler karşılaşılan problemlerin çözümünü var olan ya da edinilen bilgiyi analiz etme, mantıksal düzlemde düşünme ve sonuca ulaşma çerçevesinde değerlendirmekteyken duygusal zekâyâ sahip bireyler probleme yönelik çözümlemede kendi öz farkındalıklarını ve sosyal çevrelerinin duygusal farkındalıklarını algılama, analiz etme ve duyguları etkili yönetme becerisini ortaya koymaktadırlar.

Bilişsel zekâ beyindeki düşünce sürecini bilgiyi işleme, planlama, hafızada tutma, parça bütün ilişkisi kurma, muhakeme edebilme ve problem çözme gibi beceriler kapsamında çerçevelenmektedir. Duygusal zekâ ise düşünce sürecine duyguları ekleyip arasında öz farkındalık, empati, duyguları algılama ve yönlendirme, motivasyon, duygu ile düşünceyi birleştirme ve yönetme gibi becerilerle bu süreci şekillendirmektedir.

Bilişsel zekâ, bireyin muhakeme edebilme yetkinliğiyle ön plana çıkarken duygusal zekâ, bireyin duygusal ve ruhsal durumlarda duyguları denetleme, kontrol edebilme, hangi uyarana hangi tepki verileceğini belirleme, sosyal ilişkileri yönetebilme yetkinlikleriyle ön plana çıkmaktadır.

Bilişsel zekâ bilgiyi öğrenmeyi, matematiksel ve uzamsal yetilerle işlemeyi ve mantıksal düzlemde analiz etmeyi kapsarken duygusal zekâ, bireyin öz farkındalığından hareketle kendisini, çevresini ve bulunduğu toplumu değerlendirmesini, anlamlandırmasını ve duyguları doğru ve etkili kullanabilmesini kapsamaktadır. Öyle ki sahip olunan yüksek IQ (bilişsel zekâ) verilerin doğru analiz edilmesinde başarıya götürürken karşılaşılan zorlu bir durumda hızla karar alabilme ve liderlik gösterebilmede de yüksek EQ (duygusal zekâ) ipin göğüslenmesini sağlamaktadır.

Bilişsel zekâ; algılama, analiz etme, mukayese etme, sonuç çıkarma gibi bilişsel becerilerle zihinsel faaliyetleri gerçekleştirdiği için Stanford Binet, Wechsler (WISC-R, WISC-4)), Cognitive Assessment System (CAS) gibi standart testlerle matematiksel olarak ölçülebilmektedir. Uzun yıllar zekânın ve aklın kullanımının yegâne göstergesi gibi düşünülen bu IQ (bilişsel zekâ) testlerinin günümüzde başarı, zekâ ve yetenek kavramlarında tek başına etkili olmadığı düşünülmektedir. Burada eğitim, sosyal ve kişisel hayatta bireyin başarısına duyguları algılama, anlamlandırma ve yönetme gibi sezgisel becerilerin etki ettiği duygusal zekânın etki ettiği göz ardı edilememektedir. Duygusal zekâ öz yönetim, kişisel ve sosyal farkındalık, ilişki yönetimi, duygu

denetimi ve kendini ifade edebilme gibi yetileri kapsadığından IQ gibi matematiksel parametreleri olan standart testlerle değil genellikle öz değerlendirme, gözlem ve psikometrik testler yoluyla değerlendirilmektedir. Titrek (2007), EQ' nun IQ gibi ölçülüp ölçülemeyeceği tartışmasının duygusal zekâ kavramını ortaya koyan araştırmacılarca uzun süre ele alındığı ve yaygın görüşün ölçülebileceği ancak bunun bir kalem kâğıt testiyle değil gerçek yaşantıların ve durumların değerlendirilebileceği yönünde olduğunu belirtmektedir (Titrek, 2007:60). Bu değerlendirmede de Mayer ve Salovey modelleri, Goleman modelleri gibi duygusal yeterlilik ölçütleri dikkate alınmaktadır. Yine Mayer-Salovey-Caruso Duygusal zekâ Testi (MSCEIT) ve The Bar-On Sosyal ve Duygusal zekâyâ Bağlı Liderlik Testi gibi araçlar da ölçmede kullanılmaktadır.

Bilişsel zekâ, bireyde doğuştan sahip olduğu zekâ düzeyini ortaya çıkarmakta ve genellikle sabit kaldığı düşünülmektedir. Ancak, genetik faktörlere dayandırılan bilişsel zekâyı aktif kılmak için eğitim veya zihinsel egzersizlerden destek alınabilmektedir. Duygusal zekâ bireyin kendini tanıması ve duygularını anlamlandırma, yönetme ve analiz edebilme becerilerini kapsayan bütünselci yaklaşımı içeren bir zekâ türüdür. Bilişsel zekâ gibi genlerle aktarılan bir zekâ olmayıp çevresel faktörlerden oldukça etkilenebilmekte ve değişebilmektedir. Bu nedenle duygusal zekâ yaş ve deneyimle birlikte geliştirilebilmekte, eğitim ve farkındalık çalışmaları ile de artırılabilir.

Bireydeki analitik ve mantıksal problem çözme becerilerini içeren bilişsel zekâ, genellikle akademik ve teknik alanlardaki başarılarla ilişkilendirilmekteyken duygusal zekâ, bireylerin karşılaştıkları duygusal ve sosyal zorluklarla öz farkındalık ve duygu yönetimi becerileriyle daha iyi başa çıkmalarını sağladığından yaşam kalitesini ve mutluluk düzeyini artırma ile ilişkilendirilmektedir. Bu noktada birbirinden farklı faktörlere sahip olsalar da bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirini tamamlayan bireyin genel başarısı ve yaşam kalitesi için önemli bileşenler olduğu su götürmez bir gerçektir. Şöyle ki; Yüksek bilişsel zekâ, bir kişinin akademik ve teknik becerilerde başarılı olmasına etki ederken, yüksek duygusal zekâ bireye bu becerileri etkili ve doğru bir şekilde kullanabilme ve kişisel ya da profesyonel yaşamda başarılı olabilmede önemli katkı sağlamaktadır.

Çalışmalar gösteriyor ki daha önce matematiksel ve uzamsal beceriler ile ele alınan zekâ, şimdi iletişim kurabilme, algılama, öz farkındalık, empati, sezgi ve duygu yönetimi gibi birçok kavramla değerlendirilmektedir. Bilişsel yetiler ile duygusal yetiler birbirinden farklı işlevleri gerçekleştirirse de birbiriyle koordinasyonu da devam ettirmektedir. Öyle ki bilişsel zekâ bireyi, karşılaşılan durumu anlamlandırma konusunda; duygusal zekâ ise analiz etme ve tepki verme

konusunda yönlendirmektedir. Goleman'ın (2013) da belirttiği gibi bu iki zekâ türü birbirine karşıt değil birbirini tamamlayan zekâ türleridir (Goleman,2013:13). Duygusal zekâ, bilişsel zekâdan ayrı tutulmadan duyguların etkili bir şekilde yönetilerek duyguların bilişsel katkı sağlayacak halde kullanılmasını temel alan bir zekâ türüdür. Bu nedenle duygusal zekâ ve bilişsel zekâ ancak birbirini dışlamadan tamamlayıcı rollerle çalıştıklarında en uygun performansla istenen başarıya ulaşılabilir. İki zekâ türü de bireyin hayatta karşılaştığı farklı senaryolarda birbirini tamamlayarak yolunu seçmesini sağlamaktadır.

Duygusal zekâ ve bilişsel zekâ becerileri birbirinin karşıtı değil birbirlerini tamamlayan becerilerdir. Zeki insanın sadece bilişsel zekâ ile değerlendirilemeyeceği gibi duygusal zekâ da başarının ve yaşam kalitesinin tek etkin ögesi olarak değerlendirilmemektedir. Bireyde bu iki zekâ türü örtüştüğünde beynin düşünen bölümü ile duyguları yöneten bölümleri birlikte hareket etmekte ve gerek eğitim gerek iş hayatında başarı ve tatmini sağlamaktadır. Duygusal zekâ yetileri, bireyin duygularını hangi durumda hangi ölçüde kontrol altında tutması gerektiğini bilmesini sağlamakla birlikte karşılaştığı durumlarda bilişsel becerileri ile duygularını ilişkilendirip stratejik adımlarla başarıya ulaşmasına imkân tanımaktadır. Duygusal zekânın bilişsel zekânın aksine genetikle değil eğitim ve tecrübeyle değiştirilebilir ve geliştirilebilir olması da bireysel veya örgütsel başarılarında bilişsel zekâdan daha çok duygusal zekâ üzerine dikkatlerin çekildiği görülmektedir.

Duygusal Zekâ ve Başarı İlişkisi

Duygusal zekâ, bireyin kariyer hayatında yer edinmesinde, yönünü belirlemesinde, başarı ve doyum sağlamasında gerekli ölçütlerden biridir. Duygular bireyin iş performansını, akademik başarısını, yaşam doyumunu doğrudan etkileyen unsurlardır. İş ve sosyal yaşamda neşe, umut, sevinç, heyecan, gibi olumlu duygular bireyi pozitif yönde etkilerken öfke, üzüntü, kaygı, kıskançlık gibi olumsuz duygular negatif yönde etkilemektedir. Olumlu duygular motivasyonu etkileyip bireyin enerjisini yükseltir ve performansını arttırmasını sağlamaktadır ancak; olumsuz duygular bireysel veya profesyonel yaşamda zayıf ilişkiler kurmaya neden olduğunda performansı düşürmekte hatta kaygı, stres ve tükenmişlik hisleriyle bireyi başarısızlığa sürükleyebilmektedir. Duygusal zekâ becerileri; bireyin kendi ve başkalarının duygularını tanıması, analiz etmesi, dürtülerini kontrol altında tutarak isteklerini hedefine uygun olarak erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol etmesi, zorluklar karşısında direnebilmesi, empatik yaklaşımla sosyal ilişkiler kurabilmesi, başkalarının gelişim ihtiyaçlarını sezebilmesi ve yeteneklerini pekiştirebilmesi, engellere ve

yenilgilere rağmen hedefler doğrultusunda yol almakta ısrar edebilmesi ve etkin ilişkiler kurarak bunları sürdürebilmesi gibi öğrenilebilir ve geliştirilebilir kişisel ve sosyal becerilerdir. Clelland (1973), bireyin iş başında ne kadar iyi performans göstereceğinin geleneksel akademik becerilere veya okul notlarına bakılarak tahmin edilemeyeceğini ve üstün başarılı bireyleri diğer mevcut performanslarıyla yetinen başarılı bireylerden ayıran noktanın empati, öz disiplin ve inisiyatif gibi birçok özgül duygusal yeterliliğin olduğunu öne sürmektedir (Goleman,2009:25)

Acar (2012), duygusal zekâyı bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak betimlerken duygusal zekânın; bireyin kendine ait duygularını fark edip tanınması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonu olduğunu ifade etmiştir (Acar, 2012:56).

Geleneksel olarak öğrencilerin üniversite kabul ölçütlerini bilişsel beceriler oluştursa da üniversite hayatı ve sonrası için akademik başarıya ne derece ulaşabilecekleri konusunda açıklama ve tahminler yapmada yetersiz kalmakta olduğunu ifade eden Holt (2007), okul performansındaki bireysel farklılıkların geleneksel zekâ seviyesinden ziyade duygu yönetim becerileriyle açıklanabileceğini savunmaktadır (Holt,2007:8). Bireyin performans gösterme becerisi bilişsel yeterliliklerle ilişkilendirilirken başarma isteği motivasyon, inisiyatif ve kararlılıkla ilişkilendirilmektedir. Bireyin sahip olduğu özgüven, özfarkındalık, duygu yönetimi ve motivasyon gibi duygusal zekâ bileşenleri onu amaca yönelik ve başarı odaklı hareket ettirip akademik hedefler belirlemesini ve sonucunda da başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Bilişsel zekânın yüksekliğinin insanların başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmelerinde belirleyici ve yeterli olmaması, bilişsel zekânın ötesine geçen araştırmalar ve dolayısıyla da duygusal zekâ araştırmaları için zemin hazırlamaktadır. (Halıcınarlı ve Bender, 2006:2) Bilişsel zekânın aksine duygusal zekânın yaşam boyu geliştirilebilir olması ve bireyin eğitim, iş veya sosyal yaşamındaki akademik başarı ile yaşam doyumuna dair bilişsel yeteneklerle edinilen öngörüye göre duygusal yetileriyle edinilen öngörünün daha güçlü olması duygusal zekânın başarıyla doğrudan ilişkilendirilmesini sağlamaktadır.

Duygusal zekâ modellerinde yer alan duygusal zekâ yetilerine bakıldığında; başarıya götüren duygusal zekâ yeterliliklerinin özgüven, özenetim, başkalarını geliştirme, başarma güdüsü, inisiyatif, ekip liderliği, empati, politik bilinç, değişim katalizörlüğü, esneklik, güvenilirlik ve kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim kurma olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ üstün performansın gizli

ögesidir. Birey duygusal zekâsını sadece bilişsel yeteneklerine eklediğinde değil onu kat kat artırarak ilerlediğinde başarıyı elde edecektir. Duygusal durumları beynin bilgiyi işleme yeteneğini etkilediğinden bireyin bilgiyi pratiğe dönüştürdüğü kadarı öğrenme potansiyelini belirlemektedir. Mary Fontaine “Kritik nokta anahtar yeterlilikleri hangi sıklıkla ortaya koyduğunuza ya da bu yeterliliklerde ne kadar ustalaştığınıza ya da yetkilerinizi ne ölçüde ortaya koyduğunuza bağlı olabildiğini eğitimlerinde vurgulamaktadır (Goleman,2009:51). Bireylerin iç dünyalarının farkında olarak duygularını ve kendilerini yönetebilmeleri için gerekli olan duygusal yetenekler eksik olduğunda yüksek bilişsel zekâ düzeyinin yerinde kullanımı da olumsuz etkilemektedir. Bu da onların akademik performansları istenen yeterlilikte gösterememelerine neden olmaktadır (Holt, 2007). Birey için iş ve sosyal yaşamda başarı kadar başarısızlık da karşılaşılabilecek bir durumdur. Bireyin bu durumlarda göstereceği davranış, duygusal zekâ düzeyi ile ilişkilidir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler başarısızlıkla karşılaştıklarında geri çekilme, suçlama, kabullenme, pes etme, uzaklaşma gibi tepkiler vermek yerine başarısızlığa karşı hazırlıklı davranabilmekte ve bunu olgun karşılayarak vazgeçmek yerine başarıyı el edene dek gerekli mücadele ve azmi sürdürebilmektedirler.

Bireylerin ister okul ister iş, isterse özel hayatlarında olsun çevredeki kişi ve gruplarla kurdukları ilişkilerde, duygusal zekâyâ sahip olmasının ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmesinin önemi insanlar için yadsınamaz bir gerçek olmuştur. Duygusal zekâ kişinin bireysel, takımsal veya örgütsel olarak gerçekleştirdiği eylemlerde başarıya ulaşmasında gizil güç olarak etki etmektedir. Duygusal zekânın bilişsel zekâyâ göre genetik aktarıma daha az bağımlı olması nedeniyle bireyin önemli yaşamsal yetenekler için duygusal zekâ yetilerini geliştirebilecekleri eğitimler alabilmesine imkân tanımaktadır. Bu da ülkelerin gelecekleri için eğitim sistemlerinde yenilikçi, başarılı yaşam doyumu yüksek bireyler yetiştirmeye yönelik stratejik değişiklikler yapabilmelerine fırsat tanımaktadır. Duygusal zekânın akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edildiği üniversitelerde verilecek duygusal zekâ temelli eğitimle öğrencilerin, öz farkındalığı ve kendi kendini geliştirme becerilerini edindiklerinde kariyerlerini daha da ileriye götürebilmeleri mümkündür. Akademisyenler, verecekleri duygusal zekâyâ dayalı eğitim sayesinde hangi öğrencilerin başarısızlık riski altında olabileceğini tahmin edip bu öğrencilere üniversite hayatının birçok talebiyle başa çıkmalarında yardımcı olmak için fakültelerin eğitim programlarında iyileştirme yapabilme fırsatı yakalayabileceklerdir. (Holt 2007:8) Öğrenciler, duygusal zekâ becerileri ile akademik başarı arasındaki pozitif bir ilişkiyi akademik başarılarını artırmada kullanabilecekleri bir araç olarak kabul edip çeşitli duygusal zekâ eğitimlerine

katılarak, duygusal zekâ becerilerini arttırıp kullandıklarında akademik başarılarını da arttırabilmektedirler. (Kavcar,2011:120). Duygusal zekâ yetilerinin farkında olan ve yaşamının her alanı için bu yetileri geliştirebilen bir birey bu kritik becerilerin getirilerinin sadece akademik başarıyla sınırlı kalmayacağını iş yaşamına geçişte ve bu süreçte işiyle ya da çevresiyle ilgili karşılaşacağı her durumda bireysel, takımsal veya örgütsel rolüyle alacağı kararlarda etkili olacağını ve yaşam doyumunu da istendik düzeyde yaşayabileceğini bilmelidir. Yaşam tatmini (doyumu) tümüyle bireysel iyi oluşu oluşturan “sağlık, güvenlik, yaşam güvencesi, bireysel başarı, maneviyat, yaşam standartları, kişisel ilişkiler ve toplumla uyumlu olmak” sekiz yaşam alanında tanımlanan memnuniyet ile ilişkilendirilmektedir (Çınar ve Özyılmaz,2018:133-134). Bireyin biyolojik ve psikolojik sağlığının iyi olması, bireysel kimliği ile sosyal ilişkiler kurması, güvenlik ve ekonomik refaha sahip olması ve yaşadığı hayatı anlamlı bularak mutluluk duyması bireyin yaşam doyumunu sağlayacak etmelerdir. Duygusal zekânın kişisel ve sosyal beceriler alt boyutları değerlendirildiğinde birey bahsedilen memnuniyet hissine ancak duygusal zekâ düzeyini geliştirebildiğinde sahip olacağı düşünülmektedir.

Gerek özel hayatta gerekse mesleki hayattaki başarısını doğrudan etkileme derecesine sahip duygusal zekâ düzeyi, kendi duygularını tanıyan ve yönetebilen, başkalarının duygularına, istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olan, işyerinde güvene dayalı ilişkiler kuran, kendilerini ve birlikte çalıştıkları kişileri istenilen sonuca yönelik olarak harekete geçirebilen, zor şartlar altında olumlu düşünme tarzını koruyarak motivasyonun yüksek olmasını sağlayan yönetici ve çalışanların, bağlı bulundukları kuruma katkıları da bu yetileri zayıf olanlara oranla oldukça fazladır. Çatışmaları ve sorunları yapıcı ve çözümü sağlayacak şekilde sonuçlandıran bu duygusal olgunluk iş performansını ve tatminini de olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zekâ ile yaşam tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmada duygusal zekânın, iş performansı ve yaşam tatminine artarak katkı sağlayan bir başarı faktörü olduğu görüşü savunmaktadır. Bireyin iş performansı ile duyguyu değerlendirme ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama ve uygun tutum davranış sergileyerek buna göre yanıt verme, duyguları düzenleme ve kişinin yeteneklerini kullanma duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif bir ilişki vardır (Law vd., 2008:66). Bireyin kendi duygularını ifade etmesi, kişiler arası ilişkiler kurması, başkalarının duygularını anlayıp istenen hedefte onlarla ihtiyaçlar doğrultusunda ortak noktada buluşabilmesi, stratejik davranışlarla çevresinin güvenini kazanarak etkin işbirliği kurabilmesi, olumsuz durumlar karşısında duygu düzenleme becerisi ile etkin çatışma yönetimi yapabilmesi ve performansını geliştirecek yeteneklerinin farkında olup bunları etkin kullanabilmesi gibi duygusal zekâ

yetileri üst düzey iş performansı hedefine ulaşmasını sağlamaktadır. Çınar ve Özyılmaz konuyla ilgili araştırmalarında da akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması iş yeteneklerinin artmasına, bilinçliliğinin ve sorumluluk bilincinin artmasına, iyi bir analiz yeteneğine sahip olmalarına, iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve iletişimlerinin güçlenmesine, iş performansının artmasına, moral ve motivasyonunu yükselterek yaşam tatminlerinin artmasına yardım ettiği bulgusuna ulaşmışlardır (Çınar ve Özyılmaz 2018:145). Duyguların ifade edilmesi ve algılanmasına yönelik istikrarlı eğilimler, yüksek özellikli duygusal zekâyâ sahip olanlara akademik işbirliği dinamiklerine uyum sağlamada seçici bir avantaj sağlayabilmekte ve bu da grup ortamlarında daha yüksek akademik performansa yol açabilmektedir. (Perera ve DiGiacomo, 2013:28).

Duygularla ilgili bilgilerin algılanması, düzenlenmesi, yönetilmesi ve ifade edilmesinin yanı sıra öz denetim, öz motivasyon ve iyimser eğilimlerle ilgili tipik duygu, düşünce ve davranış kalıplarını yansıtan duygusal zekâ temelli eğitimlerle bireylerin stresli koşullar karşısında duygu yönetimiyle sorunlarla başa çıkabilme ve bireyi destekleyici sosyal ilişkileri tanımlama, geliştirme ve sürdürme becerisini artıracak sosyal ortaklarla duygu temelli iletişim kurabilme becerilerinin kazandırılması akademik performans üzerinde etkili olmaktadır (Perera ve DiGiacomo 2015:209).Bireylerin sahip oldukları ilişkilerle başa çıkabilme, açık dinleme ve net mesaj vermeye dayalı sağlıklı iletişim kurabilme, ortak hedefler doğrultusunda ekip kurup amaca hizmet edecek ilişkiler geliştirebilme gibi duygusal zekâyâ ait sosyal becerileri akademik başarı ve yaşam doyumu üzerinde etkili olmaktadır.

Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, akademik hedefler belirlemede ve bu hedeflere ulaşmak için çabayı devam ettirmede sahip oldukları öz motivasyon özelliklerini kullanarak başarıya ulaşmada duygusal zekâ düzeyi düşük bireylere göre daha avantajlıdır. Duygusal zekâ bileşenlerden öz denetim özelliği bireyin kendi duygu, düşünce ve dürtülerini kontrol altına almasını aynı zamanda çevresel faktörleri stratejik olarak belirlenen hedefler doğrultusunda yönetmesini sağlayarak bireyi özel ve sosyal yaşamında başarıya ulaştırabilmektedir. Duyguların yönetimi bireylerin hem akademik başarısı hem de yaşam doyumları üzerinde etkili olmaktadır. Akademik başarı bireylerin yaşamının her alanını etkilediğinden başarı ve başarısızlık karşısında gösterdikleri davranış biçimleri onların sosyal hayattaki tutumları üzerinde de belirleyici olmaktadır. Yapılan araştırmalarda başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak geliştirilen başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi farklı tepkileri gösteren bireyler değerlendirildiğinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük

akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği bildirilmiştir (Kavcar,2011:61).

Gerek eğitim gerekse iş hayatlarında stresli koşullarla karşılaşan bireylerin başarılı bir performans gösterebilmesinde sahip olduğu özbinç, özdenetim, motivasyon duygusal zekâ yetilerinin önemli etkisi bulunmaktadır. Duygusal dengeyi yönetememek bireyin kaygı durumunu arttırdığında engeller karşısında kaçınma davranışı sergilemesine neden olmaktadır. Buna karşılık duygusal bilince sahip, güçlü ve zayıf yönlerini analiz edebilen, işe başlama ve işi devam ettirme gücünü kendine bulan, yıkıcı duygu ve dürtülere kapılmadan kontrolünü sağlayan, stres yönetimini kararlılıkla yönetip fırsatları değerlendirerek hedefleri doğrultusunda yapıcı çözümler üreten ve bunu uygulayabilen bireyler, başarıya ulaşmada diğerlerine göre öne çıkmaktadırlar. Olumsuz duyguların etkisini azalıp olumlu duyguların etkisini artırarak kendinin ve başkalarının duygularını yönetebilmeye yatkın yüksek duygusal zekâlı bireyler, akademik öğrenme veya değerlendirme bağlamlarında olumsuz duygulardan etkilenme olasılıkları düşük düzeyde görülürken akademik performansları ve yaşam doyumlarında başarı görülmektedir.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek bir birey eğitim, iş ve sosyal ortamlarında aktif bir rol oynayabildiği için akademik başarıya, iyi düzeyde iş performansına ve yüksek yaşam doyumuna ulaşabilmektedir. Duygusal zekâ ve başarı kavramları ilişkilendirildiğinde şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Bireyin duygularını algılaması, anlamlandırması ve yönetmesi, kendini ifade etmesi, dürtü kontrolüne sahip olması, başkalarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak çevresel faktörleri yönetim değişime ve gelişime ayak uydurabilecek vizyona sahip yer aldığı bireysel veya sosyal yaşamda akademik ve iş performansını artırması bununla birlikte yaşamdan tatminin sağlanması duygusal zekâ yetileriyle mümkün olmaktadır.

Duygusal Zekâ ve Girişimcilik İlişkisi

Küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin yaşanması tüm sektörleri, değişip dönüşmeye ve bu gelişmelere ayak uydurmaya mecbur bırakmıştır. Değişimlere hızlıca cevap vermeye çalışan organizasyonlar; alacakları riskler, oluşturacakları stratejiler, yenilenme planları ve süreçte oluşabilecek problemlere önceden veya yerinde müdahale edebilecek kontrol mekanizmaları ile mevcut girişimlerini devam ettirebilmek ve yeni girişim alanları oluşturabilmek için başarılı girişimcilere ve girişim faaliyetlerine gerek duymaktadırlar. Böylelikle duyulan ihtiyaca istinaden girişimcilik ve girişimci kavramları farklı birçok alanda çalışma konusu olarak ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bir işe girişmek, işi üstlenmek gibi anlamları kapsayan girişim kavramı ilk çağdan günümüze bireyin ekonomik ve toplumsal refahına önem veren her bilim

insanınca tanımlanmıştır. İlk çağlarda girişimci hayatını idame ettirmek için arayış içerisinde olan hür kimse olarak tanımlanırken iktisat alanına bu kavramı kazandıran Richard Cantillon girişimciyi sermaye sahibinden ayrı risk üstlenen kişi olarak betimlemiştir. Jean Baptiste Say, Cantillon'un tanımına üretim faktörünü ekler. Say, girişimciyi ekonomik faaliyetlerin öncüsü olarak tanımlarken girişimciliği de ekonomik kaynakların düşük verimli bir alandan daha yüksek verimli bir alana kaydırılması olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara Joseph Schumpeter ise girişimciyi ekonomik sistemde ana kuvvet, lider, yenilik yapan ve yeni teknoloji geliştiren kimse olarak tanımlayarak katkı sağlar. 1985'te Robert Hisrich ise girişimcinin zaman ve gayret sarf ederek farklı değerler üreten, çeşitli riskleri üstlenen ve sonunda maddi ya da manevi karşılık alan kişi olduğunu ifade etmektedir (Ercan ve Gökdeniz, 2009: 66, Ağca ve Yumuşakipek, 2015: 13). Ülkemizde birçok yeni fikirlerle ekonomiye katkı sağlayan kişilere destek olan KOSGEB tarafından yayınlanan kitapçıkta da girişimci; belirli bir getiri sağlamak için risk alan, üretim faktörlerini bir araya getirerek yenilik yapma sorumluluğu olan kişi olarak ifade edilmiştir (Özgül, 2019, s. 6). Girişimci ve girişimcilik kavramları geleneksel, kavramsal ve modern yaklaşımlarla değerlendirilerek birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu farklı sektörler geliştikçe de de devam edecektir. Bu tanımlamalar ve alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında kavramlarla ilgili yeni iletme, değer katma, fırsatları değerlendirme, yeniliklere ayak uydurma, yeni pazar oluşturma, üretim yolları bulma, kar arzusu, fayda sağlama, risk alma, riski yönetme, fırsatları sezinleyip değerlendirme, değişim yaratma gibi bileşenlere ulaşılabilmektedir. Bu bileşenler girişimciliğin çok kapsamlı bireysel ve çevresel faktörlerle sürekli değişen bir olgu olduğunu göstermektedir.

Girişimci, girişimcilik sürecini başlatan, yöneten ve devam ettiren olduğundan sürecin başarılı olabilmesi için birtakım özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler Hisrich (1998) tarafından teknik, yönetsel ve bireysel beceriler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Girişimcinin taşınması gereken özellikler bakımından değerlendirildiğinde ele alınacak bireysel beceriler; “içsel denetim, risk alma, yenilik yapma, değişimi yönetme, kararlı olma, öngörü (vizyon) sahibi olma ve değişimi tesis etme” dir (Ercan ve Gökdeniz, 2009: 68) Girişimciliğe bireysel yaklaşımla bakıldığında girişimciler; psikolojik açıdan risk almaya, yüksek başarı elde etmeye ve içsel kontrol odaklı olmaya eğilimli kişilerdir (Durak, 2011: 197)

Değişen ve gelişen dünyada her alanda istihdam, yenilik, verimlilik, kalite unsurlarının artmasında girişimciliğin dolayısıyla da nitelikli girişimcinin önemi büyüktür. Artan girişimcilik faaliyetleriyle birlikte yeniliklerin ortaya çıkması ve bunun devamının sağlanması için girişimcinin de niteliklerinin artırılması zorunludur. Girişimcinin kişisel özellikleri tanımlanırken yeni bir ürün

geliştirme, finansal ve ekonomik girişimcilik alanlarının dışında, toplumda girişme teşebbüs edenler arasında öne çıkan adeta yıldızlaşan bu girişimcilerin gizli gücünü psikolojik bir perspektifle değerlendiren araştırmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda da gerek değişim ile başa çıkabilme ve değişime uyum sağlama gerekse kontrollü ve bilinçli hareket ederek karar verme sürecinde tutarlı davranma özelliklerine sahip olabilmenin duygusal zekâ yardımıyla kazanılan önemli özellikler olduğu fikri ortaya konulmuştur. (Erdem, 2001: 44).

Girişimci düşüncenin oluşumunda ve gerçekleştirilmesinde bireylerin kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olma, etkin motivasyona sahip olma, içlerindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme uygun zekâ yetileri etkin rol oynamaktadır. Toplumda öne çıkma, işe başlama veya başlanan işte başarılı olma gibi hususlar genellikle bilişsel zekânın etkisi olarak kabul edilse de aslında girişimci eğilimi olan ve yola çıktığı girişimlerde başarı elde eden girişimcilere baktığımızda kendine güven, yeniliğe ayak uydurma, risk alma ve riski yönetme, içi ve dış kontrolü sağlama, belirsizliklerle başa çıkabilme ve başarma arzusu gibi özelliklerin duygusal zekâ bileşenleriyle ilişkilendirilebileceği açık ve net ortadadır.

Mayer ve Salowey'in yetenek odaklı duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ; duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yetenekleri ile açıklanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997: 10). Mayer ve Salowey'in (1997) modelinde yer alan duyguların kontrolü, duygulardan yararlanma ve duyguları değerlendirme duygusal zekâ bileşenleri ve Goleman'ın (1995) karma duygusal zekâ modelinde yer alan özgüven, özdenetim yenilikçilik, başarma güdüsü, çeşitlilikten yararlanma, çatışma yönetimi, değişim katalizörlüğü gibi duygusal zekâ alt boyutları; nitelikli girişimcilerin kendine güven, yenilik, başarma ihtiyacı, risk alma, kontrol odağı, belirsizliğe karşı tolerans ve girişimcilik eğilimi(ruhu) gibi özelliklerini içermektedir. Duygusal zekânın girişimcilik özellikleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu alanyazında yapılan birçok çalışmada da belirtilmektedir (Uluköy vd., 2016, Afşar ve Gül, 2022, Akpınar ve Alkış, 2019, Cin ve Günay, 2013, Khatoon,2013). Başarılı bir girişimcide bulunması gereken kendine güven, risk alma, başarma isteği, kontrol odağı, belirsizliklere karşı tolerans, yenilik ve girişimcilik eğilimi girişimci nitelikleri duygusal zekâ bileşenleri ile ilişkilendirilerek değerlendirildiğinde birbirlerinden hiç de uzak olmayan faktörler olduğu ortaya konulmaktadır.

Girişimcinin sahip olması gereken temel özellik **kendine güven**; kişinin bir işe başlamasında atılım yapmasında kendi öz yeterliliklerinin farkında olarak kendine olan inancını temsil etmektedir. Başarılı bir girişimcinin öncelikle kendine güvenmesi, yeni girişimler noktasında motivasyon sağlaması ve bunu

kaybetmemesini sağlamaktadır. Duygusal zekâ bileşenlerinden özbilinç yani kendi duygularının, yeterliliklerinin farkında olma, özgüven, özdenetim ve duyguları yönetmenin girişimcinin kendine güven özelliği ile ilişkilidir. Kendine güvenen girişimciler bu güveni kendi duygularının ve yeterliliklerinin farkında olup duyguları düşüncelerle etkin bir şekilde birleştirip yönetebilmelerinden almaktadırlar. Duygusal zekâsı yüksek bir girişimci öz yeterliliğinin farkında olarak bir atılım için gerekli motivasyonu kendinde bulmakta ve özel amaç ve hedeflerini gerçekleştirirken girişimcilik eğilimini destekleyen kendine güven duygusu ile öne çıkmaktadır.

Kritik değerde bir özellik olan **risk alma**; girişimciliğin temelinde yatan belki girişim denilince ilk akla gelen özelliktir. Girişimciliğin temel unsuru olan risk alma bireyin bu konudaki davranış biçimi ile şekillenerek onu başarıya ya da başarısızlığa götürmektedir. Girişime dair birçok örnekte risk alınarak çıkılan girişim yolunda kimileri girişimi başarıyla devam ettirmekte kimileri de başarısızlık nedeniyle yoldan geri dönmektedir. Bu noktada başarılı girişimciyi farklı kılan onun duygusal zekâsı ile gösterdiği risk alma davranışdır. Duygusal zekâsı yüksek bireyler kendinin ve başkalarının duygularını anlamada, analiz etmede ve çevresel faktörleri değerlendirerek bu duyguları yönetmede oldukça başarılıdırlar. Duygusal zekâ yetkinlikleri ile bu ulaşmak istedikleri girişim hedefinde doğru (düşük, orta, yüksek seviyede) risk almayı hatta ihtiyatlı davranarak risk almamayı hesaplayarak kritik başarılarla ulaşmaktadırlar. Duygusal zekâsı yüksek bireyler kendinin ve başkalarının duygularını, değerlendirme ve duyguları kontrol etme yetileriyle girişimcilikteki risk alma özelliklerini geliştirebilmektedirler.

Girişimcilikte bir başka özellik **kontrol odağı**; bireyin yaşamındaki olaylar üzerinde kendi duygularının ve çevresel faktörlerin kontrolünü sağlayabilme algısıdır. Girişimci taşıdığı kontrol odağı hisleri sayesinde olayları kendi anlayış ve kontrolüyle değerlendirmekte bunun sonucunda sağladığı dış kontrolle de çevresel faktörlerin etkisini amacı doğrultusunda asgari düzeyde tutarak başarıya ulaşmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek girişimci, kendinin ve başkalarının duygularının kontrolünü sağlayıp çevresel koşulları doğru değerlendirip yapıcı ve sorun çözücü stratejilerle istendik hedef düzeyine uygun duygu yönetimiyle azim ve sebat göstererek başarılı bir girişimcilik süreci geçirebilmektedir. Nitelikli girişimci yaptığı girişimlerde başarı veya başarısızlığını şans, talih, kader gibi güçlerin etkilediğine değil kendilerine inanarak sağladığı kontrollere bağlamaktadırlar. Girişimcinin kontrol odağı hissine sahip olması, girişimcilik eğilimi ve başarısını etkilediğinden sahip olduğu duyguları değerlendirme, kontrollü ve etkili yönetme duygusal zekâ yetileri girişimci için oldukça önem arz etmektedir.

Girişimcilikte sürekliliği sağlayan özellik **başarma güdüsü**; bireyin teşebbüs ettiği girişimsel aktivitede başarılı olma ve bunda başarıyı devam ettirme isteğidir. Girişimci mevcut durumuna yenilik katarak atılacağı işlerde sorumluluk olarak sonuç odaklı hareket etmek istediğinden elde edeceği başarı onun için etkili bir geri bilirim olacaktır. Bu nedenle başarma isteği girişimci için önemli bir özelliktir. Girişimcide bulunan başarma isteği düzeyi girişimcilik eğilimini belirlemektedir. Orta düzeyde bir başarma güdüsü girişimciyi mevcut durumları sabit tutmakla yetinmesine neden olurken, yüksek düzey başarma güdüsü girişimciyi yenilikler konusunda cesaretlendirmekte ve normale göre zor hedefler belirleyerek kendi öz çabalarıyla sonuç elde etmeye yönlendirmektedir. Duygusal zekânın öz bilinç ve motivasyon bileşenleriyle başarma güdüsünü ilişkilendirmek yerinde bir değerlendirme olacaktır. Duygusal zekâsı yüksek bir girişimci, kendi duygularının yetkinliklerinin farkında olarak atılacağı girişimlerde bir mükemmellik standardını yakalama veya yükseltme arayışı içerisinde. Bireylerin girişimcilik ruhunu doğrudan etkileyen başarma güdüsü, duygusal zekânın kişisel ve sosyal becerileriyle (duyguları algılama, anlamlandırma ve yönetme, motivasyon, iletişim kurma, çatışma yönetimi, değişim katalizörlüğü vb.) zenginleştikçe girişimcide hem kişisel hem de iş başarılarında tatminini sağlayacaktır.

Girişimciliğin kritik önemde belirleyici noktası **yenilikçilik**; girişimcilik yolunda bireyin mevcut durumlara alışılmamış biçimdeki yeni yollarla devam etme ilgisi ve isteği olarak tanımlanabilmektedir. Yeni bir oluşum, yeni bir ürün, yeni bir iş için girişimde bulunan yenilikçi girişimci, değişen ve gelişen dünyada mevcut durumları değerlendirip duygusal zekâ değişim katalizörlüğü yetisini kullanarak değişimleri ortaya çıkarıp farkındalık yaratarak başarıya ulaşabilmektedir. Girişimcilikle aynı öneme sahip olan yenilikçilik; girişimcinin duyguları algılama, yönetme, sosyal çevreyi ve değişimleri dikkate alma, yeniliklere açık olma onları yönetme gibi duygusal zekâ yetkinlikleri ile rakiplerine fark atarak başarıya ulaşmasını sağlayan önemli bir özelliktir. Bu özelliği taşıyan duygusal zekâsı yüksek girişimciler hem bireysel işlerinde hem de çalıştıkları işletmelerde farklılık oluşturmakta ve başarıyı sağlayacak yeniliklere öncülük etmektedirler.

Girişimcilikte mücadeleci ruhu yansıtan özellik **belirsizliğe karşı tolerans**; karşılaşılan yeni bir durum ya da mevcut durumla ilgili karmaşada girişimcinin sakinliğini koruyarak durumu organize etme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Belirsizliğe karşı tolerans özelliği, girişimciyi karşılaşılan istikrarsız ve tahmin edilemeyen durumlarda yeterli veriye sahip olmadan eldeki ipuçlarını, çevresel faktörleri, duyguları analiz edip düşüncelerle birleştirerek aldığı stratejik işbirlikçi kararlarla etkin çatışma yönetimi gerçekteşirip yapıcı ve

başarılı sonuçlar elde etmesini sağlamaktadır. Duygusal zekâsı yüksek girişimci belirsizlik ortamında sahip olduğu duyguları etkili ve yapıcı bir biçimde yönetme ve fırsat doğduğunda harekete geçme becerileriyle kararlar almaktadır. Girişimcinin bu kararları almada duygusal zekâ yetilerinden yararlanması, hangi yolla başarıya ulaşacağı hususunda belirgin ve net bir veri olmamasına rağmen inisiyatif alarak yoluna devam etme cesaretini göstermesini sağlamaktadır. Belirsizlik toleransı yüksek girişimci, değişimler karşısında olumsuz şeylerin olmasını beklemek yerine fırsatları görerek yapılan değişikliklerle durumu kontrol altına alıp çevrelerini etkilemekte ve başarılı bir girişim gerçekleştirebilmektedir. Girişimcinin duygularını sezme, analiz etme ve yönetme becerileri belirsizliklere karşı toleransını olumlu yönde etkilemektedir.

Bireyin girişimcilik özelliklerini ortaya çıkaran özellik ***girişimcilik eğilimi(ruhu)***; bireyin yeni oluşumlar için fırsatları değerlendirip vizyoner kararlar alarak başarılı girişimlere adım atmasını sağlayan inancını temsil etmektedir. Girişimcilik eğilimi bireyin geliştirdiği yenilikçi fikirleri ürün, iş veya oluşum olarak gerçeğe dönüştürme yönündeki arzularını ve girişimcilik potansiyelini harekete geçirme becerisidir. Her birey girişimci olsun ya da olmasın değişimler karşısında hissettiği geleceğe dair büyük ya da küçük düşünceleriyle girişimcilik ruhuna sahip olabilmektedir. Girişimcilik eğilimi yüksek bireyler diğer tüm özelliklere de sahip olarak başarılı bir girişim süreci geçirebilmektedirler. Bireyin sahip olduğu özgüven, kendinin ve başkasının duygularını anlama ve yönetme, empatik yaklaşma, motivasyon, inisiyatif alabilme, iletişim kurma, çatışma yönetimi ve değişim katalizörlüğü gibi duygusal zekâ yetileri girişimcilik eğilimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu da duygusal zekânın başarılı bir girişimcinin taşıması gereken diğer tüm özelliklerinde olduğu gibi girişimcilik eğilimi (ruhu) için de yüksek önem arz ettiğini göstermektedir.

Girişimcinin sahip olması gereken özellikler ile duygusal zekânın bileşenleri birlikte değerlendirildiğinde görülmektedir ki; özgüvene sahip, duygularını analiz edip güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varan, potansiyelini gerçekleştirebilen, bağımsız olarak çalışabilen, çevresel faktörleri doğru analiz edip durum kontrolü sağlayabilen, güçlü sosyal ilişkiler kuran, empati yapabilen, sosyal sorumluluk taşıyan, stres yönetiminde başarılı, inisiyatif alıp stratejik kararlar verebilen, problemlere etkili çözümler bulan, uyum yeteneği yüksek, objektif kalabilen, iyimser, başarı odaklı kişiler aynı zamanda başarılı girişimciler olma eğilimindedirler. Bu durum girişimciliğin duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu ve girişimcilikte başarının duygusal zekâ yetilerinin farkındalığı ve geliştirilmesiyle şekilleneceğini göstermektedir.

Duygusal Zekâ ve İletişim İlişkisi

İnsan sosyal bir varlık olduğu için sürekli iletişim içerisinde olmak ve duygularını, düşüncelerini başkalarına aktarmak ihtiyacı hissetmektedir. Bazen bilgi bazen duygu alışverişi olan aktarma süreci iletişim, insanoğlunun hem kişisel hem sosyal hayatında temel ihtiyaçlarından biri olmaktadır. Günümüzde gelişen teknolojilere bağlı olarak iletişim imkânlarının artmasına rağmen hâlâ ilişkilerdeki verilen mesajların çözülmesi, kaliteli bir iletişim için duyguların anlaşılması, algılanması ve doğru ifade edilmesi özetle ne zaman nerede nasıl davranılacağı konusu tartışılmaya devam etmektedir. İletişimi tanımlama, unsurlarını belirleme ve daha etkili hale nasıl gelebileceği konularında çalışmalar yapılmaktadır.

İletişim sözlükte “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme, iletişim” olarak ifade edilmektedir (sozluk.gov.tr, TDK, 2024). İnsanın temel ihtiyaçlarından iletişim, birçok kişi tarafından da tanımlanmaya ve içerdiği unsurları belirlemeye çalışmıştır. Zıllıoğlu’nun (2010) iletişimle ilgili 4560 kullanımı derleyip 15 anlam belirlediği çalışmasında iletişimin bir aktarım ve etkileşim süreci olarak değerlendirilmesi ve iletişim sürecini bir bütün olarak kaynak, kodlama, kanal, kod açma, filtre, alıcı, geri bildirim, gürültü ve ortam unsurlarıyla birlikte dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir (Koçyiğit,2021:27). İletişim gönderen ve alıcı arasında sözlü, yazılı veya jest mimiklerle yapılan bil veya duygu alışverişidir. Sağlıklı iletişim için gönderen ve alıcı arasında mesajın açık net olması, aktarmanın hangi iletişim kanallarıyla yapılacağı iyice belirlenmeli ve buna uygun davranış sergilenmelidir.

İletişimde kendini ifade etmek yani konuşmak çok önemli bir unsurdur. Konuşma yeteneği her bireyde doğuştan gelen güçlü bir yetenek olarak kendini göstermeyebilir; fakat bu yetenek zamanla geliştirilebilmektedir. Nitekim geçmişte ve günümüzde toplum önünde dikkat çekici konuşmalar yapan liderler, komutanlar, hatipler konuşma yeteneklerini geliştirerek bu seviyeye gelmişlerdir (Sevim, 2012). Anlatmak ve anlaşılacak esasına dayalı olan iletişimde önemli olan bir diğer husus da iyi bir dinleyici olabilmektir. Açık bir iletişimde mesajın doğru iletilmesi bireyler arasındaki bilgi alışverişinin sağlıklı olmasını ve yüksek performanslı bir iletişim kurulmasını sağlar. Usta bir iletişimci ilk önce iyi bir dinleyici olmalıdır. Dinleme becerisine sahip bireyler başkalarının sözünü kesmeden dikkatli bir şekilde dinler fikirlerinin ve duygularının farkında olup onları doğru analiz ettikten sonra duruma uygun ikna edici ve çözüm odaklı bir davranış sergiler.

İyi bir iletişim için kişisel ve sosyal iletişimsel yeterliliğe sahip olunması gerekmektedir. İletişimsel yeterlilik, kişinin kendi ihtiyaçlarını, kapasitelerini,

hedeflerini ve beklentilerini karşılarken, çevresindeki bireylerin ihtiyaçları, kapasiteleri, hedefleri ve beklentileri ile nispeten tutarlı olarak algılanan bir şekilde işlev yapabilme yeteneğidir (Ruben, 1976:336). İletişim yeteneği; iletişim sürecini anlamak, gerekli sözel ve/veya sözsüz iletişim davranışlarını üretebilme kapasitesine sahip olmak ve iletişime uygun pozitif duygu uyumunu sağlamak unsurlarından oluşmakta ve bununla birlikte iletişimcinin yetenekleri de ne yapılması gerektiğini anlamak, üretilen mesaja göre gerekli olan davranışı geliştirmek (konuşarak, yazarak), iletişimi önemsemek ve ilgilenmek olarak sıralanmaktadır (Sü Eröz,2011:127)

İletişim yeterliliği tüm sosyal becerilerin temelini oluşturur. İletişim olgusunu şekillendiren ve etkililiğini gösteren duygusal zekânın sosyal beceriler bileşenleri olan başkasını etkileme, ikna etme, iletişim kurma, değişim katalizörü olma, çatışmayı etkin yönetebilme, ilişkiye bağlantı kurabilme, başarılı ekip çalışmaları oluşturabilme ve işbirliği yapabilme becerileridir.

Goleman; iletişim yeteneğine sahip olan bireylerin karşılıklı ilişkilerde etkili oldukları mesajlarının tonunu ayarlarken duygusal ipuçları kaydettiklerini, zor problemlerle dolambaçsız yoldan çözmeye çalıştıklarını, iyi dinleyip karşılıklı anlayış arayarak bilgilerin tam anlamıyla paylaşılmasını hoş karşıladıklarını, açık iletişimi desteklediklerini ve iyi haber olduğu kadar kötülerini de kabul ettiklerini, böylelikle kişiler arası ilişkilerde başarılı olabileceklerini belirtmektedir (Goleman,2009:221).

Duygusal zekâ yeterlik modelinde iletişimi "açıkça dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamak" şeklinde tanımlayan Goleman, duygusal zekâsı yüksek kişilerin güçlü açık iletişim yetileriyle çevrelerinden istedikleri enerjiyi, yaratıcılığı ve yapılabileceklerin en iyisini alma imkânı olduğunu ifade etmektedir (Goleman, 2009:237).

Duygusal zekânın sosyal beceriler bileşenine ait olan empati, sağlıklı iletişimde önemli bir rol oynar. Kişinin kendisini karşıdakinin yerine koyarak duygularını sezmesi davranışlarının ve söylediklerinin altında yatan anlamları algılayabilmesi ve ihtiyaca göre istendik yönde zekice yanıt vermesi ile kurulan iletişim gerek kişisel yaşamda gerek profesyonel yaşamda ilişkilerin kalitesine olumlu etki etmektedir.

Bireyin kendi duygularını ve iletişim halinde olduğu diğer kişi ya da grupların duygularını fark etme, anlamlandırma ve bunları doğru biçimde yönetme kabiliyetini temel alan duygusal zekâ ile yaşamın her anında var olan iletişim arasındaki ilişkiyi irdelemek etkili iletişim becerilerini tanımlamak ve geliştirmek için bir adım olacaktır. Etkili İletişim; problem çözme, çatışmaları yönetme gibi yetilerin yanı sıra kendini ifade edebilmek, anlatabilmek ve karşındakini anlayabilmek gibi yetileri de kapsamaktadır. Bireyler duygularını doğru

düzenleyip, hayatlarında bu duyguları olumlu yönde doğru kullanabildikleri düzeyde iletişim davranışları da o kadar etkili gerçekleşebilecektir. Etkili iletişim konuşma ve dinleme süreci sırasında uyum sağlama duyarlı olma öz farkındalığı yönetme gibi yetenekleri içerir (Schirmer vd. 2005:184; Sevim ve Kapıcı, 2016).

İletişimi iyi biri, söylediği söze, onu söyleyiş biçimine duygularını dâhil etmelidir. Çünkü konuşan kendisini dinleyenlerin sadece kelimelerle ilgilendiklerini düşünmemelidir. Amacı dinleyenlere bilgileri aktarırken onları etkileyip bir konuda ikna etmek, düşüncelerini ve duygularını aktarmak olduğundan dinleyici üzerinde istediği etkiyi oluşturabilmenin duygusal zekâsını etkin kullanmaktan geçtiğini göz ardı etmemelidir. Özdemir Yaylacı (2006), duygu kavramını psikolojik bir süreç olmanın dışında kişiler arası iletişim fenomeni olarak değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olacağını bunun nedenini de duyguların oluşumunu ve etkileşimini sosyal yaşam ve ilişkilerden soyutlamanın neredeyse imkânsız olduğunu ifade etmektedir (Özdemir Yaylacı,2006:188).

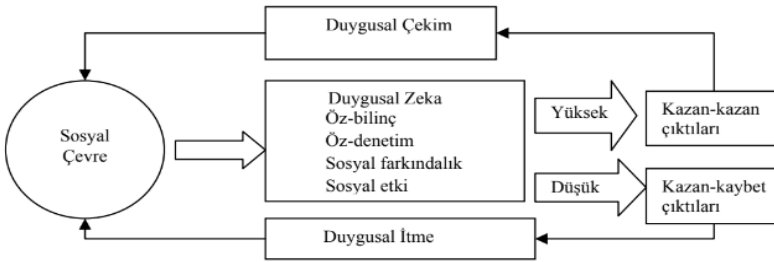
Duygusal zekâ, bireyin duygularını yönetmesi kendini ifade etmesinde karşı tarafı doğru biçimde algılamasında, dolayısıyla kişiler arası sağlıklı iletişim sağlanmasında kritik bir yetenektir. Kendini ifade etme, duygularının farkında olma ve duygularını yönetme kişisel yeterlilikler ile ilgili iken kişiler arası iletişim kurma, başkalarının duygularını anlama ve duygularını yönetme, ortak amaçlarda birleşen ekip oluşturma, ikna etme becerileri de sosyal yeterlilikler ile ilgilidir. Birey, olduğu her sosyal yapıda aldığı rol (anne-baba-çocuk, karı-koca, işveren-çalışan, çalışan-müşteri, öğretmen-öğrenci gibi) ve bu rolü ile kurduğu ilişkilerde motivasyon, uyum ve faydayı kişinin duygusal zekâ becerileriyle (duyguları algılama, anlama ve aktarma) zenginleştirdiği iletişim sayesinde elde edebilmektedir.

Kişiler arası iletişimin temelinde duyguların oluşumu ve etkileşimi iletişimi ve iletişimde kullanılan davranışları belirler bu da özellikle sosyal ilişkiler kurmada duygusal zekâ yetilerinin bireyin iletişim becerisi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Stewart ve Cash (2000) kişilerarası iletişimde başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmek için “benzerlik, kapsama/dâhil olma, etkileme/ ilişki, kontrol/hâkimiyet, kendini algılama, başkalarını algılama, sözlü etkileşim ve sözsüz etkileşim olmak üzere sekiz adet unsurun gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Bandelli, 2008: 8-9). Bu unsurlar duygusal zekâsı yüksek bireylerin özellikleri olan kendi duygularını ve bu duygularının etkilerini tanıma, yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol altında tutma, yeni fikir ve yaklaşımlara, yeni bilgilere açık olma, grup ya da kuruluşun hedeflerini benimseme, başkalarının gelişim ihtiyaçlarını sezme ve yeteneklerini pekiştirme, farklı türlerden insanlar aracılığıyla fırsatları kullanma, etkili ikna taktikleri kullanma, açık olarak dinleme ve inandırıcı mesajlar yollama, ortak hedefler doğrultusunda başkaları ile çalışma becerileri ile örtüşmektedir. Kişilerarası iletişimin geliştirilmesinde duyguları algılama, anlamlandırma ve

aktarma becerileri önem taşımaktadır. Birey etkileşimde olduğu kişilerle doğru bir iletişim kurmak istiyorsa bu; ancak karşısındakinin sözlerini ve sözlerinin yanı sıra duygularının ipuçlarını veren jest mimik ve beden dilinden analiz ettiği duygularını yönetebilmesi ile özetle duygusal zekâsını geliştirmekle mümkün olacaktır.

Duygusal zekâ yetkinliklerinin iletişimle ilişkisi EQ yetileri üzerinden incelendiğinde duygusal bilince sahip bir birey kendinin ve başkalarının duygularına dair farkındalıkla kişiler arası iletişiminin farklı bakış açılarıyla zenginleşmesini sağlayabilmektedir. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ yetenekleri yüksek olan bireylerin, sosyal beceri düzeyleri yüksek, uyumlu, samimi, dinlemesini bilen, duygusal ve sosyal ilişkilerde de daha başarılı oldukları ifade edilebilmektedir (Koçyiğit,2016:323). Duygu yönetimi ve özdenetime sahip yüksek duygusal zekâlı birey, ruh yapısındaki olumlu ve olumsuz duyguların ve dürtülerin kontrolünü ele alarak sağlıklı iletişim ilişkileri kurabilmektedir. Bireyin duygularının farkında olması ve yönetmesinin dışında duygularını kullanmasıyla da çevresel faktörleri değerlendirip duygularıyla yenilikçi fikirleri harekete geçirecek kişileri ikna edici iletişim yetisine sahip olmaktadır. Bireylerin, başkalarına duygu ve düşüncelerini ifade etmedeki hassasiyetleri ve empati kurma duygusal yetilerine sahip olmaları çevrelerindekiyle empatik, sağlıklı, ikna edici ve güvene dayalı bir iletişim kurabilmelerine imkân tanımaktadır.

Birey, sosyal çevresinde kuracağı kişilerarası etkinlikler için duygularının rehberliğinde hareket eder. Kunnanatt (2004) duygusal zekâ düzeyinin yüksek ve düşük olduğu zamanlarda sosyal çevresiyle gerçekleştirdiği iletişim tarzlarını grafikte göstermiştir.



Şekil 2: Kunnanatt (2004), Duygusal Zekâ ve Sosyal Etkileşimler

Şekle göre duygusal zekâ bileşenleri olan öz-bilinç, özdenetim, sosyal farkındalık ve sosyal etki becerilerinin yüksek ve düşük olduğu bireylerin sosyal çevrede karşılaştıkları durumlar karşılaştırılmıştır. Duygusal zekâ düzeyi düşük biri, sosyal çevresiyle iletişim kurarken ilişkilerinde kazan kaybet çıktıları ile zararlı duygusal davranışlar sergilemekte ve kişileri kendinden uzaklaştıracak duygusal itme alanı oluşturmaktadır. Diğer taraftan yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip bireyler ise

sosyal çevreleriyle kazan kazan çıktılarıyla pozitif iletişim sağlayarak etraflarında duygusal çekim alanı oluşturmaktadırlar (Kunnanatt, 2004: 490). Duyguların sosyal ilişki ağının kurulması ve yaygınlaşmasında tanınması, yönetilmesi ve kullanılması bireylerin kurdukları iletişim ortamında çekici ya da itici davranışlar sergilemelerinde etkili olmaktadır. Yüksek düzey duygusal zekâlı bireyler duygudaşlık yapabilen güvenilen ve desteklenen bir profil oluştururken düşük düzey duygusal zekâlı bireyler oluşturdıkları duygusal itme alanıyla çevredekilerin kendisinden sıkılıp uzaklaştığı iletişim kurmak istemedikleri bir profil oluşturmaktadır.

Duygusal zekâ düzeyleri yüksek bireylerin iletişim tarzlarına bakıldığında, sosyal çevrelerinin pek çok üyesiyle iletişim kurarken, pozitif yaklaşımlar sergileyerek hem kendileri hem de karşı taraf açısından pozitif sonuçlar elde ettikleri görülmüştür (Yaylacı, 2006: 189).

Duygusal zekâ yeteneklerine sahip bireyler; kendi duygularını tanıyıp idare edebildikleri, başkalarının duygularını analiz edip etkili yönetebildikleri ve gerek kişisel gerek profesyonel çevrede sözlü ve sözsüz iletişimin tüm unsurlarını kullanarak sağlıklı ilişkiler kurup bunları devam ettirebildikleri için yaşamlarını daha kaliteli ve doyumlu sürdürmektedirler.

Duygusal zekâ ile iletişim arasındaki ilişki ele alındığında görülmektedir ki; Bireylerin öz farkındalık, etkileme, bağ kurma, değişim katalizörlüğü, farklı karakterlerden insanları bir araya getirerek kolektif ekip oluşturma, ortak amaca hizmet edecek ilişkiler kurma, ikna etme, açık olarak dinleme ve inandırıcı mesajlar yollama duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecinde başkalarını daha iyi anlayarak, onların duygu ve düşünceleri ile özdeşleşme, iletişimde etkinliğinin sağlanması için sözlü, sözsüz ve yazılı bir dizi yeteneği içerisinde barındıran ve ben dili, empati, beden dili ve etkili dinleme gibi kavramlarla ifade edilen iletişim becerileri, bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. İletişim ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğu yüksek iletişim becerisine sahip olanların aynı zamanda duygularını tanıyan, beden dilini bu doğrultuda etkili kullanabilen, başkalarının duygularını sözlü veya sözsüz mesajlardan okuyabilen, başkalarının ne hissettiğini anlayıp empatik yaklaşım sergileyen ortak amaçlar doğrultusunda kendini ve çevresini ikna edip sinerjik iletişimi koruyan, duygusal enerji ve pratik sezgileriyle olumsuz durumları etkili iletişimi ile olumluya dönüştürebilen, başkalarını ve kendini geliştirebilen stres, kaygı, öfke gibi duyguları yönetebilen ve farklı karakter çeşitliğinden iyi sosyal ilişkiler ortaya çıkarıp etkili işler yapabilen yüksek duygusal zekâlı bireyler olması ile ortaya konmaktadır.

KAYNAKÇA

- Afşar, A. & Gül, N. (2022). “Duygusal zekâ algılamalarının girişimcilik özellikleri üzerine etkisi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencileri örneği”. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 8(47), ss. 851-862. <https://doi.org/10.29228/ideas.67349>
- Alkış, H. ve Akpınar, F. (2019). Duygusal zekâ ve girişimcilik eğilimi: Adıyaman Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (32), ss. 341-379. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.591091>
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandelli, A. C. (2008). Facilitating communication and effective interpersonal relationships at work: a theoretical model of socio-affective competence. [Doktora tezi, University of South Florida]. ProQuest.
- Cin, H., & Günay, G. Y. (2013). Girişimcilerin girişimcilik tipleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Edirne örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), ss. 7-32. https://acikerisim.comu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12428/413/hati ce_cin_makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ. (Ayman, Z. B., & Sancar, B., Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çınar, Ö., & Özyılmaz, F. Z. (2018). DUYGUSAL zekâ, yaşam tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde ve Bayburt Üniversitesinde çalışan akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), ss. 131-149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/587589>
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). DUYGUSAL zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), ss. 231-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50348>
- Eröz, S.S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama*. [Doktora tezi Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Goleman, D. (2009). *İşbaşında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir*. Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Optimist Yayın Grubu.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2006). *Yeni Liderler*. Varlık Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), ss. 174-190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151920>
- Holt, S. (2007) Emotional Intelligence and Academic Achievement in Higher Education. [Doktora tezi, Pepperdine University]. ProQuest.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Eğitim Yayınevi.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human resource development quarterly*, 15(4), ss. 489. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3c865ee58103ba3eddf7b3e08a6ce82292cc88d2>
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), ss. 51-69. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9062-3>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. R.J. Sternberg (Edt.), *Handbook of intelligence* (ss.396-420). Cambridge University Press.
- Özden, K., Temurlenk, M. S., & Başar, S. (2008). Girişimcilik eğilimi: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Review of Social, Economic & Business Studies*, 11(12), ss. 1-20. http://kenanozden.com/docs/yazi/yazi_5f896f07-e5a8-43e4-b7a4-7625c2fa1d57.pdf
- Özgül, E. (2020). *Girişimcilikte temel kavramlar*. KOSGEB Girişimcilik el kitabı içinde. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, ss. 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Perera, H. N. & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, ss. 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>

- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), ss. 334-354.
<https://doi.org/10.1177/105960117600100308>
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. ve Kapıcı, M. S. (2016). 6. Sınıf konuşmadan önce dinle etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 177-198
- Schirmer, J. M., Mauksch, L., Lang, F., Marvel, M. K., Zoppi, K., Epstein, R. M., Brock D., & Pryzbylski, M. (2005). Assessing communication competence: a review of current tools. *Family Medicine*, 37(3), ss. 184-92.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71056440/Assessing_communication_competence_A_rev20211002-12262-f92bqd.pdf?1633225707=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAssessing_communication_competence_a_rev.pdf&Expires=1723682985&Signature=gEezdlfF-EtEKvnOC733CSUDAP6DxJO9XMFch8tUCflKtmsido-9lrdlix-06vBluhYxoYsyTv2YemUod3BjZTxwSZpY83DG66yx~b9zGyBI1R5bltZdsXmO1i-dgH2AA-VCmGZSNBQ7qQ81AAh-JkSAZFnrGFFeTCIQwNevo0vQ-CRz1U~aG06RsBk-mn6xLqAtepC14j3y59dl4FgJ7i-29YGrQoEHUyDhZx8EMirScjglVNom~r0RA8xwtmKNokCRuOlkdNZe4kcFUf4lypYJf9nxl2zxaQkm8FJzKjns7efYFI52BZNWdTDGw32rgX-MtHboep9iePasd-c-G~g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme*. Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. Sozluk.gov.tr. Erişim Haziran 20, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Vural, İ., Tuna, Y., Birsen, Ö., Erzurum, F., Küçük, M., & Çolak, F. Ü. (2012). *İletişim*. Pegem Akademi.
- Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği: "diyalog ve duyguları yönetmek"*. Hayat Yayıncılık.
- Yukl, G. (2013). Leadership in Organization. NIBM E-Library.
<https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf>

Eğitimde Duygusal Zekânın Önemi

Yasemin KURTLU*

Giriş

Medeniyetin gelişime paralel olarak insanın fiziksel, duygusal ve sosyal yönü farklı araştırmaların konusu olmuştur. Soyut bir nitelik olan ve bireyin eğitim sürecinde önemi çokça vurgulanan zekâyı ilgili çalışmalar da bu araştırmalardandır. Zekânın niteliği, belirtileri ve işlevi yüzyıllarca merak konusu olmuş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Zekânın soyut olması ve eğitim öğretimin amaçlarına ulaşılmasında temel etkenlerden kabul edilmesi zekânın tanımlanması ve sınıflandırılmasında da etkili olmuştur. Geçmiş yüzyıllarda zekâ tek yönlü ele alınmış ve bireyin bilişsel özelliklerini vurgulayan zekâ üzerinde durulmuştur. Çok boyutlu ve sosyal bir varlık olan insanın, zekâ açısından tek yönünün vurgulanması doğal olarak sınırlayıcı bir durum olarak görülmüştür.

Bireylerin bedensel ve devinimsel hareketlerini zekânın ölçüsü kabul eden ve kalıtsal olarak aktarıldığını düşünen Galton'dan (1869) zekâyı doğru karar verme, kavrama ve mantık yürütmede ortaya konulan aktiviteler olarak (Sternberg, 2003) nitelendiren Binet'e kadar neredeyse yarım yüzyıllık bir zaman geçmiştir. Sonrasında Spearman (1904) iki faktörlü zekâ kuramıyla genel yetenekleri "g" faktörü ve özel yetenekleri de "s" faktörü olarak sınıflandırıp zekâyı açıklamıştır. Thorndike (1920) ise zekâyı soyut, mekanik ve sosyal olmak üzere üç başlıkta açıklamıştır. Soyut zekâyı düşünceleri anlamakla ilişkilendiren Thorndike, bireyin somut materyalleri anlama ve yönetme yeteneğini mekanik zekâ, insanları anlama, yönetme ve diğer insanlarla ilişkilerini mantıklı bir şekilde yürütme becerilerini de sosyal zekâ olarak nitelendirmiştir. Onun üzerinde durduğu sosyal zekâ aynı zamanda duygusal zekânın ilk atıflarından biri kabul edilmiştir.

Gardner (1983) "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" başlıklı çalışmada çoklu zekâ kavramını alan yazınına kazandırmış; sözel, mantıksal, ritmik, görsel, kinestetik, kişilerarası ve içsel zekâyı tanımlamıştır. Duygusal zekânın yetenek olarak değerlendirildiği ilk çalışma ise Salovey ve Mayer (1990) tarafından yapılmış, duygusal zekâ kişinin kendisi ve diğerlerinin

* Dr., Lebanese University/Faculty of Letters & Human Sciences/Turkology, ORCID NO: 0000-0002-1896-3767

hislerini ve duygularını anlama, duygu ve hisleri ayırma, birinin düşünceleri ve hareketlerine rehberlik etme bilgisini kullanmayı içeren sosyal zekânın alt boyutu olarak tanımlanmıştır. Onları takiben Goleman “Emotional Intelligence” başlıklı çalışmasında duygusal zekâyı “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme...” (1995, 63-64) şeklinde açıklamıştır.

Yeşilyaprak (2001) duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme, duygularla ilgili bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve iş hayatına etkili bir şekilde yansıtma ve uygun tepkiler ortaya koyma biçiminde tanımlarken Baltaş (2002) bireyin kendisiyle ve başkalarıyla başa çıkabilmesini kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği; başka bir ifadeyle başkalarının ne istediğini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yönlerini duygular vasıtasıyla anlamak ve stresle başa çıkmak için gerekli bir yetenek olarak ifade etmektedir.

Alan yazını incelendiğinde duygusal zekâyı ilişkin farklı disiplinlerde birçok tanımın yapıldığı görülmektedir (Çakar & Arbak, 2004; Merlevede et al., 2006; Schilling, 2009; Shapiro, 2017). Söz konusu tanımlarda bireyin kendisinin ve çevresinin duygularını tanıması, anlaması ve yönetmesi, sosyal ilişkilerinde duygu yönetimi becerilerini kullanması, üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ve bu becerileri kullanabilmesi, kendini tanıması ve hayat amacı oluşturarak amacı doğrultusunda yaşamını şekillendirebilmesi vurgulanmaktadır. Alan yazını incelendiğinde duygusal zekânın bireyin bilişsel zekâsını yönetmeyi de içine alan ve hayat başarısında önemli rolü olan bir dizi sosyal beceri ile birlikte açıklandığı ve tanımlandığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde bireylerin çok yönlü gelişimi amaçlanırken duygusal zekânın göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir.

Duygusal zekâyı yönelik yapılan çalışmalar büyük bir hızla artmış ve çeşitli modeller ortaya çıkmıştır. Salovey ve Mayer’in (1990) yetenek temelli modeli, Goleman’ın (1998) yeterlilik ve kişilik temelli modeli, Cooper ve Sawaf’ın (1997) dört boyutlu modeli, Bar-On’un (1997) beş boyutlu modeli bunlardan bazılarıdır. Yetenek, karma ve özellik olmak üzere üç farklı temelde duygusal zekâ modeli ortaya konulmuştur (Bar On, 1997; Easton, 2004; Petrides, 2010; Salovey & Mayer, 1990; Sternberg, 2000).

Salovey ve Mayer (1990) tarafından açıklanan yetenek temelli duygusal zekâ modelinde bilginin önemi ve bilginin kullanımıyla ilgili yetenekler üzerinde durulmaktadır. Bu modelde duygusal zekâ beş ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bireyin kendine ilişkin bir anlayış ve içgörü kazanması, kendi duygularını

tanınması “duyguların farkında olma”, bireyin içgörü ve kendine yönelik anlayış ve farkındalık kazandıktan sonra duygularını kontrol edebilmesi “duygularıyla başa çıkabilme”, bireyin özdenetim sahibi olması ve duygularını belirli bir amaca yönlendirebilmesi “kendini motive etme”, diğerlerinin duygularını fark edebilecek empatik anlayış kazanması “başkalarının duygularını fark etme” ve başkalarıyla ilişkilerini düzenleyebilmesi “ilişkileri yürütme” şeklinde açıklanmaktadır (Brackett & Salovey, 2006; Mayer & Salovey, 2007; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008; Salovey & Mayer, 1990).

Karma olarak nitelendirilen Goleman’ın (2007) duygusal zekâ kuramında da ilk başta benlik bilinci, duyguları yönetme, kendini harekete geçirme, diğerlerinin duygularını anlama ve ilişkileri yönetme şeklinde beş temel unsur vurgulanmıştır. Bu kuramda bireyin kendini ve kendi duygularını tanıması “benlik bilinci”, duygularını kontrol edebilmesi ve yönetmesi “duyguları yönetme”, hedefler oluşturup bu hedefler doğrultusunda harekete geçebilmesi ve bu süreçte duygularını kontrol etmesi “kendini harekete geçirme”, bir durumu diğerleri açısından değerlendirebilme ve empati kurması “diğerlerinin duygularını anlama” ve son olarak sahip olduğu becerileri sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler kurmada kullanması “ilişkileri yönetme” şeklinde açıklanmaktadır. Daha sonra Goleman ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen modelde bireylerin duygusal yetkinliğe ulaşması için doğuştan bazı becerilere sahip olması gerektiği, bu becerileri çalışarak yetkinlik seviyesine yükseltebilecekleri üzerinde durulmuş ve duygusal zekâ, kişisel ve sosyal yetkinlik olmak üzere iki başlıkta ele alınarak dört alt boyut ve yirmi özellikle açıklanmıştır. Bir diğer model Cooper ve Sawaf’ın (1997) bireylerin etkili bir meslek yaşamı için gerekli gördükleri duygusal zekâ becerilerini dört başlıkta inceledikleri modeldir. Duygusal zekâyı bireyi harekete geçiren bilgi, arzu ve enerji kaynağı olarak gören bu kuramda duyguları yönetme, duygusal canlılık, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere dört özellik üzerinde durulmaktadır. Duygusal zekâyâ ilişkin modellerden bir diğeri de duygusal zekâyı bireyin çevresel uyarılarla baş edebilmesi için gerekli kişisel, duygusal ve sosyal yetenekler olarak açıklayan Bar-On’un (2000) modelidir. Bu modelde bireyin kendini tanıması, duygularını fark ederek ifade edebilmesi “kişisel beceriler”, diğerlerini anlaması ve iletişim kurabilmesi “kişilerarası beceriler”, sorunları gerçekçi bir şekilde ele alıp çözebilmesi ve duruma göre kendini düzenleyebilmesi “uyum sağlayabilme”, stresle başa çıkabilmesi, duruma uygun olarak tepkilerini kontrol etmesi ve tepkiler üretebilmesi “stresi yönetme”, olay ve durumlara yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirebilmesi ve iyimser olabilmesi “genel ruh hâli” duygusal zekâ becerileri olarak tanımlanmaktadır. Alan yazınında açıklanan birçok duygusal zekâ modeli de bulunmaktadır (Hein, 2005; Petrides, 2011; Weisinger, 1998).

Duygusal zekâyla ilgili tanımlar ve modeller incelendiğinde bireyin bütün yönleriyle kendini tanıması ve kendine ilişkin bir içgörü oluşturmaya, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, duygu ve düşüncelerini ayırt etmesi, duygularını tanıması ve kontrol edebilmesi, duygu ve düşüncelerini belirli bir hedefe yönltebilmesi, içten gelen bir motivasyon oluşturabilmesi ve oluşturduğu hedefler doğrultusunda etkinlikler düzenlemesi, varoluşunu ortaya çıkaracağı sosyal çevrede diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelmesi ve empati kurabilmesi, sosyal çevreyle ilişkilerini düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi gibi günümüz eğitim sistemlerinde öne çıkan bir dizi duyuşsal becerinin vurgulandığı görülmektedir. Kendi duygularını anlama ve doğru bir şekilde ifade edebilme, empati kurabilme, dürtülerini ve duygularını kontrol etme ve kabul edilebilir bir şekilde ortaya koyabilme, bağımsız hareket edebilme, çevreye uyum sağlayabilme, karşılaşılan problemleri çözme, sabır gösterebilme, pozitif bir bakış açısına sahip olma, sosyal çevreyi olumlu bir şekilde değerlendirebilme, karşılaşılan problemler nedeniyle ortaya çıkan stresi yönetme, kendine ve çevresine karşı sorumluluklarının farkında olma ve bu sorumlulukları yerine getirebilmek için kendini harekete geçirebilme, farklı durum ve olaylar karşısında yeni düşünce ve davranışlar oluşturmak için esnekliğe sahip olma gibi birçok kişisel ve sosyal beceri duygusal zekâ kavramı içinde değerlendirilmekte ve açıklanmaktadır. Bu nitelikler modern dünyada arzulanan eğitim çıktılarının başında gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” incelendiğinde ahlaklı, erdemli, insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bir insan modeli tarif edildiği görülmektedir. Programda eleştirel düşünen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip; sorumluluklarını bilen ve idealleri olan “aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim” nesiller yetiştirme amacı yer almaktadır. Ayrıca insan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişimini sağlamak için bir bütün olarak ele alınmaktadır. Programın genel yaklaşımı incelendiğinde bireyin ilk olarak kendisini bilmesi, sorumluluk sahibi olması kendi tekâmülünü sağlaması ve sosyal açıdan toplumla uyumlu olması vurgulanmaktadır. Programın erdem-değer çerçevesinde çalışkanlık, sabır, dostluk, özgürlük, yardımseverlik duyarlılık gibi değerler belirtilmekte, özellikle beceriler çerçevesi başlığı altında eğilimler alt başlığında benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler; sosyal-duygusal öğrenme becerileri alt başlığında ise bireyin benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak-bileşenler becerileri yer almaktadır. Programda öz yeterlilik, özgüven, sorumluluk, odaklanma, eleştirel düşünme, esneklik, uyum, kendini tanıma, sosyal farkındalık ve iletişim becerisi gibi bileşenlere yer verilmektedir. Bu becerilerle bireylerin kişilik gelişimi vurgulanmakta ve duygusal zekâ kavramı

içinde değerlendirilebilecek becerilerle ilgili tutarlı açıklamalar yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2024).

Duygusal zekâ bireylerin kendi duygularını tanımasını, anlamasını ve yönetmesini sağlayarak kişilik gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler kendilerine ilişkin bir bilinç oluşturmakta ve duygusal tepkilerini daha iyi kontrol ederek etkili bir şekilde otaya koyabilmektedir. Dolayısıyla kendi duygularının farkında olan ve duygularını etkili bir şekilde yöneten bireyler karşılaştıkları problemleri çözme, zorluklarla mücadele etme, stresle başa çıkma ve iç dengelerini korumada daha başarılı olmaktadır. Bu da bireylerin özgüvenlerini artırmakta ve daha sağlıklı bir kişilik oluşturmalarını sağlamaktadır. Duygusal zekâ aynı zamanda sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde de etkilidir. Empati becerisi diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlama ve onlara uygun tepkiler verme yeteneği olarak tanımlanabilir. Empati becerisinin gelişmesi bireylerin diğer insanlarla daha sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurmalarını ve sosyal olarak topluma daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırabilmektedir. Empati becerisi bireylerin çatışma çözme becerilerini de içermekte ve kişiler arası çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekâ bireylerin toplumsal kimliklerinin oluşmasını da olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zekânın bireylerin motivasyon ve öz düzenleme kapasiteleriyle de doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin dürtülerini daha iyi kontrol edebildikleri, hedefler oluşturma ve bu hedeflere ulaşmak için içsel motivasyonlarını daha iyi yönetebildikleri düşünülmektedir. Bu bireyler uzun vadeli amaçlarına daha iyi odaklanarak kısa vadeli güçlükleri daha kolay aşabilmekte ve olumsuz durumlar karşısında pozitif yönle odaklanarak motivasyonlarını devam ettirebilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler daha kararlı ve dirençli olduklarından kişisel hedeflerine ulaşarak başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Bahman & Maffini, 2008; Goleman, 1995; Lynn, 2000; Mayer, & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2001; Somuncuoğlu, 2005; Sevim, 2020; Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ bireylerin diğerleriyle ilişkilerini daha iyi yönetmelerini sağlayarak sosyal farkındalıklarını geliştirmekte ve bireylerin sosyal ortamda diğerlerinin duygularını anlamalarını ve bunlara karşı uygun tepkiler ortaya koymalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla duygusal zekâ bireylerin sosyal çevreye uyumlarında, daha iyi ilişkiler kurmalarında ve sürdürmelerinde önemli rol oynamakta, böylece sosyal kabul ve destek görmeleri kolaylaşmaktadır. Çevresiyle uyum içinde olan bireyler de duygusal ve psikolojik olarak daha sağlıklı ve dengeli bir kişilik yapısı oluşturmaktadır (Bahman & Maffini, 2008; Goleman, 1995; Lynn, 2000; Mayer, & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2001; Somuncuoğlu, 2005; Sevim, 2020; Yeşilyaprak, 2001).

Bilişsel zekânın kalıtsal olduğu ve geliştirilmesi için yapılan müdahalelerin kısmî ve sınırlı bir etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Ayrıca bilişsel zekânın geliştirilmesinde kritik dönemler bulunduğu ve bu kritik dönemlerde yapılmayan müdahalelerin sonraki yaş veya dönemlerde telafisinin zor olduğu da ifade edilmektedir. Buna karşın bilim adamları duygusal zekânın her yaş ve dönemde geliştirilebileceğini düşünmektedir. (Goleman 1995; Shapiro 2017; Weisinger 1998). Duygusal zekânın doğuştan gelen özelliklerinin çevresel etmenlerle geliştirilebileceği ve bu nedenle çeşitli eğitim programlarıyla bunun gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Lynn, 2000). Duygusal zekânın öğrenilen davranışlara dayandığı ve geliştirilmesinde eğitimin büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim ile bireylerin kendilerine özgü zekâ alanları geliştirilerek görev yaptıkları alanlarda ustalaşmaları sağlanabilir. Duygusal zekâ gelişimi bireyin hem bilişsel hem de biyolojik gelişimiyle ilerleyen bir süreçtir. Gelişim sürecinde okulda verilen eğitimin etkisi yadsınamaz. Okul başarısı her ne kadar bilişsel zekâyla açıklanmaya çalışılsa da hayat başarısının akademik başarı ve bilişsel zekâyla doğru orantılı olmadığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca duygusal zekâ bireyin duygularını kontrol ederek doyumu erteleme, sosyal sorumlulukların üstesinden gelme, olumlu bir bakış açısına sahip olma, içsel motivasyon oluşturma, diğerleriyle iyi ilişkiler kurabilme ve iş birliği yapma gibi becerilerinin bir göstergesidir. Bütün bu beceriler çeşitli yöntem ve tekniklerle geliştirilebilir (Bacanlı, 9999; Dulewicz & Higgs, 2004; Goleman, 1998; Goleman, 2006; Nelis et al., 2009; Varışoğlu & Sevim, 2014a; Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekânın; duyguları daha iyi anlama ve ifade etme, olumlu bakış açısına sahip olma ve psikolojik sağlamlık gibi nitelikleri akademik performansla da ilişkili olduğu için akademik başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Duygusal zekâsı gelişen bireylerin hayat başarıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunduğu (Buckley, 2003) ileriki yaşamlarında daha mutlu, kendilerine güvenen, sorumluluk sahibi, ilgili, özenli ve yaratıcı bireyler olduğu (Shapiro, 2017) ifade edilmektedir. Araştırmacılar duygusal zekânın eğitim açısından önemini vurgulamakta, duygusal zekânın iyi bir eğitimle geliştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Duygusal zekânın geliştirilmesi bilişsel zekânın daha etkili kullanılmasını sağlayarak akademik başarıyı da artırdığı belirtilmektedir (Keidar, 2015; Tufan, 2011).

Duygusal zekânın geliştirilmesinde duyguların tanınması, duyguların kabul edilmesi, sorumlulukların farkına varılması önemli birer unsurdur (Maboçoğlu, 2006). Ayrıca duygusal zekânın geliştirilmesi bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerle de ilişkilidir. Aile ortamı, kişilik özellikleri çevresel faktörler

duygusal zekânın gelişiminde önemli etmenlerdir. Duygusal zekâ toplumsal ilişkiler, sosyal uyum, psikolojik sağlamlık ve kişilerarası iletişim, duygusal ve sosyal zekâ, cinsiyet, yaş, aile yapısı ve kültür gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Akyl, 2022; Şen, 2017). Dolayısıyla bu faktörler duygusal zekânın geliştirilmesinde etkili hâle getirilebilir.

Erken yaşlarda duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi çocukların kendi duygularını anlama, anlamlandırma ve başka insanlarla duygular hakkında konuşma, farklı duyguları anlama gibi duyuşsal becerileri geliştirebilir. Böylece çocukların öfke, üzüntü, mutluluk, heyecan, utanma, gurur duyma gibi duyguları tanımaları ve duygular arasındaki farkları kavramalarını sağlayabilir (Rafaila, 2015).

Bireyin bütüncül gelişimini sağlaması ve eğitim açısından öneminin vurgulanması nedeniyle özellikle eğitim psikolojisi olmak üzere birçok alanda duygusal zekâ üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak duygusal zekâ bağlamında yapılan eğitim araştırmaları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Alan yazını incelendiğinde duygusal zekâyla ilgili farklı disiplinlerde ve özellikle eğitim bilim araştırmalarında yüzlerce çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışmada Türkiye’de eğitim alanında, duygusal zekâyı konu alan yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiştir. İlk olarak 110 yüksek lisans ve doktora tezine erişilmiş, tezlerin amaçları ve değişkenleri incelenmiştir. Duygusal zekânın başarı, duygu gelişimi gibi değişkenlere etkisi ve ilişkisini açıklamaya çalışan 66 çalışma belirlenmiştir. Sonrasında 66 çalışma tekrar incelenmiş; öğrenci velileri, öğretmenler, yöneticiler ve örgütleri konu alan araştırmalar çalışma alanı dışında bırakılmıştır. Araştırmada anasınıfı, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve üniversitede düzeyinde; duygusal zekânın bileşenlerini açıklama, deneysel olarak etkisini test etme, bireyin sosyal ve duygusal gelişimiyle ilişkilendirme, akademik başarıyla ilişkisini açıklama gibi konuların incelendiği 35 tez seçilmiştir. Tezlerin amaçları, yöntemleri, uygulama alanları, örneklemeleri, sonuç ve önerileri incelenmiş, sınıflandırılmış, yorumlanmış ve duygusal zekânın eğitim açısından önemi tartışılmıştır. Araştırmada incelenen tezlere ilişkin betimsel bulgular Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Duygusal zekânın araştırıldığı tezlerin betimsel bulguları

	Yayın ve Yıl	Uygulama Yeri	Tür	Yaklaşım	Yöntem
1	Somuncuoğlu, Özerbaş, D. H. (2024)	Ankara	DR	Nicel	Tek gruplu zayıf deneysel desen
2	Şenöz, E. G. (2023)	Sakarya	YL	Nicel	Tarama yöntemi
3	Akkuş, N. (2022)	Belirtilmemiş	YL	Nicel	Tarama yöntemi
4	Burgan, S. N. (2022)	İstanbul	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
5	Akyıl, Y. (2022)	İstanbul	DR	Nicel	Ön-test son-test deney ve kontrol gruplu gerçek deneysel desen
6	Erol, B. (2019)	Samsun	YL	Nicel	Yarı-deneysel desen
7	Şahin, F. İ. (2018)	Yalova	YL	Nicel	Kesitsel ve ilişki arayıcı desen
8	Mavruk Özbiçer, S. (2018)	Mersin	DR	Karma	Yakınsayan paralel desen
9	Altunbaş, T. (2018)	Bursa	YL	Nicel	Ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen
10	Battal, Ş. (2018)	Erzincan	YL	Karma	Çeşitleme deseni
11	Mencik, Y. (2017)	İstanbul	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
12	Usta, S. (2017)	Farklı üniversiteler	YL	Nicel	Tarama yöntemi
13	Şen, B. (2017)	Zonguldak	YL	Nicel	Genel tarama modeli
14	Delikoyun, D. (2017).	Gaziantep	YL	Nicel	Tarama yöntemi (Belirtilmemiş)
15	Gürsoy, E. (2016)	Giresun	YL	Nicel	Deneysel desen (Belirtilmemiş)
16	Özoğlu, E. B. (2016)	İstanbul	YL	Nicel	Test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen
17	Canbay, F. (2016)	Erzurum	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
18	Zaroğlu, L. (2016)	Belirsiz bir il	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
19	Şahin, H. (2015)	Ankara	DR	Nicel	Ön-test- son-test kontrol gruplu seçkisiz desen
20	Mammadov, E. (2015)	Ankara, Eskişehir, Aydın	YL	Nicel	Anket yöntemi
21	Topşar, A. (2015)	İstanbul	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli

22	Coşkun, K. (2015)	Artvin	DR	Nicel	Kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desen
23	Zorlu Uğur, F. (2015)	Burdur	YL	Nicel	Ön-test ve son-test plasebo kontrol gruplu deneysel desen
24	Baba, H. (2012)	Ankara, Kırıkkale, Bartın, Muğla	YL	Nicel	Betimsel tarama modeli
25	Yurdakavuştu, Y. (2012)	İzmir	YL	Nicel	Betimsel yöntem
26	Adıgüzel, A. (2011)	Artvin	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
27	Tufan, Ş. (2011)	Afyon	YL	Nicel	Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen
28	Seyis, S. (2011)	Trabzon	YL	Nicel	Nedensel karşılaştırma yöntemi
29	Köksal, A. (2007)	İstanbul	DR	Nicel	Ön-test Son-test kontrol gruplu deneysel model
30	Yılmaz, S. (2007)	Erzurum	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli
31	Diken, E. H. (2007)	Ankara	YL	Nicel	Betimsel yöntem
32	Yaşarsoy, E. (2006)	Mersin	YL	Nicel	Tek-Grup Ön-test Son-test modele dayalı deneysel desen
33	Dağlı, M. E. (2006)	Mersin	YL	Nicel	İlişkisel tarama modeli (Belirtilmemiş)
34	Ulutaş, İ. (2005)	Ankara	DR	Nicel	Deneysel split-plot faktöryel desen
35	Köksal, A. (2003)	İstanbul	YL	Nicel	İlişkisel tarama

Tablo 1 incelendiğinde değişkenlerinden biri duygusal zekâ olan araştırmaların tamamına yakınının nicel yaklaşımla yürütüldüğü ve bu araştırmaların birçoğunda ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı, 28 yüksek lisans ve 7 doktora çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Duygusal zekâyla ilgili araştırmaların ana amaçları

Yayın ve Yıl	Amaç	Örneklem
1 Somuncuoğlu, Özerbaş, D. H. (2024)	Yapıcı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesi	7. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci
2 Şenöz, E. G. (2023)	60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin dış mekânda oyun oynama sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi	60-72 aylık 208 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri
3 Akkuş, N. (2022)	Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ işlevleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi	285 üniversite öğrencisi
4 Burgan, S. N. (2022)	Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Destek eğitimi gören ve öğrenme güçlüğü olan 70 ortaokul öğrencisi
5 Akyıl, Y. (2022)	Yaratıcı drama temelli duygusal zekâ geliştirme programının etkililiğiniö incelenmesi	12. sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci
6 Erol, B. (2019)	İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersinde bir materyal olarak kil'in duygusal zekâ düzeyi üzerine etkisinin ortaya çıkarılması	4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci
7 Şahin, F. İ. (2018)	Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle, yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	14-17 yaş grubu 272 kız ve 251 erkek olmak üzere toplam 523 öğrenci
8 Mavruk Özbiçer, S. (2018)	Duygusal Zekâ Geliştirme Programı'nın, ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine etkisinin incelenmesi	10 ve 11. sınıfta öğrenim gören 394 öğrenci (deney grubu 48, tarama kısmı 346)
9 Altunbaş, T. (2018)	İlkokul 4. sınıf öğrencileri için hazırlanan duygusal zekâ programının öğrencilerin atılganlık, saldırganlık, çekingenlik ve duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi	4.sınıfta öğrenim gören 39 öğrenci
10 Battal, Ş. (2018)	Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının duygusal zekâ yetileri açısından incelenmesi, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin alınması ve uygulamalarının ortaya konulması	101 okul öncesi öğretmeni ve sınıf içi etkinliklerde kullanılan 100 kitap
11 Mencik, Y. (2017)	Lise öğrencilerinin “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 518 öğrenci
12 Usta, S. (2017)	Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi	200 üniversite öğrencisi
13 Şen, B. (2017)	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Anasınıfları, bağımsız ve özel anaokullarına devam eden 298 çocuk

14	Özoğlu, E. B. (2016)	DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilere uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Psikoeğitim Programı'nın duygusal zekâ ve dikkat becerilerine etkisinin incelenmesi	DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu 16 öğrenci
15	Gürsoy, E. (2016)	Duygusal Zekâ Eğitim Programı'nın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri düzeylerine etkisinin incelenmesi	Ortaokul 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci
16	Delikoyun, D. (2016).	Duygusal zekâ ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.	199 üniversite öğrencisi
17	Canbay, F. (2016)	Öğrencilerin akademik motivasyonları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören 225 öğrenci
18	Zaroğlu, L. (2016)	Ortaöğretimde 9, 10 ve 11. sınıfta eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve karar verme düzeyleri arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki olduğunun belirlenmesi	Bilim sanat merkezlerinin 9, 10 ve 11. sınıfında öğrenim gören 141 öğrenci
19	Şahin, H. (2015)	Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'nın, anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi	Anasınıfında öğrenim gören 40 çocuk
20	Mammadov, E. (2015)	Turizm eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi	Turizm eğitimi alan 2, 3 ve 4. sınıf 470 üniversite öğrencisi
21	Topşar, A. (2015)	Duygusal zekâ ile bilgisayar bağımlılığı ilişkisinin ortaokul 7. sınıf öğrencileri kapsamında incelenmesi	7. sınıfta öğrenim gören 224'ü kız, 201'i erkek toplam 425 öğrenci
22	Coşkun, K. (2015)	Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi	İlköğretim 4. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci
23	Zorlu Uğur, F. (2015)	İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı'nın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi	6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci
24	Baba, H. (2012)	Kinestetik- bedensel zekâ, duygusal zekâ ve kontrol odağı inancı ile akademik başarı ilişkisinin incelenmesi	447 üniversite öğrencisi
25	Yurdakavuştu, Y. (2012)	İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zekâ ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin, İzmir'in Buca ilçesi örnekleminde incelenmesi	5. sınıfta öğrenim gören 450 öğrenci
26	Adıgüzel, A. (2011)	Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	320 üniversite öğrencisi
27	Tufan, Ş. (2011)	Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin incelenmesi	9. sınıfta öğretim gören 45 öğrenci

28	Seyis, S. (2011)	Psikolojik değişkenlerden motivasyonun ve duygusal zekânın akademik başarıyı nasıl açıkladığının incelenmesi	9, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 407 öğrenci
29	Köksal, A. (2007)	Üstün zekâlı çocukların duygusal zekâlarını geliştirmek üzere bir eğitim programı hazırlamak ve hazırlanan programın etkililiğini incelemek	İlköğretimde öğrenim gören 22 üstün zekâlı çocuk
30	Yılmaz, S. (2007)	Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisinin incelenmesi	Eğitim fakültesinde eğitim gören 122 öğrenci
31	Diken, E. H. (2007)	Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (Genetik konusunda), cinsiyetleri ve fene karşı olan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıfta eğitim gören 104 öğrenci
32	Yaşarsoy, E. (2006)	Özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zekâ gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenci
33	Dağlı, M. E. (2006)	Ergenlikte zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 285 öğrenci
34	Ulutaş, İ. (2005)	Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi	Altı yaş anasınıfına devam eden 120 öğrenci
35	Köksal, A. (2003)	Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	384 lise öğrencisi

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaların anaokulu (f=4), ilkokul (f=3), ortaokul (f=6), ortaöğretim (f=7), üniversite (f=9), özel eğitim ve öğretim (f=5) düzeylerinde ve öğretmenlere yönelik (f=1) yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda yapıcı öğrenme yaklaşımı ve durumlu öğrenme kuramının, yaratıcı drama temelli duygusal zekâ geliştirme programının, güzel sanatlar dersinde kil kullanımının, duygusal zekâ geliştirme programının, duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının, psikososyal gelişim temelli eğitim programının, duygusal okuryazarlık eğitiminin, sosyal duygusal beceri eğitimi programının, üstün zekâlı çocukların duygusal zekâsını geliştirmek için hazırlanan programın duygusal zekâ yeterliliklerini geliştirmeye etkisi ve zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zekâ gelişim programının davranış problemlerine etkisinin incelendiği görülmektedir.

Araştırmalarda duygusal zekâ ile dış mekân oyunları oynama, sınav kaygısı, sosyal problem çözme, yaratıcılık düzeyi, akademik başarı, internet bağımlılığı, akran ilişkileri, benlik saygısı, akademik motivasyon, karar verme düzeyi, akademik başarı, bilgisayar bağımlılığı, knestetik-bedensel zekâ, kontrol odağı inancı, demografik özellikler, sosyal beceri düzeyi, öğrenme stratejileri, fen başarısı, fene karşı tutum ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Ayrıca resimli öykü kitapları duygusal zekâ yetileri açısından incelenmiş ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaların sonuç ve önerileri incelenmiş ve tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma sonuçları ve önerileri

Yayın ve Yıl	Sonuç	Öneri
1 Somuncuoğlu, Özerbaş, D. H. (2024)	Durumlu öğrenmenin bilişsel çıraklık stratejisi duygusal zekâ yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.	Durumlu öğrenme duygusal zekâyı geliştirmede kullanılabilir.
2 Şenöz, E. G. (2023)	Dış mekânda oyun oynama sıklığı daha fazla olan çocukların, duygusal zekâ düzeylerinin ve duygusal zekâ alt becerilerinin dış mekânda daha az oyun oynayan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.	Ebeveynler ve eğitimciler dış mekân oyunlarının önemi hakkında bilinçlendirilebilir.
3 Akkuş, N. (2022)	Sınav kaygısı düzeyi düşük olan katılımcıların duygusal zekâ alt boyutlarından aldıkları puanlar sınav kaygısı yüksek olan katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.	Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik geliştirilebilecek müdahalelerde duygusal zekâ işlevlerinin koruyucu yönüne odaklanılabilir.
4 Burgan, S. N. (2022)	Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.	Sosyal problem çözme öğretim programlarında veya sosyal problem çözme becerisini içeren sosyal-duygusal öğrenme programlarında duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik hedeflere yer verilmesi programın etkililiğini artırabilir.
5 Akyıl, Y. (2022)	Yaratıcı drama temelli duygusal zekâ geliştirme programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.	Psikolojik danışmanlık hizmetlerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması önerilebilir.
6 Erol, B. (2019)	Görsel sanatlar eğitimi dersinde bir materyal olarak kil’in kullanımı deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir artış oluşturmamıştır.	Çocukların duygusal zekâ düzeyine olumlu etki edebilecek iki ve üç boyutlu uygulamalar artırılabilir.
7 Şahin, F. İ. (2018)	Duygusal zekânın bazı alt boyutları ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.	Sonraki araştırmalarda yaratıcılık ve duygusal zekâ kavramlarının bağlantılı olduğu noktalar derinlemesine araştırılabilir.

8	Mavruk Özbiçer, S. (2018)	Duygusal zekâ programının ergenlerin duygusal zekâ düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı kaydedilmiştir. Duygusal zekâsı yüksek ergenlerin çoğunlukla mutlu ve hoş duygular hissettikleri, arkadaş ortamlarında ve aile bireyleri ile birlikteyken yaşamlarından doyum aldıkları belirlenmiştir.	Ergenler ile yapılan psikolojik danışma seanslarında, onların duygusal zekâ gelişimlerine katkıda bulunacak uygulamalara yer verilebilir.
9	Altunbaş, T. (2018)	Etkililiği incelenen programın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve atılın davranışlarını arttırdığı, saldırgan davranışlarını ise azalttığı belirlenmiştir. Çekingenlik davranış puanları üzerinde ise bir etkisi olmadığı görülmüştür.	Sınıf ortamlarında duygusal zekâ becerilerini içeren daha çok etkinliğe yer verilmesi önerilmektedir.
10	Battal, Ş. (2018)	Resimli öykü kitaplarında duygusal zekâ yetileri açısından ilk sırada duyguları tanıma ve algılamaya yönelik özellikler yer almaktadır. Öğretmenlere göre duyguları yönetmeye yönelik özelliklerin daha fazla yer aldığı, kitap çizimlerinde duyguların yüz ifadeleri ile verildiği, kitaplarda olumlu duygulara daha fazla yer verildiği (...) tespit edilmiştir.	Duygusal zekâ eğitimi oyun, sanat, fen, matematik gibi farklı etkinliklerle bütünleştirilebilir.
11	Mencik, Y. (2017)	Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.	Duygusal zekânın, üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.
12	Usta, S. (2017)	Üniversite öğrencilerinin İnternet bağımlılık düzeyi arttıkça duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ alt boyutları düzeylerinin düştüğü görülmüştür.	Öğrenciler için kendilerini tanımlarına, duygularını fark etmelerine yardımcı olacak ve iletişimlerini geliştirecek eğitim programlarının oluşturulması gerektiği söylenebilir.
13	Şen, B. (2017)	Çocukların duygusal zekâ puanları ile akran ilişkileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların duygusal zekâ ölçeklerinden aldıkları puanları arttıkça akranlarıyla olumlu ilişkileri artmaktadır.	Duygusal zekâ düzeyinin geliştirilmesine yönelik eğitimcilerin uygulayacakları programlar sınıf yönetimine önemli katkı sağlayabilir. Eğitimcilerle yönelik, duygusal zekâ programlarının hem çocuğun yaşamına hem de eğitim ortamlarına olumlu katkısı konusunda konferans ve seminerler yapılması önerilebilir.

14	Özoğlu, E. B. (2016)	Duygusal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının DEHB olan çocukların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.	Okullarda duygusal zekâ ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve etkinliklerin müfredat içerisine yerleştirilmesi önerilmektedir.
15	Gürsoy, E. (2016)	Duygusal zekâ beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin duygusal zekâ, empati, davranış problemleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.	Seçmeli derslere duygusal okuryazarlık ve empati eğitimi ders olarak eklenebilir ve drama ile yapılandırılabilir.
16	Delikoyun, D. (2016).	Genel duygusal zekâ düzeyi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak duygusal zekâ kişisel farkındalık alt boyutu ile benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.	Duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik daha fazla ve kapsamlı çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.
17	Canbay, F. (2016)	Akademik motivasyon ve duygusal zekâ arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur.	Farklı çalışmalarda duygusal zekâ üzerinde gelişimsel etkisi olan faktörlere odaklanılabilir.
18	Zaroğlu, L. (2016)	Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.	Duygusal zekâ düzeyinin artması öğrencilerin karar verme düzeylerinin artırılmasına yardımcı olabilir. Ebeveynler ve öğretmenlerin duygusal zekâ ve duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda bilinçlendirilmesi önerilmektedir.
19	Şahin, H. (2015)	Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı alan deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde ve duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zekâlarını destekleyen eğitim programlarının, problem çözme becerilerini ve duygusal zekâ yetilerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.	Çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zekâ yetilerini destekleyen eğitim programlarıyla, çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmaları sağlanabilir.
20	Mammadov, E. (2015)	Turizm öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın alt boyutları özgüven, öz değerlendirme, genel ruh hali, strese dayanıklılık ve özdenetim ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın uyum sağlama boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.	Turizm öğrencilerinin iş hayatında daha iyi hizmet sunabilmeleri için üniversitede duygusal zekâlarının geliştirilmesi amacıyla derslerin içeriğine uygun olarak duygusal zekâ programlarının geliştirilmesi önerisinde bulunulabilir.

21	Topşar, A. (2015)	Duygusal zekânın dört farklı alt boyutu ile bilgisayar oyun bağımlılığının dört farklı alt boyutu arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmuştur.	Duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin kolayca bağımlı olup olmadıkları sorgulanması gereken bir konu olarak değerlendirilebilir.
22	Coşkun, K. (2015)	Duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zekâ performans düzeyini anlamlı olarak artırdığını göstermiştir.	1, 2, 3 ve 4. sınıf serbest etkinlikler dersinde duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerine yer verilmesi öğrencileri duygusal zekâ açısından daha yetkin hâle getirebilir.
23	Zorlu Uğur, F. (2015)	Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerle katılmayan öğrencilerin Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği stres yönetimi boyutu puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal beceri eğitim programı veya genel rehberlik etkinliklerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirdiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.	Sosyal duygusal beceri eğitim programlarının daha uzun süreli uygulanması, öğrencilere daha fazla yaşantı sunulması eğitimin etkililiğini arttırabilir.
24	Baba, H. (2012)	Öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâ ve kinestetik zekâları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir	Hayatın her alanında başarı için en az bilişsel zekâ kadar önemli olan duygusal zekânın geliştirilmesi amacıyla okullarda daha çok çalışma yapılabilir.
25	Yurdakavuştu, Y. (2012)	Duygusal zekâ ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.	Duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyini artırıcı çalışmalara eğitim programlarında yaşam boyu devam edecek şekilde yer verilebilir.
26	Adıgüzel, A. (2011)	Kendi duygularını anlama boyutu hariç diğer duygusal zekâ alt boyutları ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.	Eğitimde duygusal zekâ eğitimlerine yer verilerek öğrencilerin farkındalık düzeyi artırılabilir. Bireylerin duygusal zekâlarını yükseltmeye yönelik çalışmalar veya eğitimler gerçekleştirilebilir.
27	Tufan, Ş. (2011)	Duygusal Zekâ Eğitimi Programı'nın, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde belirli oranda etkili olduğu belirlenmiştir.	Ders içerikleri, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik çalışmaları da kapsayacak nitelikte hazırlanabilir. Eğitimde duygusal zekâ becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi, duygusal zekâ becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

28	Seyis, S. (2011)	Duygusal zekâ ve motivasyon değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.	Akademik başarıyı yordayan daha çok değişkenle çalışma yapılması önerilebilir.
29	Köksal, A. (2007)	Üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zekâ geliştirme programının öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.	Duygusal zekâ eğitimlerinin eğitimin her aşamasında yer alması önerilmektedir.
30	Yılmaz, S. (2007)	Öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâ boyutları ve duygusal zekâ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.	Konu farklı evrenlerde, aynı veya farklı değişkenler açısından araştırılabilir.
31	Diken, E. H. (2007)	Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları ve fene karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.	Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik farklı değişkenler dikkate alınarak araştırmalar yapılabilir.
32	Yaşarsoy, E. (2006)	Özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zekâ gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.	Özel eğitim uygulamalarında duygusal zekâdan faydalanılabilir ve buna benzer programlar geliştirilerek uygulanabilir.
33	Dağlı, M. E. (2006)	Araştırma ergenlerde sahip olunan zekâ bölümü ve duygusal zekânın akademik başarı üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir.	Duygusal zekâyla akademik başarı arasındaki ilişkinin duygusal olgunluğun arttığı lise ve üniversite yıllarında anlamlı olup olmaması bu kurama verilen önemi arttırabilir.
34	Ulutaş, İ. (2005)	Duygusal zekâ eğitiminin etkisine bağlı olarak çocukların duygusal zekâ ölçeği puanlarının arttığı belirlenmiştir.	Eğitimcilere çocukları yaşadıkları problemlere duygusal çözümler bulmaya ve empati kurarak karşısındakinin duygularını anlamaya yönlendirmeleri önerilebilir.
35	Köksal, A. (2003)	Mantıklı karar verme stratejisi ile duygusal zekâ toplam puanı, kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama ve duyguların manipülasyonu alt boyutları arasında aynı yönde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.	Duygusal zekâyı geliştirecek ve okul ortamında düzenlenebilecek grup çalışmalarına olanak verilebilir.

Tablo 3 incelendiğinde bazı araştırmalarda duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik programların uygulandığı ve etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Durumlu öğrenmenin bilişsel çıraklık stratejisinin, yaratıcı drama temelli duygusal zekâ eğitiminin, ergenler için hazırlanan duygusal zekâ programının, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri için hazırlanan duygusal zekâ programının, duygusal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim

programının, duygusal zekâ beceri eğitim programının, psikososyal gelişim temelli eğitim programının, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin, sosyal duygusal beceri eğitim programının, duygusal zekâ eğitimi programının, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zekâ geliştirme programının, duygusal zekâ gelişim ve eğitim programlarının duygusal zekâ becerilerini olumlu yönde etkilediği, duygusal zekâ düzeyini ve atılganlık davranışlarını artırdığı, saldırganlık davranışlarını düşürdüğü, empati kurma ve davranış problemleri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiği ve davranış problemlerini azalttığı görülmektedir. Araştırmada duygusal zekâ etkinlikleriyle yapılan çalışmaların tamamında ortaya konulan sonuçlar duygusal zekânın özellikle kişilik eğitiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmalarda dış mekânda oyun oynama sıklığı, sosyal problem çözme becerileri, akran gruplarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, yaratıcı düşünme, akademik motivasyon, karar verme becerisi, akademik başarı, sosyal beceriler, fen başarısı ve fene karşı tutum, mantıklı karar verme stratejisi ile duygusal zekâ becerileri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi ile sınav kaygısı ve İnternet bağımlılığı arasında ters yönde bir ilişki olduğu ve duygusal zekâ ve motivasyonun akademik başarıyı yordadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmalarda görsel sanatlar dersinde materyal olarak kil'in kullanımının duygusal zekâyı etkilemediği, duygusal zekâ eğitim programının bireylerin çekingen davranışlarını değiştirmede belirlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca duygusal zekâ farkındalık alt boyutuyla benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilirken bilgisayar oyunu bağımlılığıyla anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Karma yöntemle yürütülen bir çalışmada resimli öykü kitaplarında duygusal zekâ yetilerini temsil eden içeriklerde ilk sırada duyguları tanıma ve algılamaya yönelik özellikler yer aldığı ifade edilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda duygusal zekânın, bireyin duyuşsal ve sosyal gelişimiyle ilgili özellikleri etkilediği ve bu özelliklerle doğrusal bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Duygusal zekânın akademik başarıyla ilişkisinin bulunduğu ancak bazı çalışmalarda pozitif, bazılarında nötr sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla duygusal zekâ akademik başarı ilişkisinin açıklanmasına yönelik farklı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Araştırmada bilgisayar oyun bağımlılığıyla duygusal zekâ arasında negatif yönlü ilişkinin kaynağının belirlenmesi için farklı araştırmalar yürütülebilir.

Yukarıda açıklanan sonuçlar duygusal zekânın eğitimde temel değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin çok yönlü gelişimini temel alan modern dünyada duygusal zekânın eğitimde fark oluşturacak bir yetenekler kümesi olduğu söylenebilir. Bireyin ilk olarak özünün farkına varması, kendini tanıması ve kontrol etmesi, sonrasında çevresini tanıyarak o çevreye uyumlanabilmesi, empati kurabilmesi, amaçlar oluşturarak içsel motivasyon sağlaması eğitimde istendik davranışlar kümesini ve içeriklerini kapsamaktadır. Ayrıca bilişsel zekânın aksine duygusal zekânın her yaş ve zamanda geliştirilebilmesi ve bireylerin yaşam becerilerini içermesi bakımından da eğitimin merkezinde görülmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimden hayat boyu öğrenme süreçlerine kadar bütün eğitim kademe ve türlerinde duygusal zekâyı geliştirecek içeriklerin sunulması, duygusal zekâ becerilerinin kullanılmasını sağlayacak etkinliklerin yapılması bireylerin hayat başarısına katkıda bulunabilir.

Duygusal zekânın geliştirilmesinin bireyin akademik başarısı, duyuşsal becerileri, sosyal becerileri ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar ışığında Yeşilyaprak (2001) duygusal zekânın eğitim açısından sonuçlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- ✓ Duygusal zekâ eğitim etkinlikleriyle geliştirilebilir.
- ✓ Duygusal zekâ gelişimi eğitimin her kademesinde önemlidir.
- ✓ Öğrenme, öğrencilerin duygularından bağımsız gerçekleşmez.
- ✓ Duygusal zekâ gelişimi bilişsel zekânın daha etkili kullanılmasını sağlamakta ve akademik başarıyı artırmaktadır.
- ✓ Duygusal zekâ yetisi her öğrencide bulunmakta ancak öğrenciler farklı zekâ özellikleriyle eğitim sürecine katılmaktadır.
- ✓ Öğretmenler öğrencilerin farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermeli ve duygusal zekâyı geliştirecek eğitim durumlarını planlayıp uygulamalıdır.
- ✓ Duygusal zekâyı harekete geçiren eğitim durumları öğrenmeyi daha zevkli ve etkili hâle getirmektedir.
- ✓ Duygusal zekâ eğitimleri disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltmaktadır.
- ✓ Duygusal zekâ geliştirmeye yönelik eğitimlerde cinsiyet farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.
- ✓ Duygusal zekânın geliştirilmesinde psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin bilgilerinden faydalanılmalıdır.

Duygusal zekâ ile bireyin kişisel gelişimi, sosyal ilişkileri ve hayat başarısı arasında doğrusal bir ilişki kurulmakta ve bireyin hayatta başarılı olmasının temelinde duygusal zekânın bulunduğu ifade edilmektedir. Akademik başarının hayat başarısı anlamına gelmediği, bilişsel zekâsı ve akademik başarısı yüksek bireylerin iş, aile, sosyal hayat başarısını garantilemediği ve akademik başarının hayat başarısını ancak %20 oranında açıkladığı ifade edilmektedir (Maboçoğlu, 2006). Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olması daha çok duygusal zekâsıyla ilişkilendirilmektedir.

Duygusal zekâ bireyin kendinin ve başkalarının duygularını akıllıca yönetme sanatıdır ve duygusal zekân algılama, değerlendirme, anlama, yanıtlama ve etkileme yeteneğini oluşturmaktadır. Mevcut eğitim sitemlerinin amacı öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmaktır. Duygusal zekâ yetişkinler ve çocuklar için kaliteli eğitim sunulmasında önemli bir unsurdur. Öğrenciler hayatları boyunca akranları, ebeveynleri ve öğretmenlerinden doğrudan etkilenmektedir. Bu üçlü arasında olumlu ve yapıcı bir iletişim öğrenme kalitesini artırmaktadır. Duygusal zekâ becerileri sağlıklı ve olumlu bir iletişim kurulmasında oldukça etkilidir. Duygusal zekânın önemsendiği eğitimde öz farkındalık, öz yönetim ve ilişkilerin düzenlenmesi gibi unsurlar daha fazla vurgulanmaktadır. Duygusal zekâ içsel gücü ve zayıflığı fark etme yeteneği de kazandırmaktadır (Brackett, at al., 2011; Raver, at al., 2007). Tüm bu yönleriyle duygusal zekâ eğitimin odağında olması gerekmektedir.

Sevim (2014b) kaygının öğrencilerin öğrenme durumlarına olumsuz etkileri olduğunu tespit etmiştir. Duygusal zekâ bireylerin günlük yaşamını, ilişkilerini ve sağlığını etkilemektedir. Stres kontrol edilemediğinde bireylerin ruh sağlığı üzerinde yıkıcı bir etkiye sahiptir. Duygusal zekâ becerileriyle stresi ve kaygıyı kontrol etmek bu etkiyi azaltabilir. Yine bireyin kendi duygularını anlaması, kontrol etmesi ve doğru bir şekilde ifade etmesi diğerleriyle daha iyi ve sağlıklı ilişkiler kurmasına imkân vermektedir. Akademik başarı bireyin öğrenme hedeflerine ulaştığı düzey için kullanılan bir terimdir. Öğrenci performansı öğrenme süreci boyunca öğrencinin katıldığı etkinlikler ve sınavlarla ölçülmektedir. Dolayısıyla başarı öğrencinin yetenek ve performansını içermektedir ve onun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimiyle yakından ilgilidir. Öz yeterlilik, davranışlar ve tutumlar başarıya ulaşmada önemli birer unsurdur. Duygusal zekâ becerileri bireyin duyguları doğru bir şekilde gözlemlemesi, değerlendirmesi ve ifade etmesini; duyguları anlamasını, duygusal ve entelektüel gelişim için motivasyon sağlamasını içermektedir. Bu bağlamda kaliteli bir eğitim için yapılması gerekenler duyguları anlama, yönetim, motivasyon oluşturmada duyguları kullanma, eğitime yönelik ilgi oluşturma, ilişkileri yönetme, hedefler belirleme ve hedeflere ulaşmak için stratejiler

oluřturma, olumlu dūřünme ve iyimser olma řeklinde sıralanabilir (Brackett, at al., 2011; Raver, at al., 2007).

Bilgisayarın oyunlarının ilgi çektiği bir dönemde öğrenciler yalnızlık psikolojisi, bencillik, açık yürekli olamama gibi durumlarla baş etmek zorunda kalmakta (Ulaş ve diğ., 2010) ve duygularını nasıl yöneteceğini bilememektedir. Duygusal zekâ eğitiminde amaç öğrencilerin duygularını anlama, yönetme ve ifade etme becerilerini kazanmaları, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme ve uyum sağlamada kullanmalarıdır. Duygusal zekâ bireyin kendini tanıması, güdülerini kontrol etmesi, işbirliği yaparak çalışması, kedine ve başkalarına karşı duyarlı olması gibi bir dizi beceriyi içermektedir. Duygusal zekâ eğitimi öz bilinç, duygu kontrolü, kendini kontrol etme ve performans, empati ve sosyal becerilerin (Elias et al., 1997) kazanıldığı bir süreçtir.

Duygusal zekâ, eğitim süresince bireyin hem kişilik özelliklerini hem de bilişsel zekâsını geliştirilebilir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler kendi duygularının farkına vararak duygularını etkili bir şekilde yönetebilirler. Duygusal zekâ biyelerin empati ve stresle bařa çıkma becerilerini de etkilemektedir. Empati becerileri gelişen bireyler başkalarının duygularını ve durumlarını daha iyi anlayabilir ve uygun tepkiler geliştirebilirler. Ayrıca zor ve stresli zamanlarda duygularını ve tepkilerini daha iyi yönetebilirler (Goleman, 1995; Mayer, & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2001). Duygusal zekâ bireylerin kendi duygularını tanıma, yönetme ve bir problem karşısında ortaya çıkan stresle bařa çıkma becerilerini geliştirdiği için bilişsel zekânın işlevlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler karar verme ve problem çözme süreçlerinde daha soğukkanlı olabilir ve daha mantıklı kararlar alabilirler. Ayrıca duygusal zekâ öğrenme süreçlerinde ve bilginin belleğe alınma süreçlerinde önemli bir işleve sahiptir. Duygusal zekâ olumlu duygu durumu, içsel motivasyon oluşturma ve öz disiplin becerilerini de içermektedir. Olumlu duygu ve dūřünceler öğrenmeyi, bilgilerin edinilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla pozitif kalma, içsel motivasyon, öz disiplin, stresle bařa çıkma gibi beceriler bilişsel performansı olumlu yönde etkilemektedir (Goleman, 1995; Mayer, & Salovey, 1997).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle eğitimde bireylerin tüm yönlerinin geliştirilmesi hedefi duygusal zekânın dikkate alınmasını gerektirmektedir. Duygusal zekâ, bireyin hayat başarisında önem anahtar becerileri içermektedir. Bireyin kendini tanıması, duygularının ve dūřüncelerinin farkına varması, mesleki kariyerini belirlemeden eř seçimine kadar bireye fayda sağlayacak bir beceri kümesini oluştırmaktadır. Öz farkındalığı gelişen birey aynı zamanda duygularını yönetme, doğru bir şekilde ifade etme, dolayısıyla diğerleriyle daha sağlıklı iletişim kurma becerilerini de edinecektir. Bu beceriler sosyal bir varlık

olan bireyin sosyal çevrede kendini gerçekleştirmesine, fiziksel ve ruhsal sağlığını korumasına zemin hazırlayacaktır. Duygusal zekâ becerilerinden bir diğeri empatidir. Bu beceri de bireyin sosyal gelişiminde önemli rol oynamakta, diğerlerinin duygularını anlamasını sağlayarak ilişkilerini daha iyi yönetmesine yardımcı olmaktadır. Motivasyon da duygusal zekânın bireyde ortaya çıkan bir yansımasıdır. Bireyin hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için içten gelen motivasyon oluşturabilmesi başarıda temel unsurlardan biridir. Bu beceri bireyin kendine güvenmesini, istikrarlı şekilde, sabırla çalışmasını ve hedeflerini gerçekleştirmesine sağlayan içsel bir güçtür. Duygusal zekâ becerileri; yaratıcılık, problem çözme, sorumluluk sahibi olma, çatışma yönetme, esneklik, iyimserlik gibi iyi tanımlanan birçok kişilik özelliğini de içermektedir. Eğitim sürecinde bu becerilerinin geliştirilmesi bireylerin başarıya ulaşmasında kolaylaştırıcı bir etki oluşturacaktır.

Lynn (2000) duygusal zekânın öz farkındalık ve kontrol, empati, başkalarıyla ilişkilerini yönetme, kişisel etki başka bir ifadeyle motivasyon, kişisel görüş gibi özelliklerini geliştirilebileceğini öne sürmüştür, özellikle yöneticilerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik bir dizi etkinlik önerisinde bulunmuştur. Somuncuoğlu (2005) duygusal zekâ eğitiminin aile eğitimi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitiminin tamamını kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade ederek duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur:

1. Öğrencilerin kişilik gelişimine, başta okul öncesi olmak üzere bütün eğitim süreçlerinin programlarında yer verilmelidir.
2. Bireylere duygusal ve sosyal yetkinliklerin kazandırılması, ders dışında söz konusu yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik programlar hazırlanmalıdır.
3. Çocuk sahibi olmak isteyenlere anne-baba eğitimi mecburi olmalıdır.
4. Eğitim çalışanları duygusal zekâ, değer ve tutumları özümseyen kişilerden oluşmalıdır.
5. Üniversiteler öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını geliştirmelidir.
6. Duygusal zekâ yetkinliklerinin eğitim süreçlerinde kullanılmasını sağlayacak öğretim stratejileri ve yöntemleri üzerine bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.

NIKRO (National Institute for Crime Prevention and the Reintegration of Offenders, 2023) tarafından duygusal zekâyı geliştirmek için öz farkındalık, anda kalma-bilinçli dikkat, empati, duygusal düzenleme, sosyal beceriler, çatışma çözme, sürekli öğrenme, geçmiş deneyimleri yansıtmaya, geri bildirim ve destekleme stratejilerinin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Duygusal zekâ

gelişiminin uzun bir süreç olduğu vurgulanırken her bir özelliği geliştirmek için çeşitli teknikler önerilmiştir. Empati becerisinin geliştirilmesiyle ilgili önerilen bir dizi davranış listesi ve uygulama aşağıda açıklanmıştır:

1. Aktif dinleme: Konuşmacıyı sözlü ve sözsüz ipuçları kullanarak ve göz teması kurarak dinlemek. Biri kişisel mücadelelerini paylaştığında başını sallamak veya cesaretlendirici yanıtlar vermek.
2. Doğrulamak: Başkalarının duygularını, deneyimlerini ve bakış açılarını yargılamadan kabul etmek. Biri hayal kırıklığını ifade ettiğinde “Neden böyle hissettiğini anlayabiliyorum.” şeklinde cevaplar verebilmek.
3. Bakış açısı alma: Kişinin kendini başka bir kişinin durumunda hayal ederek onun düşüncelerini, duygularını ve motivasyonlarını anlamaya çalışmasıdır. Başkasının yerine kendini koyarak karşılaştığı güçlükleri anlamak ve empati kurmak.
4. Manevi destek: Zor zamanlar geçiren birini rahatlatmak, ona güven vermek ve anlamaya çalışmak. Üzgün olan birine sarılmak veya omuzuna dokunmak.
5. Sözsüz destek: Karşıdaki kişiye empati ve ilgisini göstermede jest ve mimikleri kullanmak. Beden diliyle veya elini tutarak, dokunarak birine destek vermek.
6. Yansıtıcı dinleme: Anlayışlı olmak, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamak için konuşmacının sözlerini özetlemek veya farklı kelimelerle yeniden ifade etmek. Konuşmacıya “Bu konuda anlaşılmadığını hissettiğin için hayal kırıklığı yaşamışsın.” demek.
7. Empatik sorular sormak: Birinin duygularını, tecrübelerini veya ihtiyaçlarını anlamak için ona açık uçlu sorular yöneltmek. “Bu durumda sizin için en faydalı şey nedir?” şeklinde sorular yöneltmek.
8. Empatik ifadeler: Anlayış ve empatiyi ifade etmek için sözlü onaylar ve ifadeler kullanmak. “Bunun sizin için zor olduğunun farkındayım.” benzeri şeyler söylemek.
9. Duygusal farkındalık: Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varması ve yargılamadan kabul etmesi. Bir başkasının üzüntüsünü fark etmek veya içinde bulunduğu zor durumu anlayabilmek.
10. Sabretmek ve hazır bulunmak: Acele etmeden ve sözlerini kesmeden kendilerini tam olarak ifade etmeleri için diğerlerine zaman ve alan tanımak. Bir arkadaşınız hayal kırıklığını ifade ederken sakin ve sabırlı olmak, duygularının anlaşıldığını hissetmesi için onu güvende hissettirmek.
11. Empatik beden dili: Göz teması kurma, dikkatli bir şekilde eğilme, rahat bir şekilde durma gibi davranışlarla ilgi ve anlayış göstermek. Katılım ve

empatiyi göstermek için karşısındakinin ifadelerini yansıtmak ve göz teması kurmak.

12. Empatik sessizlik: Bir konuşma esnasında konuşan kişinin düşüncelerini ve duygularını değerlendirmesi için sessizlik anları oluşturmak. Bir kişi zor bir durumu paylaştıktan sonra birkaç dakika sessiz kalarak ona düşüncelerini toplama imkânı sağlamak.
13. Destekleyici ifadeler: Birinin özgüvenini artırmak ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmesini sağlamak için cesaret ve güven veren, onaylayan sözler söylemek.
14. Düzeyli merak: Diğerlerinin deneyimlerine ve bakış açılarına gerçekten ilgi göstermek, yargılamaktan kaçınmak ve anlamak için soru sormak. Birine gelenekleriyle ilgili soru sorduğunuzda hikâyesini aktif olarak dinlemek ve benzersiz geçmişine değer vermek.
15. Yardımsever davranışlar: Diğerlerinin psikolojik iyi oluşuna özen göstermek ve dikkat etmek; nazik küçük jestler yapmak. Zor zamanlar geçiren bir arkadaşınıza küçük bir iyi dilek notu göndermek veya sevdiği bir şeyi ikram etmek (NİKRO, 2023).

Alan yazınında ve eğitim kurumlarında “Sosyal Duygusal Öğrenme Programları” (SEL) olarak adlandırılan “Çocuk Gelişimi Projesi” (CDP), “Seattle Sosyal Gelişim Projesi” (SSDP), “Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme” (PATHS) ve “Self Science Duygusal Zekâ Müfredatı” gibi duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik birçok program bulunmaktadır (Köksal, 2007; Mumcuoğlu, 2002; Zins, et al., 2004). Dolayısıyla duygusal zekânın gelişmesiyle ilgili çalışmalarda alan yazını ve önceki uygulamalar incelenebilir.

Bireyin kişisel ve sosyal farkındalığını artırma, sosyal becerilerini geliştirme, bireye öz yönetim becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalarla duygusal zekâ becerileri geliştirilebilir. Duygu günlükleri tutma, empati haritaları oluşturma, farklı duygu kartları hazırlama, aktif dinleme ve farkındalık egzersizleri yapma, grup tartışmaları düzenleme, farklı senaryolar oluşturma ve farklı duygusal tepkiler verme, güç bir durumla karşı karşıya kalındığında nasıl davranılacağına ilişkin plan hazırlama gibi etkinlikler yapılabilir. Eğitim ortamlarında da farklı etkinlikler uygulanabilir.

1. Rol yapma: Başkalarının bakış açılarını anlamaya yardımcı olacak senaryolar oluşturularak öğrencilerden belirli rolleri üstelenmesi sağlanabilir.
2. Duygu çemberi: Duygusal farkındalığı artırmak için temel duyguların yer aldığı duygu çemberi kullanılarak bir durum karşısında hissedilen duygular tanımlanabilir (Plutchik, 1980).

3. Olumlu iletişim etkinlikleri: Günlük hayatta daha olumlu ve yapıcı bir dil kullanmak için özel çabalar gösterilebilir. Bunun için sınıf ortamlarında öğrencilerin yapıcı duygu ve düşünceleri daha fazla vurgulanabilir.
4. Beden dili okuma: Grup çalışmaları yapılırken farklı duyguları ifade eden beden dili hareketleri taklit edilebilir. Öğrenciler taklit esnasında hangi duygunun sergilendiğini anlamaya çalışarak beden diliyle ilgili farkındalık kazanabilir.
5. Duygular ve mizah: Günlük olaylar mizahi bir şekilde ele alınarak duyguların insan hayatını nasıl etkilediği değerlendirilebilir.
6. Gözlem günlüğü tutma: Öğrencilere günlük hayatta gözlemledikleri insanların duygusal tepkileri not aldırılabilir. Böylece öğrencilerin hangi durumda hangi duyguların hissedildiğini ve bu duyguların hangi tepkileri ortaya çıkardığını anlamaları sağlanabilir.
7. Duyguları sanatla ifade etme: Öğrencilerin resim, müzik, şiir gibi çeşitli sanat formlarından birini kullanarak duygularını ifade etmeleri sağlanabilir. Bu etkinlik öğrencilerin duygularını nasıl ifade edeceklerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Duygusal zekânın geliştirilmesinde her bir disiplin için farklı etkinlikler tasarlanabilir. Öğrencilerin özellikle ana dillerini öğrenmeleri, kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmelerinde en önemli yetkinliklerden biridir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin hem duygusal zekâsını hem de ana dili becerilerini geliştirecek etkinlikler oluşturulabilir.

1. Öğrencilere belirli bir olay ve durum karşısında hissettikleri günlük şeklinde yazdırılabilir. Öğrencilerden günlükte bir olay karşısında neler hissettiklerini, öyle hissetmelerinin nedenlerini, duygularını nasıl kontrol altına aldıklarını açıklamaları istenebilir.
2. Empati hikâyesi yazma: Öğrencilere kendilerini başka birinin yerine koyarak hikâye yazdırılabilir. Örneğin sınıfta okunan bir hikâyeyi, kendilerini kahramanlardan birinin yerine koyarak tekrar yazmaları istenebilir.
3. Duygu kartlarıyla konuşma: Farklı duyguları temsil eden kartlar hazırlanarak öğrencilerden seçtikleri duygu kartının temsil ettiği duyguyla ilgili cümleler kurmaları istenebilir.
4. Şiir analizi yapma: Öğrencilerin bir şiiri ve şiirde belirtilen duyguları betimlemeleri sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerden şairin şiirde duyguları nasıl aktardığını, hangi kelimeleri veya imgeleri kullandığını bulmaları istenebilir. Daha üst eğitim kademelerinde farklı şairlerin şiirleri analiz edilerek şairlerin duygularını ifade ediş biçimleri karşılaştırılabilir.

5. Diyalog oluşturma: Öğrencilere günlük hayatla ilgili bir durum verilerek o durumla ilgili diyalog oluşturmaları sağlanabilir. Mesela bahçede koşarken düşün arkadaşıyla neler konuşacağına ilişki diyalog yazması istenebilir.
6. Rol yapma: Öğrencilerden yazdıkları veya okudukları bir diyalogu, hikâyeyi veya durumu canlandırarak anlatmaları istenebilir.
7. Okuma ve karakter analizi: Öğrencilerin okuma etkinliğinde metindeki karakterleri analiz etmeleri sağlanabilir. Öğrenciler analiz ettikleri karakterin hangi duyguyu temsil ettiğini ve nasıl hissettiğini açıklayabilir.
8. Duygusal tepkilerle ilgili yazma: Öğrencilerden belirli bir olayla ilgili duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları istenebilir. Ayrıca yarısı verilmiş bir hikâye tamamlattırılabilir.

Duygusal zekâ bireyin tüm yönleriyle kendini gerçekteştirmesinde önemli bileşenleri temsil eden bir kavramdır. Bireyin başta kendini tanıması, kendini kişiliğini oluşturması, sosyal çevrede var olması ve diğerleriyle ilişkilerini yönetmesi gibi birçok beceri duygusal zekâya dayanmaktadır. Eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların zenginlik kabul edildiği günümüzde duygusal zekânın merkeze alınması bireyin hayat başarısı için bir gereklilik olarak düşünülebilir. Duygusal zekâ şemsiye bir kavram veya eğitimde temel kabul edilerek farklı disiplinler için içerikler üretilebilir. Farklı çalışmalarda duygusal zekâ becerisini geliştirecek içerikler disiplinlere indirgenerek incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2011). *Öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenci stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkuş, N. (2022). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıl, Y. (2022). *Yaratıcı drama temelli duygusal zekâ geliştirme programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıl, Y. (2022). *Yaratıcı drama temelli duygusal zekâ geliştirme programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altunbaş, T. (2018). *Duygusal zekâ programının öğrencilerin duygusal zekâ, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baba, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının, iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H.(1998). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bahman, S. & Maffini H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. London: Cromwell.
- Baltaş, A. (2002). *Duygusal zekânın iş hayatındaki önemi*. İstanbul: Yönetim Eğitim, Danışmanlık.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the EmotionalQuotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook ofemotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Battal, Ş. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen resimli öykü kitaplarının duygusal zekâ yetilerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41. <https://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>

- Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 21–40. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb028981/full/html>
- Burgan, S. N. (2022). *Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Canbay, F. (2016). *Türkiye'de bir üniversitedeki İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin akademik motivasyon ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Çığ Üniversitesi, Mersin
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış, doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5536>
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. (5th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Diken, E. H. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*. 15(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/0958519032000157366>
- Easton C. J (2004). *The relationship between emotional intelligence and counseling self -efficacy*. Northern Arizona University, ProQuest Dissertations & Theses, 3138537.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Social and Emotional Learning*, 54(8), 15-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ545858>

- Erol, B. (2019). *İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersinde bir materyal olarak kil kullanımının duygusal zekâ ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences* (Vol. 27). Macmillan.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Emotional intelligence*. (10th ed.), New York: Bantam Books.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Gürsoy, E. (2016). *Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Hein, S. (2005). *History and definition of emotional intelligence*. <https://eqi.org/history.htm>
- Keidar, D. (2015). Emotional intelligence and aducation. *Studia Edukacyjne*, 37, 327–348. <https://doi.org/10.14746/se.2015.37.19>
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Lynn, A. B. (2000). *50 Activities for eveloping emotional intelligence*. Massachusetts: HRD.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mavruk Özbiçer, S. (2018). *Duygusal zekâ geliştirme programının ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: Deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31), New York: Basic Books.
- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Merlevede, P. E., Vandamme, R. & Bridoux, D. (2006). *7 steps to emotional intelligence*. İstanbul: Omega.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testinin Türkçe Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- NİKRO, (2023). *Nicro amotional intelligence workbook*. <https://www.studocu.com/en-us/document/university-of-new-hampshire/introduction-to-psychology/nicro-emotional-intelligence-workbook/72358154>
- Özoğlu, E. B. (2016). *DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Petrides K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic T., von Stumm S., Furnham A. (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York, NY: Wiley.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>

- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K.V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2) 136-139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience. (Vol.1., pp. 3-33)*. New York: Academic.
- Rafaila, E. (2015). Primary school children's emotional intelligence. *Social and Behavioral Sciences*. 203, 163 -167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.276>
- Raver, C. Cybele; Garner, Pamela W. & Smith-Donald, Radiah. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In Robert C. Pianta, Martha J. Cox, & Kyle L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-128). Baltimore, MD: Brookes.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schilling, J. (2009). From ineffectiveness to destruction: A qualitative study on the meaning of negative leadership. *Leadership*, 5(1), 102-128. <https://doi.org/10.1177/1742715008098312>
- Sevim, O. (2020). Eleştirel düşünme ve temel dil becerileri, İşcan, A. ve Baskın, S. (Eds.). *Türkçe eğitimi içinde* (ss.201-219). Ankara: Nobel.
- Sevim, O. (2014a). Yaratıcı drama e tkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının öz güven düzeylerine etkisi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 417-434.
- Sevim, (2014b). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 60, 389-402.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Shapiro, L.E. (2017). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (çev. Ümran Kartal), İstanbul: Varlık.
- Somuncuoğlu Özerbaş, D.H. (2024). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara:

- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37089>
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15, 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University.
- Şahin, F.İ. (2018). *Ergenlerde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, B. (2017). Duygusal zekâ seviyesi genç yaşta artırılabilir: Üniversite öğrencileri ile yapılmış bir ön çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 97-114. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645172>
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenöz, E. G. (2023). *60-72 aylık çocukların dış mekândaki oyun oynama sıklıklarının duygusal zekâ becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tez, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ulaş, A.H., Kolaç, E., Topal, Y. & Sevim, O. (2010). Assessment of Turkish and class teacher candidates' attitudes towards children's literature and children's literature lesson. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 418-426. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.175>
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usta, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Varışoğlu, B. & Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 540-550.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10371/126935>
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zaroğlu, L. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College.
- Zorlu Uğur, F. (2015). *6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Eğitim Ortamlarında Duygusal Zekâ: Yönetici ve Öğretmen Özellikleri

Emine UZUN¹

Giriş

Geçmişte başarılı olmak bilgili olmakla eşdeğerdi. Oysa günümüzde bilgiye ulaşım herkesin kolaylıkla yapabildiği bir değer olduğu için bilgili olmak başarılı olmak anlamına gelmemektedir. Peki çağımızda önemli olan nedir? Evet, bireyin bilgi düzeyi önemlidir ancak bunun yanı sıra kişinin kendini sürekli yenileyen, ikili ilişkilerde başarılı, kendini motive edebilen, girişimci, yenilikçi, sorunlara çözüm üretebilme gibi duygusal zekânın barındırdığı pek çok beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle bireyin duygusal zekâsının gelişiminin kendi gelişimi açısından önemi ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel okul anlayışında akademik başarı en önemli etken iken diğer doğal yetenekler daraltılmaktaydı. Duygulardan soyutlayan ve yarışma ortamı haline gelen okullarda öğrencilerin çoğunda yetersizlik duygusu oluşmaktaydı. Bunun yanında akranlarına karşı güvensizlik ve dayanışma duyguları yok edilmekteydi. Son yıllarda değişen eğitim sistemlerinde ise; bireyin sosyal, duygusal, bedensel ve zihinsel yönden bir bütün olarak gelişimlerini hedefleyen ilkeler benimsenmiştir. Fakat bu ilkelerin uygulama sürecinde tam olarak yansıtlamadığı düşünülmektedir. Bu durumun insan zihninin gelişimi için ona bağımsızlık sağlayacağı duygusal bir gelişimin dikkate alındığı eğitimle birlikte olduğunun hala yeterince kavranmadığını ortaya koymaktadır (Kılıççı, 1992).

Duygusal zekâ geleneksel öğretim ve tasarımının eksiklerini gidermeye çalışan duygu ve öğretim alanında her geçen gün biraz daha artarak kendini gösteren yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla bireyler duygusal ve sosyal yönden gelişmiş, duygusal zekâ yeterliklerine sahip bir birey olarak yaşamında daha mutlu olacaklardır ve ayrıca çevresindekilerinde mutlu olmasını sağlayacaktır. Eğitimciler duygusal zekânın öğrenme ve tecrübe ile gelişebilir olmasını dikkate alarak bu konuya yoğunlaşmışlardır. Duygusal zekânın eğitimin her aşamasında gerekli olduğu aşağıda sunulan gerekçelerle açıklanabilir (Tuyan ve Beceren, 2005):

¹ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-9497-1558

- Yeni yetişen nesiller bilim ve teknolojinin gelişimiyle gereksinimleri artmakta ve kararlarını doğru alabilmeleri için çok sayıda alternatifler önlerine çıkmaktadır.
- Gelişen ve değişen değer yargıları, aile içi çatışma, milli ve manevi değer yargıları konusunda yozlaşma, aile baskısı, boşanma oranlarının artması gibi nedenler sonucunda yeni nesil kimlik arayışına girmiştir.
- Üniversiteye giriş sınav içeriği okullarda verilen müfredatla örtüşmemekte ve sınav öğrencilerin psikolojik olarak güçlü bir hazırlık içerisinde olmasını gerektirmektedir.
- Ailevi – ekonomik sorunlar, işsizlik, vb. gibi giderek zorlaşan hayat şartları bunun yanında kimlik arayışları içerisinde olan yeni neslin çevrelerinde gittikçe yaygınlaşan alkol, uyuşturucu ve sigara bağımlılığı, davranış bozuklukları ve intihar eğilimleri, farklı ideolojilere körü körüne bağlanma, okullarda devamsızlık, derslere karşı ilgisizlik, şiddet eğilimi gibi farklı olumsuz davranışlar göstermektedirler

Eğitimin işlevi; insanların kendilerine özgü zekâ profilini, toplumun gelişmesini sağlayacak görev ve alanlarda ustalaşmak için kullanmasına yardımcı olmaktır. Gün içerisinde bireyin pek çok performansında birbirinden farklı zekâ alanları birbirleriyle uyum içerisinde çalışır ve birbirini etkiler. Bu sebeple eğitimde zekânın farklı alanlarını birlikte geliştirmek amaçlanır. Goleman’ın (1998) belirttiği gibi;

“Günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini sansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri, okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak akli ve kalbi birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir ... Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak özbilinç, özdenetim, empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve iş birliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum.” ifadesi ile önemli bir gerçeği dile getirmiştir.

Duygusal zekâ gelişimi, hem bilişsel hem de biyolojik olgunlaşma gibi gelişim evreleriyle iç içedir. Bu gelişim sürecinde okullar büyük öneme sahiptir. Özellikle çocukların uyum sağlaması açısından iki kritik dönem olan ilk ve ortaokula geçiş süreci söylenebilir. Okullar özellikle çocukların 6-11 yaş arasında ergenlik dönemini ve sonrasını kuvvetli bir şekilde etkileyecek bir etkileşme alanı ve tanımlayıcı bir eğitsel deneyimdir. Çocuğun kendine güvenmesi ve değer vermesi büyük ölçüde okuldaki başarısına bağlıdır. Okul başarısı düşük olan çocuklar kendini bu başarısızlığa alıştırabilir ve geleceğini karartabilir.

Okul başarısı akademik zekâ kadar duygusal zekâ ile de ilişkilidir. Çünkü okul başarı için gerekli temel özellik olarak kabul edilen; “Doyumu erteleyebilme, sosyal sorumluluk üstlenebilme, duygularını kontrol edebilme, iyimser bir bakış açısına sahip olabilme, başkalarıyla ilişki kurabilme, içsel güdüleme, iş birliği yapabilme...” gibi beceriler duygusal zekâ ile ilişkilidir. Bireyin bu özelliklerini geliştirebilmek için anaokulundan başlayarak tüm eğitim sürecinde açık ve örtük müfredat içeriklerine yer verilmelidir (Bacanlı, 1999; Varışoğlu ve Sevim, 2014).

Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ile Duygusal Zekâ İlişkisi

Yönetim, insanlığın topluluk halinde yaşamayı seçmesiyle üretime geçmesi ve bu ürettiklerini paylaşmaya başlamasıyla ortaya çıkan bir konudur. Bu durumun sebebi yönetimin insanlara has bir etkileşim olmasıdır (Öztürk, 2016). Fakat günümüzde yöneticiliğin en iyileri güçlü olanlar değil, değişen şartlar gereği insanlar arasında ilişki sanatında mükemmelleşen ve bu durumlarını sürdürebilenlerdir. Düşüncelerimiz ve hafızamız ruh halimize göre çalışmaktadır. Plan yaparken veya kararlar alırken daha iyi bir ruh haline sahip olan kişiler, olaylara geniş bir perspektiften bakmaya ve algılarını olumlu düşüncelere yönelten bir eğilime sahiptir. Bu bağlamda iyi bir ruh haline sahipken belleğimizde bulunan olumlu olan olayları hatırlarız. Kötü bir ruh halinde ise olduğumuzdan daha korkak ve olaylara karşı daha dikkatli davranırız. Anlama yeteneğini engelleyen şeyse kontrolden çıkmış duygulardır (Goleman, 2017).

Duygusal zekâ yeteneği stresle başa çıkarken kolaylaştırıcı bir unsur ve genel ruh halinin pozitif olmasına neden olur. Kişinin duygularını yaşaması ve farkına varması; hayatının kalitesinin artmasına, insanlar arasındaki ilişkilerde daha başarılı olmasına ve hayata daha pozitif bakmasını sağlamaktadır (Tümekaya vd., 2008). Yöneticilerin insanlar üzerinde etkilerinin olmasını göz önünde bulundurduğumuzda duygusal zekâ düzeyinin daha da önemli olduğu söylenebilir. Etkili bir yöneticinin karakteristik özelliklerinden biri duygusal zekâ düzeyi yüksek olmasıdır. Çünkü duygusal zekâ insanın hem kendi hem de başkalarının duygularını gözlemleyerek ve muhakeme ederek sahip olduğu bilgiyi, düşünce ve davranışlarını yönetmek için kullanabilme yeteneğidir. Alan yazın incelendiğinde duygusal olarak zeki olan kişilerin örgütsel bağlılık düzeyleri diğer insanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek olan insanların iş ve özel hayatında daha başarılı olmaları ve yer aldıkları iş ortamının başarısına da katkı sunmaları beklenmektedir (Abraham ve Zvi, 2006).

Duygusal zekâ yeteneği yüksek olan liderlerin insanlar arası ilişkileri yönetebilme ve sorunlarla etkin bir şekilde başa çıkma yeteneği diğer liderlere göre daha yüksektir (Cox, 2011). Yani etkili liderlikle vasat liderlik arasındaki farkı gösteren, liderin duygusal zekâ yeteneğidir. Rehberlik etme, dinleme, ilham verme, vizyon sahibi

olma ve motivasyon duygusal zekâsı yüksek liderlerin özelliğidir. Bu özellikleri olan liderler duygusal yönden yetkin olarak adlandırılır (Kumari, 2015). Duygusal zekâ becerisinin yüksek olması, kişisel davranışların başkalarını ne şekilde etkilediğine ilişkin neden-sonuç ilişkisini görmeyi sağlar. Başkalarının duygularını, neye neden olabileceğini görmemek ciddi bir kusur olabilir (Hohlbein, 2015). Goleman vd., (2002) lideri grubun duygusal rehberi olarak adlandırır. Yani liderin görevi ortak duygulara olumlu olarak yön vermek ve zararlı duyguların oluşturduğu havayı ortadan kaldırmaktır (Babaoğlu, E., 2010).

Grubun hedeflerine ulaşması için bir liderin duygularını iyi yönetip yönetmediği duygusal zekâsıyla ilişkilidir. Uyum, duygusal zekâ becerisi yüksek olan liderlerin doğal özelliğidir. Duygusal zekâsı yüksek liderlerin emrinde çalışanlar daha huzurludur. Çünkü bu liderlerle çalışanlar fikirlerini rahatlıkla paylaşırlar, birbirlerinden ders alırlar, birlikte karar veriler ve verilen işleri her zaman başarıyla tamamlarlar. Aralarında oluşan duygusal bağ, her konuya karşı daha iyi odaklanmalarını ve işlerini iyi bir şekilde tamamlamalarını sağlar (Goleman, vd., 2002). Lider duygusal iklimi oluşturarak kendisine bağlı olanların ruh halini etkilemede katkıda bulunur. Bu nedenle çalışanların ruh hâlinin etkilenmesi için yöneticilerin sahip olduğu duygusal zekâları diğer insanlara göre daha yüksek olmalıdır (Brockert ve Braun, 2000). İş ortamında olumlu çevre oluşturmak ve çalışanların performansını etkilemek liderin görevidir. Yöneticiler duygusal yönden ne denli olumluysa, o denli iş arkadaşlarıyla iş birliği yaparak çalışır. Bu durum da iş hayatında hem çalışanlar hem de iş veren açısından başarıyı getirir. Bir nevi iş veren ve işçi pozisyonuna benzeyen okullarda da bu anlayışa benzer durumdan söz edilebilir.

Bireye istenilen niteliklerin kazandırılmasında en büyük rol okullarıdır. Toplumun büyük kesimini etkileyebilmesi ve büyük bir topluluğa hitap etmesi nedeniyle okulların yönetimi de bir o kadar önem taşımaktadır (Karayaman, 2019). Okul yöneticileri bulundukları konum itibarıyla gerek sözleri gerekse yaptıklarıyla birlikte çalıştığı yönetime birçok mesaj vermektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin, sahip oldukları duygularını anlayıp olumlu bir şekilde dile getirmesi ve okulda bulunan çalışanların duygularını anlayıp önemsemesi ve duyarlılık göstermesi okulun başarısı attırması açısından önemlidir. Demiral ve Doğan'a (2007) göre usta olmak isteyen bir kişi kendini iyi tanımalı ve yönetebilmelidir. Yöneticinin duygusal zekâsının yüksek olması okulda çalışanları etkilemektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kullanmasında en önemli etken kendisine destek ve rehberlik eden okul yöneticileridir (Kapıkıran, 2004).

Kişiler arasındaki ilişkilerde daha iyi olmayı sağlayan iş birliği, empati, sosyal beceriler, kendini ayarlama gibi özellikler duygusal zekâ ile bağlantılıdır. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler daha iyi ilişki kurmaktadır (Schutte, vd., 2001). Okul

yöneticilerinin mesleki deneyim, yönetim, akademik bilgi, kişisel nitelikler, sezgi, kavrayış gibi özelliklerini okulu yönetmede kullanma şekli duygusal zekâ ile ilişkilidir (Duncan, 2002). Yöneticinin başarılı olabilmesi için yalnızca teorik bilgi ve teknolojik yeterliklere değil, bunun yanında duygusal zekâyâ da sahip olması gerekmektedir (Akt: Trucker, vd., 2000). Bir yöneticinin başarısında iş arkadaşlarıyla empati kurmak için üstün bir kapasitenin yanında kendini ifade edebilme ve duygusal öz farkındalık önemlidir (Çavdar, vd., 2022).

Duygusal zekâ yeteneği yüksek olan okul yöneticilerinde düşünme, planlama, sorunları çözme, uzun süreli bir işi tasarlamada daha başarılı olması beklenir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kendi kendini harekete geçirebilen, yönettiği okulun amaçlarını gerçekleştirme için aksiliklere rağmen yoluna devam edebilen, kendi kontrolünü sağlayarak doyumunu erteleyebilen, ruhsal durumunu düzenleyebilen, sorunlarının düşüncelerine ket vurmasına izin vermeyen, başka kişilerin yerine kendini koyabilen ve duygularını paylaşabilen kısacası duygusal yönden yeterliğe ulaşmış olması birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarıyla uyum içerisinde ilişkiler kurabilmelerini sağlar. Çünkü okullar, birlikte çalışan kişiler arasındaki ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olması gereken bir kurumdur (Atay, 2002).

Okul yöneticileri çoğu zaman gergin ortamlarda çalışmaktadırlar. Liderlik özelliklerini duygusal tepkileri nasıl idare edebildikleri önemli derecede etkilemektedir. Başarılı bir lider, kendine güven ve sakinlikten daha fazlasına gerek duyar. Kararlı olmak ve motivasyon da önemlidir. Psikolog Martin Seligman (2006), insanların başarısızlıklarını ve hayatta karşılaştıkları olumsuzlukları farklı yollarla açıklama eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. O'na göre iyimser olan kişiler, başarısızlığı değiştirebilir dış etkenlere; kötümser olan kişiler ise, değiştirilemeyen kalıcı özelliklere yüklemektedir. İyimser olan kişiler bir sorunla karşı karşıya geldiklerinde amaçlarına ulaşmak için daha ısrarcı olurken, kötümser olan kişiler ise vazgeçmeye daha eğilimlidirler. Okul yöneticileri yönetim hayatları boyunca birçok engelle ve zorlukla karşılaşır. Bu sıkıntılara dayanabilen ve amacına ulaşmak için daha kararlı olanlar büyük bir avantaja sahiptirler.

Yapılan araştırmalar etkili bir yöneticinin ikna kabiliyeti ve başarı motivasyonlarının yüksek olduğu, iyi düzeyde liderlik gösterdikleri, var olan olanakları bilen, tereddüt etmeden harekete geçebilen, insanlarla iyi geçinebilen, fikir birliği oluşturabilen, takım çalışmalarını koordine edebilen, çoklu bakış açılarını takdir edebilen, verimsiz tartışmaları engelleyebilme konularında usta olması gerektiğini ortaya koymuştur (Akt: Cherniss, vd. 1998). Turanlı, (2007) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ile mesai arkadaşlarının iş doyumunu arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca duygusal zekânın geliştirilmesinde ülkemizin toplumsal yapısının ve insan ilişkilerinin doğal yapısı nedeniyle toplumsal ve geleneksel yapısının olanak tanıyacak özellikte

olduğunu ve bu alanda yapılacak olan düzenlemelerin faydalı olacağını ifade etmiştir. Buna ek olarak bir diğer araştırmada da öğretmenlerin iş doyumunun okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasıyla olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Savaş, 2012). Benzer şekilde, yurt dışında yapılan araştırmalarda da yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması çalışanların iş doyumu düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wong ve Law, 2002; Sy vd., 2006; Ruestow, 2008; Craig, 2008; Singh ve Manser 2008)

Yukarıda belirtilen araştırmalara ek olarak birçok çalışmada da duygusal zekânın yöneticilerin örgütler için hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Pamukoğlu'na (2004) göre yöneticilerin yapmış olduğu etkinliklerin duygusal zekâ puanları arasında olumlu yönde ve ilişki oranının yüksek olduğu sonucu ortaya koymuştur. Bunun yanında yöneticilerin duygusal zekâ puanı ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğunu (Güllüce, 2006), dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile duygusal zekânın pozitif yönde ilişkili olduğunu (Şahin, 2006), yöneticilerin duygusal zekâsı ile bireye yönelik davranışlar arasında pozitif yönde ilişki olduğunu (Acar, 2002), yöneticilerin duygusal zekâ puanları ile öğretmenlerin hem iş doyumu, hem örgütsel vatandaşlık davranışı hem de duygusal açıdan adanmışlık düzeylerine olumlu etkiye sahip olduğunu (Karakuş, 2008), okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanı ile okul başarısının ilişkili olduğunu (Bardach, 2008), yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ boyutlarından kişisel becerileri kullanma düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu (Ergin, 2008), okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile insanlara yönelik liderlik davranışları arasında pozitif ilişki olduğunu (Acar, 2001) ortaya çıkaran çalışmalara da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal zekânın gelişimi için özel etkinliklerin yanı sıra, öğretmenler, yöneticiler ve anne babalara büyük görevler düşmektedir. Bireylerin duygusal zekâsının gelişiminde bu paydaşları kendini geliştirmesi ve daha sonra dolaylı olarak öğrencilerin gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Paydaşlar arasında en önemli katkı, tartışmasız kişinin eğitim gelişimi ve uyumunu etkileyecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenler nesilleri geleceğe hazırlayan toplumsal değerler ve buna ek olarak yeni değerlerin kişiye sağlanması için çalışan eğitimde verimliliği arttıran en önemli etkenlerden biridir. Öğretmenler toplumların değerlerini işlerken öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını anlamaya ve beklentilerine cevap vermeye çalışır. Ayrıca öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrenme ortamlarını onların bilgi düzeyine göre hazırlar. Öğretmenler öğrencilerin eğitimle ilgili faaliyetlerine aktif katılımlarını sağlarken performans ve verimliğe olan katkılarını hesap eder. Onların düşünce ve değerlerini de aldığı kararlarda dikkate alır.

Öğretmenler tüm bunları yaparak öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesini amaçlar (Üstün, 2007). Bu bağlamda öğretmen, belli amaçlar ışığında öğretim programlarını ve ortamını düzenleyip planlayan, aktif katılıma teşvik eden, yol gösterici olan, yaşantılar yoluyla öğrenmeyi destekleyen, öğrenme sürecini izleyen ve değerlendiren biri olarak isimlendirilebilir (Yaşar, 2008).

Öğretmen duygusal zekânın sihirli bir değnek olmadığını göz ardı etmemelidir. Yani duygusal zekânın kişinin yaptığı her davranışa, tutuma karşı “iyi davranmak” olmadığını fark etmelidir (Yan, 2008). Öğretmenler duygularını yönetebilmek için duygusal zekâlarını kullanmalıdır. Bunun yanında stres ve olumsuz duygularla başa çıkmak için yine duygusal zekâlarını kullanmalıdır. Duygusal zekâsını kullanabilen öğretmenler, yakın çevresiyle iyi ilişkiler ve etkili iletişim kurar. Belirlediği hedeflere plan ve program dâhilinde günlük yaşamını da düzenleyerek ulaşmaktadır. Ayrıca kişinin öğrenme sürecinde duygularını idare etmekte ve kendinde var olan pozitif ve negatif yönlerini objektif olarak değerlendirmektedir (Acar, 2001; Ersanlı, 2003).

Öğretmenler öğrencilerin duygusal zekâ gelişimi için öncelikle kendilerini geliştirmeli daha sonra alanındaki ders etkinliklerinde duygusal zekâyı kullanarak onların yeteneklerini geliştirmelidirler. Duygusal zekâ yeteneğine sahip öğretmen (Salovey ve Mayer, 1990; Singh, 2006; Shultz ve Pekrun, 2007);

- Okul içinde ve dışında karşısına çıkan problemleri rahatlıkla çözer.
- Stres yönetimi ve empati yapma becerisini etkili kullanır.
- Öğrenci, veli ve okul yönetimiyle iyi iletişim içerisinde.
- Olumsuz bir durumla karşılaştığında sabırlı davranış sergilemektedir.
- Olaylara karşı farkındalığını aktif tutmaktadır.
- Kendini olumsuz etkileyen durum ve olaylardan uzak durmaktadır.
- Duygusal olgunluğa sahiptir.

Öğretmenler okul sürecinde pek çok rolü üstlenmek durumundadır. Yönetici, öğretici, güdüleyici, grup lideri, değerlendirici vb. gibi. Bu roller arasında en önemlisi sınıf lideridir (Şimşek, 2008). Bir öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi için, öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olma, öğrencilerle olumlu iletişim ve etkileşim içerisinde olma, uygun sınıf ortamı oluşturabilme ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etme gibi davranışları sergilemesi beklenmektedir (Erden, 2008).

Lider öğretmen; öğrencisiyle, velisiyle ve okul yönetimiyle karşılıklı etkileşimde başarılı olan kişidir. Öğretmen liderliği bir görev ve sorumlukların toplamı değil, kaliteli bir eğitim ve öğretim için gerekliliktir. Bu nedenle araştırmacılar lider bir öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- **Güven vermek:** Sınıf ortamında güven verici davranışlar sergilemelidir. Etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için güvenli bir ortama ihtiyaç vardır (Şimşek, 2008). Öğretmen öğrencilerin ceza alma, utanma, eleştirilme, başarısız olduğu durumda sıkıntıya girme vb. gibi duygularının yer almayacağı bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- **Güdülemek:** Öğrencilerin başarıma duygusunu ortaya çıkaracak ortam hazırlamalıdır. Öğrencinin başarısızlık duygusuna sahip olabileceği zor görevler vermemelidir. Lider öğretmen öğrencileri öğrenmeye motive ederek, başarı güdüsünü ortaya çıkararak, çabalarını takdir ederek ve güçlerini öğrenmeye harcamalarını sağlayarak güdülenmelerini arttırmalıdır (Başar, 2008; Şimşek,2008).
- **Vizyon sahibi olmak:** Öğretmen geleceğe yönelik hedefler belirlemeli, aktarabilmeli ve paylaşabilmelidir. Öğrencileri hedeflere ulaşabileceğine inandırmalı ve çaba sarf etmelerini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler neyi niçin yaptığını bilmek isterler.
- **Sürece meydan okumak:** Öğretmenler eğitim hedeflerine uygun olarak ve öğrenci başarısını arttıracak risk almaktan kaçınmamalı ve yenilikçi olmalıdır.
- **Uzman olmak:** Öğretimi planlama ve eğitim öğretim etkinliklerinde lider öğretmen uzman olmalıdır. Öğretmenler sınıf yönetiminde başarılı olmak istiyorsa alan bilgisine sahip olmalı ve kendini geliştirmelidir.
- **Model olmak:** Öğrenciler için en etkili rol model öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenler geleneksel öğretimden uzaklaşıp çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına uygun olarak etkin olması gerekmektedir. Lider öğretmen öğrencileri destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye rehberlik eden, derslerini farklı yöntemler kullanarak yürüten ve öğrencilerinin kişiliklerini geliştirmeye dönük davranışlar sergileyen rol modeller olmalıdır (Yaşar, 2008).
- **Etkili iletişim:** Okul ortamında en etkili iletişim öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencileriyle iyi iletişim kurması ve olumlu bir ortam oluşturması derse karşı etkin katılıma katkıda bulunur. Buna ek olumlu ilişkiler kuran öğrenciler olumlu davranışlar göstermektedirler (Hoşgörür, 2005). Lider öğretmen eğitim ortamını iletişim odaklı düzenlemeli ve iletişimin önünde unsur olabilecek düşünce, eylem ve yapılanmadan kaçınılmalıdır.

Bu hususular dikkate alındığında sınıfta lider konumunda olan bir öğretmenin eğitim öğretim sürecinde hem kendini hem de sınıfını etkin bir biçimde yönetmesi beklenmektedir. Lider öğretmen sınıfın durumunu göz önünde bulundurarak sınıfı yönetmesi ve akademik verimliliği arttıracak ortamın oluşturulması iyi bir duygu

yönetimiyle mümkündür. Lider öğretmen duygusal becerilerini kullanarak öğrencilerine örnek olmalı, hedeflediği becerileri edindirmeye yönelik eğitim vermesi önemli bir gerekliliktir. Böylece öğrenciler eğitimlerini alırken bunun yanında üst düzey düşünme becerisine sahip bir öğretmeni örnek alarak eğitim almakta ve topluma karşı daha duyarlı bireyler olabilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirecek öğretim süreçleri yapılandırması ve tasarlaması büyük önem taşımaktadır. Duygusal zekâsı gelişen bireyler içsel duygularını yönetme konusunda daha başarılı ve dış baskılara karşı daha güçlü direnç göstermektedirler (Bar-On, 2006).

Lideri lider yapan ve liderleri birbirinden ayıran temel özelliklerin başında duygusal zekâ gelmektedir. Liderlerin duygusal zekâ yeteneklerinin iyi seviyede olması yönetmiş oldukları grubun başarısını etkilemektedir. Lider öğretmenler farklı düşüncelere değer veren ve saygı duyan, öğrencinin özgüvenini arttıran, yeteneklerini keşfetmesini sağlayan ve problem çözmede yol gösterici olandır. Bunların yanında öğrencilerinin duygusal gereksinimlerine önem veren, bulundukları ortamda pozitif duygular beslemelerini sağlayan, kendilerini iyi hisseden ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuran bireyler olarak yetişmelerini sağlayan öğretmenlerdir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler öğretmenlik mesleği konusunda daha olumlu duygular besler, yöneticilerden daha fazla destek alırlar, öğrenci ve velilerle daha iyi ilişkilere sahiptir.

Sonuç olarak duygusal zekâ alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim açısından ortaya çıkardığı sonuçlar; şu şekilde sıralanabilir.

- Kişinin duygusal zekâ yeteneği eğitim ile geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Okul öncesinde başlayarak yükseköğretim de dâhil olmak üzere eğitimin her kademesinde duygusal zekâ gelişimi önemlidir.
- Kişinin duygularından bağımsız olarak öğrenmesi gerçekleşmez.
- Duygusal zekâ gelişimine önem verilmemesi kişinin akademik başarısını ve zekâ gelişimini engeller. Yani duygusal zekâ yeteneği akademik başarıyı artırır.
- Her öğrenci duygusal zekâyâ sahiptir. Ancak farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine dâhil olurlar.
- Öğretmenler çocukların farklı zekâ alanlarına eşit muamelede bulunmalı ve öğretim etkinliklerini değerlendirirken duygusal zekâ alanına yer vermelidir.
- Öğretmenler çocukların duygularını, düşüncelerini, sorunlarını ve gereksinimlerini anlamalı ve görebilmelidir.
- Ders etkinliklerinde duygusal zekânın kullanılması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Duygusal zekânın gelişimi için yapılan çalışmalar öğrencilerin sosyal, psikolojik ve disiplin sorunlarını azaltır.

- Duygusal zekânın gelişimi için yapılan çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Okullarda bulunan rehberlik uzmanları duygusal zekânın gelişimi konularında yönetici ve öğretmenlere yol gösterici olmalıdır.

Yapılan araştırmalar duygusal zekânın eğitimle geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur (Mayer ve Salovey, 1997; Weisinger, 1998; Mayer ve Cobb, 2000; Mayer, vd., 2001; Schilling, 2009; Goleman, 2011). Bu gelişimin gerçekleştirileceği en önemli yerler okullar ve özellikle okulların en önemli birimleri olan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu nedenle bireyin duygusal zekâ gelişimde önemli yere sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir model olmaları ve gelişimi hedeflenen duygusal zekâ becerilerine ilk önce kendilerinin sahip olmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abraham, C. ve Zvi, E. J. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance*, 19(4), 403-419.
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12, 53-68.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 31(3), 344-355.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 119-136.
- Bacanlı, H (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bardach, R. H. (2008). *Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success*, (Unpublished doctora dissertation). Capella University.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (8), 13-25.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi “Eğitim ve sınıf yönetimi”* (Ed: Ağağlu, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Brockert, S. ve Braun, G. (2000). *Duygusal zekâ test kitabı*. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., ve Adler, M. (1998). Bringing emotional intelligence to the workplace a technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations. *New Jersey: The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*
- Cox, J. D. (2011). Emotional intelligence and its role in collaboration. ASBBS Annual Conference: *Las Vegas, Proceedings of ASBBS*, 18(1), 435-445. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.393.652&rep=rep1&type=pdf/>
- Craig, J.B. (2008). *The relationship between the emotional intelligence of the principal and teacher job satisfaction*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania, ss.91-96.
- Çavdar, M., Memiş, S., Kartal, M., Ekinci, H. Ve Kartal, H. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12): 105-132

- Demiral, Ö., Doğan, S. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1): 209-230.
- Duncan, D. (2002). Emotionally intelligent female primary headteachers: The new wopen of power. *Education* 30(3), 48-54.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Ersanlı, E. (2003). *Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Goleman, D. ([998). *İşbaşında duygusal zekâ*. Çev: Banu Seçkin Yüksel İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni liderler*. (Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?* Çev. Banu S. Yüksel. 34. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2017). *Duygusal zekâ* (47. baskı b.). (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul, Varlık Yayınları
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Hohlbein, P. J. (2015). *The power of play in developing emotional intelligence impacting leadership success: A study of the leadership team in a Midwest private, Liberal Arts University*. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, California. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1594&context=etd/>
- Hoşgörür, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. “İletişim”. (Editör: Z. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 107-132.
- Kapıkıran, N. A. (2004). Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*. 4(13), 73-78.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Karayaman, S. (2019). *Yönetimde duygusal zekâ, işyeri mutluluğu ve etik karar ilişkisi: okul yöneticileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*, ikinci baskı, Anı yayıncılık, Ankara

- Kumari, N. (2015). Emotional intelligence as a predictor of conflict resolution style. *Research Journal of Business Management*, 9(2), 350-363. DOI: 10.3923/rjbm.2015.350.363
- Mayer, J. Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 7, 433-442.
- Mayer, J. D., ve Salovey P. (1997) *What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Shuyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., ve Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, Vol. 1, No. 3, 2001, pp. 232-242.
- Öztürk, H. (2016). *Örgütsel adalet algısı, duygusal zekâ ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Ruestow, J.A. (2008). The effect of leader's emotional intelligence on follower job satisfaction and organizational commitment: An exploratory mixed methodology study of emotional intelligence in public human services, (Unpublished doctoral dissertation). University of Capella, Minneapolis.
- Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33).
- Salovey P., ve Mayer J.D (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.
- Schiling, D. (2009) *Duygusal zekâ becerileri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve "50 Aktivite"*. çev. T. Fikret Karahan vd. Ankara. Maya Akademi
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. ve Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*. 141(4), 523-536.
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: First Vintage Books Edition.
- Singh, P. ve Manser, P.P. (2008). Relationship between the perceived emotional intelligence of school principals and the job satisfaction of educators in a collegial environment. *Africa Education Review*, 5(1):109-130.
- Shultz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Boston: Elsevier, Inc.

- Sy, T., Tram, S., ve O'Hara, L.A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 68(3), 461-473.
- Şahin, F. (2006). *Duygusal zekânın etkili liderlik davranışları ile ilişkisi: Kayseri askerlik dairesi başkanlığında çalışan subay ve astsubaylar üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Şimşek, Y. (2008). *Sınıf yönetimi "sınıf ve grup lideri olarak öğretmen"* (Ed: Ağağlu, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Trucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J. ve Mccarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*. 75(6), 331-7.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuyan, S., ve Beceren, E. (2008). *Sınıf yönetiminde duygusal zekâ becerilerinin kullanılması* http://www.duygusalzekâ.net/pdf/sy_cu.pdf (18042005)
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., ve Çelik, M. (2008). Emotional intelligence, humor style and life satisfaction: a study on university academic staff. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(30), 1-18. <https://doi.org/10.17066/pdrd.95523>
- Üstün, A. (2007). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 339.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at Work Jossey*: San Francisco
- Wong, C.S. ve Law, K.S. (2002). The effect of leaders' and followers' emotional intelligence on performance and attitudes: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3):243-274.
- Varışoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje Tabanlı İş Birlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Ekler Konusunu Öğrenmelerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 540-550.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaşar, Ş. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Duygusal Zekânın Hayatımızdaki Yeri

Bünyamin SARIKAYA¹

Giriş

İnsanoğlu, yaratılış gereği duygu ve düşünceleri ile hareket etmektedir. Onu diğer canlılardan ayıran veya farklı kılan temel unsurlardan biri de sahip olduğu eşsiz duygu gücüdür. Duygu kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kullanılmaktadır. Goleman (2004) duygunun bir his olduğunu ve ona ait çeşitli fikirler, biyolojik ve psikolojik davranışlar bulunduğunu belirtir.

Alan yazınında çeşitli fikirler olsa da temelde kimi kuramcılar çeşitli duygu kümelerinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu duygu kümelerinden bazıları şu şekildedir (Goleman, 2004):

Öfke: Sinir, onur kırma, garez, gazap, tükenme, sinirlenme, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık, patolojik nefret ve şiddet.

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

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

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

Sevgi: Onanma, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, bağlılık, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak.

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

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, nedamet, küçük düşme, üzülme, çile.

Yukarıda ifade edilen bu duyguları kullanmak veya yönetmek bireyin hayatını etkilemektedir. “Duyguları bastırmanın, duyguların sağlayacağı değerli bilgilere engel olmasının tersine olarak, duyguları yönetmek, onları anlamak ve bu anlaşılmış duygulardan verimli bir biçimde yararlanmak demektir. Duygularınız,

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-8393-7127

düşüncelerinizin, fizyolojik değişmelerin, ruh durumunuzun dış etkilere karşı ortak bir tepkisi olduğu için, bu unsurların her birini değerlendirerek duygularınızı yönetebilirsiniz” (Weisinger, 1998: 15-16).

İnsanoğlunu en değerli varlık kılan ve onun dünyayı yönetmesini sağlayan temel kavramlardan biri de sahip olduğu zekâsıdır. Davis (2004) zekânın, her zaman insanların ne düşündüklerini analiz etme, mantık kullanma, sayılarla hesaplamalar yapma, ortak yönleri bilme, çözümlemeler yapma ve yeni kavramları kabul etme yolları olarak düşünüldüğünü, bütün bu işlerin açık bir şekilde zihinsel ve entelektüel becerilerinin alanına girdiğini belirtmektedir. Ona göre zekânın ölçülmesi daima, bireylerin yaşamlarında bir noktaya yoğunlaşır. Bu husus önemlidir ama tek özellik olmamalıdır. İşte zekâ kavramının işlevsel olması için duygu kavramıyla birlikte işlenmesi daha yararlı olacaktır.

Duygusal zekâ denildiğinde akla ilk gelen araştırmacılardan biri konumundaki Daniel Goleman bu kavramı “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme” şeklinde tanımlamaktadır (Goleman, 2004: 50). Konunun önemli araştırmacılarından Dulewicz ve Higgs (1999: 245) duygusal zekâyı, “bireyin kendi duygularının bilincinde olması, farklı durum ortamlarda karşılaşılabilecek baskılar karşısında mücadele etme isteğini kaybetmeme, kısa ve uzun vadeli hedefler için istekli bir şekilde mücadele etme, diğer bireylerin beklentilerinin, hedeflerinin ve ihtiyaçlarının farkına vararak, olumlu birçok kişilik yeteneklerinin bir arada barındırılması” olarak değerlendirmektedir. Acar (2001: 29) duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamıştır. Duygusal zekâ “duyguları, iç sesleri özümseyip değerlendirdikten sonra ifade etme yeteneğinin gelişmesidir” (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Duygusal zekâ öz hissiyatlarımızı (stres, kaygı, olumlu-olumsuz imaj edinme gibi) ve diğer insanların hislerini algılama, tanıma, anlama ve bunları bir araya getirebilme becerisidir (Baltaş, 2006). Duygusal zekâ, kişilerin kendilerine ve başkalarına yönelik duyguları arasındaki ayrımı fark etmeyi sağlayabilecek biçimde kontrol etmesi ve insanların düşünce ve tavırlarını şekillendirmek amacıyla bu bilgileri kullanabilmesidir (Zeidner vd., 2004).

Meslek/İş Hayatında Duygusal Zekânın Önemi

Çağımız eleştirel düşünebilen, farklı şeyler oluşturabilen ve her yönüyle gelişimini sürdüren insanlık dönemindedir. Kendini gerçekleştirme uğraşısındaki insan, bireysel farkındalığı (karakter bilinci, bireyin donanımı, hisleri ve fikirleri,

kuvvetli ve zayıf taraflarına yönelik iç görü geliştirme), özdenetimini ve kendini harekete geçirmeyi, başka bireylerin duygu ve fikirlerine karşı hassas olmayı, iletişimi, birlikte çalışabilmeyi, insan ilişkilerini değerli görendir. Öte yandan, insan kaynakları yöneticileri bilhassa son yıllarda işe alım ölçütlerinin farklılaştığını, sadece bir diplomaya sahip olmanın ve mesleki deneyiminin yetmediğini bununla birlikte tek başına çalışabilme, ekiple çalışabilmeye eğilimli olma gibi, duygusal zekânın ana öğeleri olan bu becerileri son derece kayda değer gördüklerini belirtmektedirler (Gökçe, 2006). Bu da artık meslek/iş yaşamında duygusal zekânın önemini anlatmaktadır.

Günümüzde iş hayatı, birçok kişinin birlikte çalışmasını ve yoğun etkileşimde bulunmasını gerektirmektedir. Böyle bir ortamda, kişilerin kendi ve diğerlerinin duygularını etkili bir tarzda yönetebilmesi, uyumlu şekilde iş birliği yapabilmelerini sağlar. Duygusal zekâ, kişilerin anlaşılması ve başkalarına yardım edilmesi vasıtasıyla daha nitelikli çalışmalarını sağlama noktasında kayda değer bir rol oynar (Akin, 2004).

21. yüzyılın mesleki/iş anlayışı incelendiğinde, başarılı olmanın, işlevsel ve kazançlı çalışmanın geliştirilmesi ve bu eylemlerin sonunda müşteri memnuniyetinin kazanılması amacıyla yalnızca yüksek zekâ becerisine sahip teknik ve bilişsel yetenekleri ön plana çıkan çalışanların olması yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte, duygularını anlayabilen, onları denetim altında tutabilen, başka insanların ne hissettiklerini de kavrayabilen özetle duygusal ve toplumsal becerileri gelişmiş bireylerin varlığına da fazlasıyla talep duyulmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007). Bu bağlamda duygusal zekâ, çalışan bireylerin kurallarını, insan davranışlarını kavramaları için yönetim şekillerini, bireyler arası becerileri değerlendirebilmelerine kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. Duygusal zekâ işe alımda ve işe devam etmede hizmet ile müşteri ilişkileri için de ayrıca önemli görüldüğünden iş performansı üzerinde önemli bir göstergedir (Gündoğan, 2016).

Duygusal zekâ ile iş performansı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Alan yazınında da yapılan çalışmalar bunu göstermektedir. Özcan vd. (2016) duygusal zekânın günlük yaşam ile iş yaşamındaki başarının devam etmesini sağladığına, iş yaşamındaki kaliteyi arttırdığına ve bunun da iş performansını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Duygusal zekâ, duyguları yönetme yeteneği ile bağlantılı olduğundan, yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin olumsuz fikirlerin etkisinden kurtulup olumlu fikirleri yüksek performansa dönüştürmeleri ve başarılarını sürdürmeleri beklenir (Wong ve Law, 2002). Deniz ve Arslan Kalay (2020) çalışmalarında duygusal zekâ ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Muchal ve Solkhe'nin (2017) çalışmasında duygusal zekâ ve iş hızı, genel iş performansı, iş kalitesi, şirketi yönetme, denetimsiz çalışma becerisi, diğer bireyleri yönetmek ve planlama becerisi arasında olumlu ilişki

bulunduğu belirlenmiştir. Alandaki bir başka önemli araştırmada da üst düzey yöneticilerden yüksek performans gösterenler ile ortalama performans gösterenler arasında duygusal zekânın IQ'dan hemen hemen %90 daha fazla olduğu saptanmıştır (Rahim, Civelek ve Liang, 2015). Kara da (2015) bireylerin duygularını tanınmasının iş performansını olumlu etkilediğini, kendi gücünün bilincinde olan çalışanların yüz yüze geldiği sorunlarda kendini değersiz hissetmediğini, duygusal zekâsı yüksek çalışanın gayretli, iç motivasyonu yüksek, iyimser, diğerlerini anlayabilen, iletişim becerisine sahip kişiler olduğunu ve bu bağlamda yüksek iş performansına sahip olduklarını ifade etmektedir. Duygusal zekâ becerisi yüksek olan çalışanların sahip olduğu duygusal yetilerini kullandıklarından bireysel iş performanslarını arttırdığını vurgulayan Gündoğan (2016) bundan dolayı çok sayıda araştırmacının (Goleman, Mekoth, Sony, Salovey ve Mayer gibi), yüksek iş performansı için zorunlu yetkinlikleri tespit etmek amacıyla duygusal zekâ ve iş performansı konusunu ele alan araştırmalar yaptıklarını belirtmiştir. Bütün bu bilgiler, duygusal zekânın bireylerin meslek/iş yaşamlarında aynı zamanda sosyal sermaye de edindiklerini ve kişiler arası olumlu ilişkiler oluşturarak iş performanslarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Duygusal zekâ ile iş ortamında uyumlu olmak arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Yaylacı (2006) yüksek duygusal zekâya sahip çalışanların kişilerarası ilişkilerde ve sosyal ilişki ağlarında başarılı olduklarını bunun da beraberinde mesleki uyumu sağladığını belirtmektedir. Davis (2004) duygusal zekâ becerisi yüksek çalışanların duygularını uygun bir dille ifade ettiklerini, tepkilerini yapıcı bir şekilde verdiklerini ve bunun da iş performanslarını, fiziksel ve psikolojik sağlıklarını olumlu anlamda etkilediğini ifade etmektedir. Yine duygusal zekâ iş koşullarında inisiyatif alma, karar alma, ekiple çalışma, ilişkileri dengede tutma gibi hususlarda nasıl davranılması gerektiğine yönelik en kayda değer etkidir (Gökçe, 2006). Yüksek duygusal zekâ, meslek ve iş hayatında her alanda, özellikle kriz anlarında mantıklı davranmayı, gerginlikleri yatıştırmayı, soğukkanlı kalmayı, güven ve saygı kazandırmayı sağlar. Ayrıca, işlerin yürütülmesini, küresel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi, teknik bilgiye sahip olmanın önemini kavramayı, yaratıcı fikirleri fark etmeyi ve bu fikirleri işlevsel eyleme dönüştürmeyi mümkün kılar (Goleman, 2000).

Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler etkili iletişim becerilerine sahip olduklarından çevresindeki bireyler ile aralarında olan ilişkilerde bu becerilerini kullanmayı tercih ederler. Duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olmasının artı yönlerini kullanan çalışanlar da kurumları için yararlı olduğunu düşündükleri eylemleri gerçekleştirirler. Duygusal zekânın beraberinde getirdiği, duygularını doğru biçimde kullanabilme, etkili iletişim sağlama ve kayda değer işbirliği gibi becerilerde daha etkili olabilmektedirler. Bu eylemler de beraberinde kurumlarına

kazananın sağlayabilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerle aynı ortamda çalışmak ve bu çalışanlar sayesinde iletişimin açık bir biçimde gerçekleşmesi kurumun kazanımlarının birkaçı olarak ifade edilebilir. İşbirliği, çevreye uyum ve takım olgusu, kurumdaki kişilerin duygusal zekâlarını geliştirmekte ve kurumun başarılarını artırmada yararlı olabilmektedir (Arslan, Efe ve Aydin, 2013).

Duygusal zekânın mesleki/iş hayatında etkilediği hususlardan biri de kariyer seçimi ve kariyer uyumudur. Keskin, Yayla ve Aktaş'ın (2020) çalışanların duygusal zekâlarının kariyer uyumlarını ne derecede etkilediğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çalışanlarının duygusal zekâlarının kariyer uyumlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Özbek ve Boztepe (2017) duygusal zekâ düzeyi yüksek olan çalışanların kariyer beklentilerinin de yükseldiğini ifade etmektedir. Nelson ve Low (2003), kişilerin duygusal zekâlarının kariyer uyumlarına olumlu yönde etkide bulunduğunu belirtmiştir.

Duygusal zekâ becerisi yüksek bireyler, duygusal zekâ becerisi düşük bireylere oranla meslek/iş yaşamlarında daha başarılıdırlar. Cooper (1997) çalışmasında yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin düşük duygusal zekâyâ sahip bireylerden daha yüksek kariyer başarıları elde ettiğini ve bunun yanı sıra duygusal zekâ becerisinin bireyler arasında güçlü ilişkileri geliştirdiğini belirlemiştir. Moon ve Hur (2011) yüksek duygusal zekâların değişen iş ortamlarına, iş şartları vb. durumlara daha kolay uyum sağladıklarını ve böylece tükenmişlik, depresyon gibi durumlara maruz kalmadıklarını belirtmektedir. Araştırmalar, duygusal zekâ becerisi yüksek kişilerin, ailelerinde ve sosyal ortamlarında sağlıklı ilişkiler kurabildiklerini, daha kolay başarılı olabildiklerini, daha fazla ürettiklerini, meslek yaşamlarında astları ve üstlerinin kendilerini sevip saydıklarını ve kariyerlerinde daha çabuk yükselebildiklerini belirlemiştir (Doğan ve Demiral, 2007). Yüksek duygusal zekâ, çalışanın iş ortamındaki belirgin duygusal ipuçlarını fark etmesine yardımcı olur ve bu yetenek sayesinde, duygusal zekâsı yüksek çalışanlar iş deneyiminden kaynaklanan olumsuz duyguları da fark edebilirler. Bu farkındalık, olumsuz duyguların daha yararlı bir şekilde yönetilmesine olanak tanır (Dong vd., 2001). “Fortune 500 listesindeki işletmelerin 44’ünde yapılan bir çalışmada, yüksek duygusal zekâyâ sahip satış elemanlarının toplam geliri ortalamanın iki katına çıkardıkları ve yine bir başka çalışmada, %10’luk bir farkla daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu ispat edilmiş teknik program yapımcılarının, duygusal zekâsı düşük olanlara kıyasla üç kat daha hızlı yazılım programı geliştirdikleri ortaya çıkmıştır” (Poskey, 2006; akt. Doğan ve Demiral, 2007). Öte yandan yüksek duygusal zekânın özel hayatımızda, kişisel ilişkilerimizde ve özellikle iş hayatında örgütsel bağlılık ve kariyer konusunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar meslek/iş hayatında duygusal zekâsı yüksek olan çalışanların yeteneklerinin daha kolay bir biçimde ön plana çıkarabildiklerini ve

çalıştıkları alanda daha başarılı olabildiklerini göstermektedir. İş hayatında yeteneklerini geliştiren ve başarılı çalışmalar yapabilen bu kişilerin kariyer olarak ilerlemeleri de daha kolay hale gelmektedir (Özbek ve Boztepe, 2017). Sadece birey bağlamında değil kurum bağlamında da duygusal zekânın önemi bulunmaktadır. Duygusal zekâ becerisi yüksek kurumların sahip oldukları çeşitli özellikler şunlardır (Becereri, 2002):

- Bu kurumlarda öncelik insan anlayışıdır.
- Değişim süreçlerinde insan faktörüne öncelikli olarak odaklanılır.
- Çalışanların hem zihnine hem de duygularına hitap eden bir kültürleri vardır.
- Çalışanların duyguları, fikirleri ve sezgileri olan bireyler olduklarının farkındadırlar.
- İnsan faktörü değişim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir; bu, değişimin daha hızlı ve etkili olacağına inanılmasını sağlar.
- Tehdit altında olduğu hissine kapılan bireylerin değişime direnç göstereceği bilinir.
- Bilgilendirilmiş, ilham verilmiş, dinlenmiş ve karar alma sürecine dâhil edilmiş bireylerin değişimi kolaylaştıracağı düşünülür.
- Kurumun başarısına katkıda bulunan bireylerin nasıl çekileceği ve elde tutulacağı iyi bir şekilde anlaşılmıştır.
- Çalışanların eğitimi ve gelişimine yapılan harcamalar, bir maliyet değil, geleceğe yapılan bir yatırım olarak değerlendirilir.

Küreselleşen dünya, beraberinde meslek/iş hayatında da kaçınılmaz bazı değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişikliklerin başında insanları ve yaşadığı evreni anlamak gelmektedir. Nitekim Harvard Üniversitesinde Rosenthal ve diğerleri yaptıkları bir araştırmada başkalarının duygularını anlayabilen insanların, sosyal yaşamlarında olduğu kadar iş yaşamlarında da başarı sağlayabileceklerini ortaya koymuştur (Chernis, 2000). İş gücünün küreselleşmesi ile yeni gelişmelerin kişilerin hislerine de hitap etmenin zorunlu olduğunu ortaya çıkarması, hayatın öteki alanlarında olduğu gibi, meslek/iş dünyalarında, lider yöneticilikte ve iş hayatında da duygusal zekâdan ve öneminden daha çok söz edilmesini sağlamaktadır (Gökçe, 2006).

Duygusal emek/çaba gerektiren işler için duygusal zekâ daha iyi bir belirleyici hale gelmiştir (Ernest vd., 2011). Duygusal zekâ sayesinde iyi bir iş performansı sergileyenler, başarılı bir iş hayatına da sahip olabilmekte ve böylece işten kaynaklı stresten uzak sağlıklı bireyler olabilmektedirler (Lindebaum, 2013). Öte yandan, iş başarısı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalar, duygusal zekânın bilişsel zekâyı kıyasla iş başarısı üzerinde çok daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bilişsel zekânın iş başarısı

üzerindeki etkisi ortalama %6 iken, duygusal zekânın etkisinin %27 olduğu pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır (Akgül, 2011).

Yukarıda ifade edilen bilgilerden de yola çıkılarak duygusal zekânın bireysel ve örgütsel performanstaki rolü kanıtlanmıştır (Moon ve Hur, 2011). Duygusal zekânın, her ne kadar öğrenilen bir beceri olup olmadığı tartışma konusu olsa da (Emelander, 2013) meslek/iş yaşamındaki yeri ve etkisi yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur.

Toplumsal Hayatta Duygusal Zekânın Önemi

İnsanların, yaşamlarının her evresinde mutluluğu yakalayabilmeleri için, güçlü ve geliştirilmeye uygun taraflarının bilincinde olmaları, duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri, bunun yanı sıra ailelerinin, arkadaşlarının, birlikte çalıştığı bireylerin de duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları bir zorunluluktur (Doğan ve Demiral, 2007). Toplumsal hayatta diğer bireylerle olan iletişiminin anahtarı konumundaki duygular, bireyin diğer insanlar tarafından dikkate alınmasını, dinlenmesini ve kabul görmesini sağlar. Bu bağlamda sosyal becerileri düşük olan bireylerin, bireysel olarak çalıştıklarında daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu bireyler aynı zamanda, sosyal ortamlardan uzak durmaya başlarlar ve sosyal ortamlara karışmak zorunda kaldıklarında ise ortamdaki bireylerle uyum sağlamakta sorun yaşarlar.

İnsan, muhatabının neler yaptığını gözlemler, buna göre bir plan yapar ve böylece etrafındakilerin ne hissettiklerini de tam olarak kavrayabilir. İnsanların topluma karışabilme noktasında sahip oldukları beceriler, başka insanların ne gibi taleplerde bulunabileceklerini anlayıp çoğunlukla ona göre bir yol izlemelerini gerekli kılmaktadır (Ural, 2001).

Günlük yaşamda karşılaştığımız olumlu ya da olumsuz olaylar karşısında duygularımızı zekice ve faydalı bir şekilde kullanmamız, duygusal zekâmızın verdiği tepkiyle ilişkilidir. Duygusal zekâ, bireyin hem kendini hem de empati yoluyla çevresindekilerin duygularını anlayıp değerlendirdikten sonra, entelektüel gelişimiyle birlikte kendi düşünce tarzını oluşturmaya ve hayata bakışını şekillendirmesine yardımcı olur (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Birey, yaşamda karşılaştığı zorluklar karşısında ruh halini düzenleyip sürekli bir karamsarlık içinde kalmadan, umut etme yetisini kullanarak hayatını olumlu anlamda yönlendirdiğinde duygusal zekâ dengesini sağlamış olur. Böylece, duygusal zekâ, bireysel başarı elde etme ve diğer insanlarla etkili iletişim kurma yeteneğinin gelişiminde önemli bir yönlendirici güç olarak kendini göstermektedir (Harrod ve Scheer, 2005).

Duygusal zekâ, toplumsal hayatta önemi olan sosyal bir beceridir ve bu beceri bireylerin sadece meslek/iş performansını değil tüm hayatını etkilemektedir (Gürbüz

ve Yüksel, 2008). Yani duygusal zekâ, günlük hayatın her alanında etkisini göstermektedir. Eymen (2007) duygusal zekâ becerilerini yaşamlarının her alanında kullanabilen insanların, toplumsal ilişkilerinde daha çok aranan, işbirliği ve yardımlaşmaya yatkın, sorunlarla yılmadan mücadele eden ve güçlü iletişim becerilerine sahip bireyler olarak toplumda iyi bir konum elde edebileceğini belirtmektedir. “İnsanların birbirini etkilemesi, birbirilerinden etkilenmesi, yararlanması ve yararlı olması iletişim sayesinde mümkün olabilir. İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde iletişim vardır. Bunların yanı sıra yemek, içmek, barınmak gibi temel güvenlik ve fizyolojik gereksinimler de iletişim yoluyla karşılanmaktadır. Kısaca, ilişkiler bütünüyle iletişim üzerine kuruludur” (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2019: 170). İletişimin bu kadar önemli olduğu düşünüldüğünde duygusal zekânın toplumsal hayatta bu kavramı daha da önemli hale getirdiği söylenebilir.

Duygu, insan hayatını derinden etkilemektedir ve insan yaşamına anlam katan temel unsurlardan biridir. Duygunun insan hayatındaki önemi yapılan bir araştırmayla da önem kazanmıştır. Harvard Üniversitesinde, Rosenthal vd. 1980 yılında yaptıkları bir araştırmada, başkalarının duygularını anlayabilen insanların, sosyal yaşamlarında başarı sağlayabileceklerini ortaya çıkarmıştır (Chernis, 2000). Bununla beraber “duygularla anlam kazanan insan, aile yaşantısında, iş hayatında, sosyal hayatında hep duygusal zekâsı ile iletişim kurmaktadır. Duygusal zekânın yönetilmesi; bireyin kendi duygularını anlamaya çalışırken karşısındakinin de duygularını göz önünde bulundurabilmesi, bu duyguları anlamlandırabilmesi ve kontrolünü sağlayabilmesi, toplumun ya da bireyin duygusal beklentilerine uygun ve hayatında pozitif anlamda etki ve güçlü bir enerji ortaya çıkaracak bir şekilde bireysel stratejiler geliştirebilme süreci şeklinde düşünülebilir” (Yaylacı, 2006: 49).

Duygusal zekâ, kişinin sosyolojik ve psikolojik durumuyla bağlantılı olduğundan değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir olgudur. Yüksek IQ değerlerine sahip bireylerin, sosyal hayatta insanlarla olan ilişkilerinde zorluklar yaşamaları, duygusal zekâlarının yeterince gelişmediğini gösterir. Bu nedenle, yüksek zekâyâ sahip olmak, duygusal zekâ ile doğrudan orantılı değildir. Duygusal zekâ, süreç içinde meydana gelen ve kişilerce şekillendirilen bir kavramdır (Tuğrul, 1999). Duygusal zekâ, beraber çalıştığınız insanlarla aranızdaki çatışmaları önleyebilir, sadece kendi problemlerimizi değil başka insanların da problemlerini çözmemize destek sunabilir (Titrek, 2007). Konunun yetkin ismi Goleman tarafından yapılan araştırmalarda da ifade edilen bu durumlar görülmektedir. Ona göre, duygusal zekâyı yüksek erkekler, toplumsal bakımdan dengeli, içe kapalı olmayan, neşeli ve korkaklık veya aşırı düşünme eğilimleri göstermeyen bireylerdir. Bu erkekler, başkalarına bağlanma, sorumluluk sahibi olma ve etik değerler gösterme özellikleriyle öne çıkarlar. İlişkilerinde diğer insanlara karşı sevecen ve ilgili olup, zengin ancak kontrollü bir duygusal yaşama sahiptirler. Kendileriyle ve sosyal çevreleriyle barışık bir yaşam

sürerler. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise, duygularını açıkça söyleyebilen, kendine güvenen, hayatta anlam bulan bireylerdir. Tıpkı duygusal zekâsı yüksek erkekler gibi, içe kapalı olmayan, hoşnut ve duygularını mantıklı bir şekilde dile getirebilirler. Sosyal becerileri sayesinde farklı insanlarla rahatlıkla iletişim kurabilirler (Goleman, 2004).

Duygusal zekâ, insanların hem yalnızca özel hayatında değil iş hayatındaki başarılarının temelinde yatan en önemli faktördür. Başarı, yalnızca statü, meslek veya zenginlikle sınırlı değildir; insanlarla olan ilişkiler, hayattan alınan keyif ve farklı bir ifadeyle, kişinin şahsiyle barışık olarak yaşamında oluşturduğu davranış biçimi de başarıya dâhildir (Marshall, 2001). Bu nedenle, insanlarda duygusal zekânın gelişmesi, aktif hale gelmesi; başarıya ulaşma, benimsenme ve saygı görme gibi nitelikler artar ve bu da onları hem kendi hedeflerine hem de toplumun onlardan beklediği değerlere doğru yönlendirir (Öztürk ve Deniz, 2008; akt. Gedik, 2016).

Sosyalleşen birey, zamanla aktif olarak yer aldığı bütün alanlarda ortamını daha sağlıklı fark etmeye başlar. Bu süreç, sosyal yaşamın hem avantajlarını hem de olumsuz yönlerini fark etmesine olanak tanır. Bu farkındalık, kişinin kendisini çevresine göre uyarlamasını veya çevresindeki yaşam biçimini anlamasını sağlar. Bu algılama süreci genellikle bireyin çevresinden gözlemlediği tutum ve davranışlara bağlı olarak gelişir (Goleman, 2000).

Bir kişinin aile bireyleri, arkadaşları, çevresindeki bireyler, eğitim gördüğü kurumu, toplumsal, dini ve ahlaki değerler, duygusal zekâsının oluşumu, değişimi ve gelişiminde önemli rol oynar. İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri ortamdakilerin duygusal zekâları yüksekse, bu bireylerin duygusal zekâlarının da olumlu anlamda gelişmesi daha olasıdır (Öztürk ve Deniz, 2008; akt. Gedik, 2016).

Duygusal zekâ, duyguların anlaşılması, yönetilmesi, dile getirilmesi ve diğerleriyle etkileşim içerisinde olma durumlarını anlatmaktadır. Yaşamımızda duygusal zekânın payı ve yeri fazladır. Bu bağlamda düşünüldüğünde duygusal zekâ farklı bireylerle nitelikli ve anlayışa dayalı ilişkilerde bulunmamıza destek sunar; stresli durumlarla başa çıkmayı öğrenmemize yardımcı olur; içinde bulunduğumuz duygusal ruh halimizi ve ona bağlı tepkilerimizi göz önünde bulundurarak sağlıklı karar vermemize katkı sunar; bireysel gelişimim alanlarımızı destekler ve motivasyonu sağlam bir denge oluşturur. Bu yüzden kendimizi ve duygularımızı iyi anlamamız, mutlu ve doyurucu bir hayat sürdürme durumumuzu ortaya çıkarır (<https://karsem.karatay.edu.tr/duygusal-zekâ:-hayatimizdaki-rolu-ve-onemi>).

Kişilerin toplum içinde kazandıkları yer, statüleri ve şansları gibi birçok faktör etkili olmaktadır. Duygusal zekânın bileşenleri arasında empati yeteneği, kendini harekete geçirme, zorluklar karşısında hedefe ulaşmak için çaba gösterme ve dürtü kontrolü ile tatminleri erteleme gibi özellikler de bu faktörlerden bazılarıdır (Tuna, 2008).

Değerlendirme ve Sonuç

Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler aynı zamanda birçok alanı derinden etkilemektedir. Etkilediği temel alanlardan biri de meslek/iş hayatıdır. Meslek/iş hayatında artık sadece en gelişmiş teknolojileri kullanmak yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte duygularını kontrol edebilen, zekâsını kullanabilen donanımlı bireylere de ihtiyaç duyulmaktadır. Tam da bu hususta duygusal zekâ kavramı varlığını göstermektedir.

Duygusal zekâ, meslek/iş hayatında uyumlu çalışmayı, etkin ve verimli çalışmayı ve müşteri memnuniyetini üst düzeye çıkarmayı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra duygusal zekânın iş performansı üzerinde önemli bir etkisi de bulunmaktadır. İnsanın hayatını derinden etkileyen önemli aşamalardan biri de kariyer seçimi ve uyumudur. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin kariyerlerinde daha rahat ilerleyebildikleri ve seçtikleri kariyerlerinde daha uyumlu oldukları da belirlenmiştir.

Duygusal zekâ, sadece meslek/iş hayatında değil toplumsal hayatta da önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceriyi hayatlarının tamamında aktif şekilde kullanan bireyler, sosyal ilişkilerinde daha fazla aranan kişilerdir. Ayrıca bu kişiler, iş birliği içerisinde hareket edebilen, yardımlaşma duygusuna sahip ve karşılaştıkları sorunlarla yorulmadan uğraşan bireylerdir. Bunların yanı sıra bu bireylerin iletişim becerileri de yüksektir. Bütün bu özellikler bir araya getirildiğinde bu bireylerin sosyal yaşamda önemli konumlarda bulundukları da söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. F. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, M. (2004). İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri (Kayseri'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, R., Efe, D. & Aydın, E., (2013). Duygusal Zekâ ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(3), 169-180.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Beceren, E. (2002). Kurumsal Duygusal Zekâ. *Human Resource*, İstanbul.
- Chernis, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters, http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.htm (06.08.2024).
- Cooper, R. K. (1997). Applying Emotional Intelligence in the Work Place. *Training & Development*, 51(12), 31-38.
- Çetinkaya, Ö. & Alparlan, A. M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Davis, M. (2004). *EQ Duygusal Zekânızı Ölçün* (Çev. Solina Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Deniz, D. & Arslan Kalay, H. (2020). Duygusal Zekâ ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin Turist Rehberleri Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Academic Tourism Studies*, 1(1), 30-45.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Dong, Y., Seo, M. & Bartol, K. (2014). No Pain, No Gain: An Affect-Based Model of Developmental Job Experience and The Buffering. *Academy of Management Journal*, 57(4), 1056-1077.

- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can Emotional Intelligence be Measured and Developed. *Leadership & Organizational Development Journal*, 20(5), 242-253.
- Emelander, S. (2013). On the Job With Emotional Intelligence. *Defense AT&L*, 4(5), 57.
- Ernest, J. R. vd. (2011). The Relation Between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis, *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.
- Eymen, U. E. (2007). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Kalite Ofisi Yayınları.
- Gedik, M. (2016). Duygusal Zekânın Yaşam Yönelimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (2004). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (Çev. Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık.
- Gökçe, B. (2006). İş Hayatında Duygusal Zekâ ve Sivas İli Bankacılık Sektöründe Bir Alan Araştırması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Gündoğan, H. (2016). Duygusal Zekâ ve İş Performansı Arasındaki İlişkiler: Alanya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Oteller Üzerine Bir Uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). An Explanation of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, (40)159, 503-512.
- Kara, A. (2015). *Kurum Kültürünün Oluşturulmasında Duygusal Zekânın Önemi ve Çalışanların İş Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, E., Yayla, Ö. & Aktaş, F. (2020). Duygusal Zekâ, Kariyer Uyumu ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler: Turizm Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2985-2995.
- Lindebaum, D. (2013). Does Emotional Intelligence Moderate The Relationship Between Mental Health And Job Performance? An Exploratory Study. *European Management Journal*, 31, 538-548.
- Marshall, C. (2001). Make the Most of Your Emotional Intelligence. **Chem. Eng. Progress**, 97(2), 92-95.

- Moon, T., Hur, W. (2011). Emotional Intelligence, Emotional Exhaustion and Job Performance. *Social Behavior and Personality*, 39(8), 1087-1096.
- Muchal, D., Solkhe, A. (2017). An Empirical Investigation Of Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance In Indian Manufacturing Sector. *International Journal of Research In Commerce & Management*, 8(7), 18-23.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2003). Emotional Intelligence: Achieving Academic and Career Excellence. New Jersey: Prentice Hall.
- Özbek, A., & Boztepe, Z. (2017). Duygusal Zekânın İş Yaşamında Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi: İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 183-196.
- Özcan, M., Geçici, E. & Günlük, M. (2016). Muhasebecilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi, 16(2), 287-302.
- Rahim, A.M., Civelek, I., & Liang, H.F. (2015). A Model of Department Chairs' Social Intelligence and Faculty Members' Turnover Intention. *Intelligence*, 53, 65-71.
- Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Empati Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 168-182.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri* (1), 12-20.
- Tuna, Y. (2008). Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Yaylacı, O. G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review, *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371-399.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ* (Çev. Nurettin Süleymangil), İstanbul: MSN Yayıncılık.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, (13), 243-274.
- <https://karsem.karatay.edu.tr/duygusal-zekâ:-hayatimizdaki-rolu-ve-onemi> (Erişim Tarihi: 08.08.2024)

Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Bayram ARICI¹, Şemsinur ARICI²

Giriş

Duygusal zekâ kişinin öz farkındalığının, stresle başa çıkma, empati kurma, karar verme ve özsaygı gibi temel becerilerinin göstergesidir. Duygusal zekâ, duygunun farkında olmayı ve duygunun mantıklı bir eylemi bilgilendirmesini sağlama becerisine sahip olmayı içerir (Mayer ve Salovey, 1997). Bir kavram olarak duygusal zekâ 1920'de sosyal zekâ kavramının ilk kez ortaya atılmasından sonra 1990'da bir bilimsel makalenin yayınlanması ve 1995'te de Goleman en çok satan eseri Duygusal Zekâ'nın yazılmasından sonra (Furnham, 2012) yoğun bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Duygusal zekâ bireyin sağlığından, motivasyonuna kadar birçok alanda önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin yaşamında mutlu ve başarılı olabilmesi için duygularını çok iyi bir biçimde yönetmesi gerekir. Kişinin duygularını iyi bir biçimde yönetmesi duygusal zekâsının gelişmesine bağlıdır. Duygusal zekânın gelişiminde birçok faktör rol oynamaktadır. Bu bölümde duygusal zekânın gelişiminde cinsiyet, yaş, aile ve kültürün etkisi incelenmiş ve örneklerle yer verilmiştir.

Duygusal Zekâyı Yaşın Etkisi

Yeni doğan bir bebeğin duygusal zekâsı anne karnında gelişmeye (Selçuk ve Okudan, 2024) başlamaktadır. Bebeklik döneminde annenin çocuğa ilgisi bebeğin duygusal zekâsının gelişimini olumlu yönde etkilerken ilgisizliği ise olumsuz olarak etkilemektedir. Çocukların gelişiminde her yaşın hatta her ayın önemli olduğu bilinmekle birlikte yaşam süreci boyunca bireyin duygusal gelişimi devam etmektedir. Örneğin dört yaşındaki bir çocuğun çevresindeki olaylara verdiği duygusal tepkiyle beş yaşındakinin verdiği tepki farklı olmaktadır. Bu durum yaşın duygusal zekâyı olan etkisini göstermektedir.

Duygusal zekâ belirli duygusal beceriler etrafında düzenlenmekle birlikte sonradan da geliştirilebilmektedir. Bu durum da eğitim-öğretim ortamlarında

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0001-7213-1331

² Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-7614-185X

duygusal zekâya önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okulun her döneminde öğrencilerin duygusal zekâlarının yaşla birlikte gelişimi doğru orantılı olmaktadır. Duygusal zekânın akademik başarıya, empati kurarak kişilerarası etkileşimlerin olumlu yönde ilerlemesine, kişisel hedeflere ulaşılmasına, başarılı bir stres yönetimi yapılmasına; mutluluk, neşe ve sevgiye önemli etkileri vardır.

Oktavia ve Aprianif (2024) tarafından yapılan bir araştırmada çocuğun yaşının çocuğun duygusal zekâsı üzerinde etkili olduğu (Çocukların yaşlarında 1 birimlik bir artış, daha düşük duygusal zekâ olasılığı, orta ve düşük duygusal zekâdan 2.028 kat daha fazladır.) sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak Fariselli, Ghini ve Freedman (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise duygusal zekâ ile yaş arasındaki ilişkinin çok az olduğu yani yaşlı insanların küçük bir çoğunluğunun daha yüksek duygusal zekâsı olsa da kendilerinden daha yaşlı akranlarından daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip birçok genç bulunduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirme yapacak olursak duygusal zekânın yaşla bağlantısı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bunun istisnalarının da bulunacağını en baştan kabul etmeliyiz.

Duygusal Zekâya Cinsiyetin Etkisi

Erkekler ve kadınlar birbirlerinden farklı duygusal ayarlara sahiptirler (Goleman, 2010). Duyguları ifade etme biçimleri açısından kız çocuklarıyla erkek çocuklarının farklılıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Schilling, 2009, s.36).

Tablo 1. Kız ve erkek çocukların duyguları ifade etme farklılıkları

13 yaş kız çocukları	13 yaş erkek çocukları
Sözlü, sözsüz duygusal iletileri anlayıp duygularını ifade edebilme.	Öfkeyi ifade edebilme.
Değişken, geniş ve yoğun duygusal yaşantılar.	Kırılganlık, suçluluk, korku ve acıyla ilgili duyguları azaltma.
Karşı tarafla direkt yüzleşmeyip soyutlama, dedikodu ve dolaylı kin gütmeye.	Karşı tarafla direkt yüzleşme.
Kendilerini birbirleriyle ilişkili bir grubun parçası olarak görme.	Bireysel, inatçı ve yalnız bir duruş sergileme.

Tablo 1 incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yoğun duygular yaşadığı görülmektedir. Ancak Girgin (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum duygusal zekânın duygulardan farklı şekilde yorumlanmasını gerektiğini göstermektedir. Aşağıdaki görselde Türkçe dersinde bir etkinlik sırasında kız ve erkek öğrenciler görülmektedir.



Görsel 1. Dersteki etkinlikte kız ve erkek öğrenciler

Görsel 1 dikkatli bir biçimde incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha telaşlı oldukları, erkek öğrencilerin ise daha rahat davrandıkları görülmektedir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin olay ya da durumları farklı şekilde değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Ahmad, Bangash ve Khan tarafından yapılan bir araştırmada erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları . Oktavia ve Aprianif (2024) tarafından yapılan bir araştırmada ise cinsiyetin bir çocuğun duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ukpabio, Ekanem, Iyaji, Ojong ve Amalu (2023) tarafından yapılan bir araştırmada yöneticilerin duygusal zekâlarının okul kültürü üzerinde cinsiyete özgü bir etkiye sahip olduğunu ve bileşik duygusal zekâ değişkeninin öz düzenleme, sosyal farkındalık, öz farkındalık, sosyal beceriler ve öz motivasyon alt ölçeklerinin okul kültürünün önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, müdürlerin duygusal zekâ okuryazarlığı okul kültürünü yalnızca cinsiyete göre etkilemekle kalmayıp aynı zamanda okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin toplu olarak ele alındığında okul kültürünün önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Yine bu araştırmada duygusal zekâ düzeyi yüksek olan müdürlerin, personel ve öğrencilerin birbirlerine karşı daha arkadaş canlısı, güvenilir, şefkatli ve teşvik edici olduğu dingin bir okul ortamı oluşturacakları öngörülmüştür.

Farklı araştırmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve cinsiyet arasındaki ilişkinin değişken bir özellik taşıdığı görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta cinsiyet değil beyin çalışma biçimidir.

Duygusal Zekâya Ailenin Etkisi

Aile toplumun temel taşıdır. Çocuğun anne karnındayken altıncı aydan itibaren çevredeki ses veya olaylara tepki vermesi dikkate alınırsa çocuğun içinde bulunduğu aile ortamının duygusal zekânın gelişiminde ne derecede önemli bir role sahip olduğu çok iyi bilinmelidir. Aile çocuğun duygusal zekâsının gelişimine etki eden temel birimdir. Bu nedenle ailede duygularına önem verilmeyen, kendisine karşı ilgisiz davranılan bir çocuk çevreye karşı ilgisizliği öğrenmektedir.

Çocuğun yaşadığı duygularda aileden destek verilmesi onun duygularını yönetip sağlıklı bir tepki vermesini sağlar. Duygularını yönetmeyi ailede öğrenen çocuk sonraki yaşam dönemlerinde karşılaştığı olay ve durumlar karşısında doğru tepkileri vererek duygu yükünün altında kalmaz. Ancak tersi durum da söz konusudur. Ailesinde duygularını yönetmeyi öğrenememiş bir çocuk okulda, sokakta veya bulunduğu herhangi bir ortamda karşılaştığı bir sorunla yüz yüze geldiği anda doğru tepkiyi veremeyip kendine ya da çevresine duygusal olarak zarar verebilmektedir.

Duygusal açıdan yetersiz olan anne ve babaların çocukların hislerini tamamen göz ardı edip veya fazlasıyla serbest bırakarak onu aşağılayıp hislerine saygı göstermedikleri (Goleman, 2010, s.253) bilinmektedir.

Aile fertlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması aile içinde olumlu bir etkileşim olmasını sağlayarak ailedeki çocuğun duygusal zekâ düzeyinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Yousefi, Saadati ve Golparvar (2024) tarafından yapılan bir araştırmada daha yüksek duygusal zekâ ve dayanıklılık seviyelerinin artan aile uyumuyla ilişkili olduğunu ve bu psikolojik yapıların uyumlu aile dinamiklerini teşvik etmede anahtar faktörler olma potansiyelinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Carpizo ve Gumarao (2019) tarafından yapılan bir araştırma ile Oktavia ve Aprianif (2024) tarafından yapılan araştırmada çocuğun doğum sırası, çocuğun duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Doğum sırasındaki 1 birimlik bir artış, daha yüksek duygusal zekâ olasılığı, orta ve düşük duygusal zekâdan 15,738 kat daha fazladır.) tespit edilmiştir.

Bunun yanında annenin gebelik sırasındaki yaşının çocuğun duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı, ebeveyn eğitiminin çocukların duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı, ebeveynlerin gelirinin çocukların duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Ebeveyn gelirinde 1 birimlik artışla, daha yüksek duygusal zekâ olasılığı, orta ve düşük duygusal zekâ olasılığından 1,513 kat daha fazladır.) ve evdeki özel bir yardımcının bir çocuğun duygusal zekâsı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı (Oktavia ve Aprianif, 2024) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yine Robert ve Kadhıran (2022) tarafından yapılan bir araştırmada aile ortamının gençlerin duygusal zekâları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, onların duygusal zekâlarında cinsiyet, eğitim alanı ve ailenin geliri temelinde farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Muhibbin, Patmisari, Naidu, Prasetyo ve Hidayat (2023) tarafından yapılan bir araştırmada aile ortamında ebeveynler çocuklarına evde eşlik ettiğinde, çocukların kendilerini daha müreffeh hissedecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun da çocukların duygusal zekâlarının gelişimine katkısı bulunmaktadır. Ailede ocuğun duygusal zekâsını geliştirmek için aşağıdaki uygulama ve etkinlikler yapılabilir:

- ❖ çocuklarla birlikte kitap okumak,
- ❖ çocuklarla kelime oyunları ve diğer oyunları oynamak,
- ❖ evre ve olaylar hakkında onlarla konuşmak,
- ❖ Empati kurmalarını sağlamak,
- ❖ Hata yaptıklarında onları suçlamadan hatalarından korkmamalarını sağlayıp ders çıkarak öğrenmelerine katkıda bulunmak
- ❖ Onlara karşılık beklemeden örnek olarak iyilik yapmayı öğretmek,
- ❖ Kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirebilmek için onlara basit görev ve sorumluluklar vermek,
- ❖



Görsel 2. Ailede yapılabilecek etkinlikler

Aile içinde bu tip davranışlarda tutarlı ve devamlı olunduğunda çocuğun duygusal zekâsının gelişmesine katkıda bulunulacaktır.

Duygusal Zekâya Kültürün Etkisi

Kültür bir milletin sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin tamamına verilen ortak addır. Kültür, bireyin yaşamındaki her şeyin ifadesidir ve insanın geçmiş deneyimleriyle birikimlerinin ortaklaşa ürettiği her şey olup bireyin bu ürünleri üretme yolu onun kültürü (Özkan, 2006) olarak tanımlanabilir. Kültürü oluşturan unsurlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Kültürü oluşturan unsurlar

Maddi unsurlar	Manevi unsurlar
Coğrafi konum	Dil
Fiziki yapı	Din
İklim özellikleri	Örf ve adetler
Toprak özellikleri	Dünya görüşü
Su özellikleri	Hukuk kuralları
	Komşu kültürler

Tablo 2 incelendiğinde maddi (coğrafi konum, fiziki yapı, iklim özellikleri, toprak özellikleri, su özellikleri) ve manevi (dil, din, örf-adetler, dünya görüşü, hukuk kuralları, komşu kültürler) unsurların kültür oluşturduğu görülmektedir. Bundan da anlaşılaacağı üzere kültür toplumun bütün kurum ve değerlerini etkilemektedir. Kurum ve kuruluşların yönetilme biçimlerinden ürettiklerine kadar her şey kültürden etkilenmektedir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel kodları da onun duygusal zekâsının gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.



Görsel 3. Türk kültüründen bir örnek

Görsel 3'te Erzurum'da Selçuklular dönemine ait Çifte Minareli Medrese görülmektedir. Bu medresenin içinde hocaların ders verdikleri odaların kapılarının küçük olduğu, içeride bulunan hocanın yanına girecek öğrencinin zorunlu olarak eğilmesi için kapılar özellikle küçük yapılmıştır. Bu durum Türk kültüründeki hocaya, öğretmene gösterilen saygının bir örneğidir. Dolayısıyla Türk kültürünü incelendiğinde adı duygusal zekâ olmasa da kendi dışındaki insanları anlama, tanıma ve onlara değer verme binlerce yıllık Türk kültürünün temelini oluşturmaktadır.

İçinde yaşanan toplumun değer yargıları bireyin bütün davranışlarını etkilediği için duygusal zekâsı da bu bağlamda etkilenmektedir. Bir kurum ya da kuruluşun gelişimi açısından değer taşıyan en önemli öge o kurum ya da kuruluşun nasıl yönetildiğidir. Kurumun yönetilme biçimi de kurumun yöneticisi veya liderinin özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle liderliğin önemi hiçbir organizasyon türü için hafife alınamaz ve birçok araştırma, etkili liderlik için duygusal zekâ bileşeninin gerekliliğini (Dhruv, 2017) göstermiştir. Organizasyon kültürü, sadece kaynakları değil, aynı zamanda organizasyonun insan kaynaklarını da yöneten organizasyonun bu tür önemli unsurları tarafından şekillendirilmekte ve yöneticilerin liderlik stilleriyle duygusal zekâları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin bulunduğu toplum veya milletlerin diğerlerine göre çeşitli alanlarda daha farklı uygulama biçimleri görülebilmektedir. Farklı milletlerin aynı olay ya da duruma karşı tepkileri farklı olması da duygusal zekânın kültürler arasında da farklı olduğunu göstermektedir. Toplumların ortaya koydukları maddi ya da manevi kültür unsurların incelenmesiyle de o toplumların duygusal zekâları hakkında önemli bilgilere ulaşılabilir.



Görsel 4. Almanya'da yeni yıl etkinlikleri için hazırlanan bir sokak

Yukarıdaki görsel incelendiğinde binalar ve aralarındaki diğer yapıların ilgili toplumun kültürünü yansıttığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar çoğunlukla bu durumu destekleyici niteliktedir. Moon (2010) tarafından yapılan bir araştırmada duygusal zekânın ulusal kültürden önemli ölçüde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Olivia (2024) tarafından yapılan bir araştırmada duygusal zekânın ve kültürel bağlamın akademik performansta önemli roller oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle duygusal zekânın geliştirilmesi toplumun geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Duygusal zekâ, insanların mutluluk ve refahını düşünerek toplumla iç içe olup zaman ve mekânın kalitesini artırmayı amaçlayan bir sosyal sorumluluk (Stein, 2003, s.156) davranışıdır.

KAYNAKLAR

- Ahmad, S., H. Bangash & S.A. Khan. (2009). Emotional intelligence and gender differences. *Sarhad J. Agric.* 25(1): 127-130.
- Carpizo, C. L., & Gumarao, M. S. (2019). Family structure and emotional intelligence of dormitorians. In *Abstract Proceedings International Scholars Conference* (Vol. 7, No. 1, pp. 80-80).
- Dhruv, D. (2017). The Impact of Leadership styles emotional intelligence of leaders and organizational culture on performance. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*. 7 (1), 1-10.
- Fariselli, L., Ghini, M., & Freedman, J. (2008). Age and emotional intelligence. *Six Seconds: The Emotional Intelligence Network*, 22, 1-10.
- Furnham, A. (2012). *Emotional intelligence*. INTECH Open Access Publisher.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 131-140.
- Goleman, D. (2020). Duygusal zekâ. *İstanbul: Varlık Yayınları*.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Basic Books*.
- Moon, T. W. (2010). Emotional Intelligence across Cultures: The Relationship between Emotional Intelligence and Cultural Distance. *Management & Information Systems Review*, 29(2), 119-151.
- Muhibbin, A., Patmisari, P., Naidu, N. B. M., Prasetyo, W. H., & Hidayat, M. L. (2023). An analysis of factors affecting student wellbeing: Emotional intelligence, family and school environment. *Int J Eval & Res Educ ISSN*, 2252, 8822.
- Oktavia, O., & Aprianif, A. (2024). The Influence of Family Factors on Emotional Intelligence in ABK. *International Education Trend Issues*, 2(2), 266-272.
- Olivia, D. (2024). Emotional Intelligence and Culture Boost Accounting Understanding in Indonesia. *Indonesian Journal of Education Methods Development*, 19(2), 10-21070.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 29-38.
- Robert, J. S., & Kadiravan, S. (2022). Influence of family environment on emotional intelligence among youth. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(11), 3664-3670.
- Selçuk, G. N., & Okutan, Y. A. (2024). Şiddetin dijital hali: siber zorbalığın psikolojik iyi oluş ve duygusal zekâ açısından değerlendirilmesi. *Journal Of Silk Road Tourism Research*, 4(1), 45-58.

- Schilling D. (2009). Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir model ve “50 Aktivite”. (Çev: F.Karahan, B.M.Yalçın, M.Yılmaz, M.E.Sarıdoğan). Ankara: Maya Akademi.
- Stein, S. J., Book, H. E., & Işık, M. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. Özgür.
- Ukpabio, G. E., Ekanem, E. E., Iyaji, N. M., Ojong, F. E., & Amalu, M. N. (2023). Emotional intelligence and management of school culture in Nigeria. *Nurture*, 17(4), 737-746.
- Yousefi, Z., Saadati, N., & Golparvar, M. (2024). The Impact of Emotional Intelligence and Resilience on Family Cohesion: Insights from Married Individuals. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 1(2), 16-22. <https://doi.org/10.61838/kman.jprfc.2.1.4>

BÖLÜM 10

İlişki Yönetimi

Ali UZUN¹

Giriş

Strenberg (1997) bilişsel zekâ (IQ) kadar duygusal zekânın (EQ) da kişinin yaşamdaki statüsünde belirleyici olduğunu ifade eder. Bireyin zihinsel yapısı zekâ olarak anılsa da bu, sosyal yaşamda birey için tek başına yeterli olamamaktadır. Kişinin bulunduğu ortam ve durumlara göre zihinsel zekâ yapısını geliştirmesi mümkün ancak sosyal hayat sadece bilişsel zekâ ile sürülecek bir yaşam ortamı olmamaktadır. Bu nedenle kişinin zihinsel yapı ve davranışlarına etki eden başka bir deyişle bunlara yön veren bir duygusal zekâ yapısı vardır. Duygusal zekâ seviyesi gelişmiş bireylerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaları daha mümkün olmaktadır. Çünkü bireyin davranışlarına yön veren, kurulan ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliklerini belirleyen bilişsel zekâdan ziyade duygusal zekâdır (Goleman, 2006). Ancak zihin ve duyguyu birbirinden ayırmak pek mümkün değildir çünkü genellikle iki kavram birbiri ile fevkalade iş birliği içerisinde dir.

Birey, doğumundan yaşamının sonuna kadar kendini geliştirmeye bir nevi formatlamaya programlanmış bir biçimde yaratılmıştır. Bu gelişim özellikle zihinsel yapıları ve performansları geliştirmek için ilk okul seviyesinden başlayarak devam etmektedir. Bu gelişim genelde çeşitli eğitimler almak şeklinde olmakla birlikte yaşamlarındaki tecrübelerden oluşmaktadır. Bu süreç her bireyde farklı zaman ve düzeyde ortaya çıkmakla birlikte onların zihinsel yapıları ve duygularını geliştirmek biçiminde olmaktadır. Bireydeki bir duygunun bir diğerinden baskın olması gayet tabii olmakta ancak bir duygunun diğerinden üstün ya da önemli görülmesi hem bireysel özelliklere hem de zekâ durumuna uygun düşmemektedir. Özellikle çalışma hayatında işverenlerin çalışanlarını tercih etmesinde zihinsel zekâyı ön plana alıp kişilerin duygularını yok sayması ile de karşılaşılmaktadır. Bu durum ve diğer sosyal yaşam alanlarında duyguların yok sayılması hem bireylere hem de işletme ve sosyal sisteme zarar verebilmektedir (Gül ve Güney, 2019). Bu nedenle birbiri ile sıkı bir ilişki ağı

¹ Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-7921-1534

olan zihinsel ve duygusal zekânın birlikte değerlendirilmesi ve bireyin sosyal yaşamına her ikisinin de farklı düzeyde ama birbirini tamamlayıcı etkiye sahipliği yadsınamaz bir gerçektir.

Bireyin yaşamı boyunca diğer bireylerle ilişkisi dikkate alındığında zihinsel zekâdan daha çok duygusal zekâ ve davranışların bu ilişkide önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Çünkü Bar-On (2006) duygusal zekâ modelinde bireyin kendi duygularının farkında olması, onları anlaması ve yönetmesi, diğer kişilerle ilişki ve değişime uyum sağlaması; karşılaşılan problemleri çözebilme ve baskılarla etkili bir biçimde başa çıkabilmeyi duygusal ve sosyal yetenek olarak ifade etmektedir. Yani Bar-On'un (2006) duygusal zekâ modeli daha çok zihinsel olmayan bireysel davranış özelliklerine odaklanmaktadır. Duygusal zekâ kişilerin davranışlarına yön veren ve onları kontrol altına almada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun için de önce kişinin kendini tanıması ve bu doğrultuda hayatına şekil vermesi gerekir. İnsanın kendini ve çevreyi tanıması da duyguları bilmesinden geçer. Thompson (2009) duygusal zekâyı genel olarak kendi duygularının farkında olma ve bu duyguları doğru anlama, başkalarının duygularının farkına varma ve onları da doğru anlama ile bunların sonucunda ortaya çıkan bilgileri hayat kalitesini artıracak bir biçimde tatbik edebilme olarak ifade etmektedir. Başka bir ifade ile duygusal zekâ, duyguların ne anlama geldiğini bilmek ve kişilerin sosyal yaşamlarında doğru kararlar verebilmesi adına bu duyguları yerli yerinde kullanarak yönetebilmek ve güdülerini kontrol edebilmektir (Gür vd., 2019). Çünkü duygular kişinin davranışını etkileyen önemli etkenlerden biri olmakla birlikte özellikle hayati kararlar verme sürecinde bireyler duygularının tesiri altında kalmaktadırlar. Kişinin duyguları elbette doğuştan gelmekle birlikte hayatının bütününde gerek bireysel gerek çevresel faktörlere bağlı olarak geliştirilebilmektedir. Bu gelişim ise bireyin başta kendini duygusal ve zihinsel olarak geliştirmesine bağlı olarak diğer kişilerle de ilişkilerinin sağlıklı olması ile doğru orantılıdır. Sağlıklı ilişkiler ise güçlü iletişim becerilerine sahip bireylerde daha etkili olmaktadır. Bunun yanında bireyler sosyal yaşamlarında çevre ve diğer iletişim ve ilişki kurduğu insanlarla iş birliği içinde olmalıdır.

Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, iletişim yeteneklerinden de yararlanarak muhataplarıyla olan ilişkilerinde duygusal zekâlarını kullanarak sosyal ve çalışma ilişkilerinde olumlu gelişmeler elde etmeye çalışırlar. Yönetici ve çalışanların duygularıyla ilgili farkındalıkları öğrenip kullandıkları zamanlarda iş birliği ve iletişim becerileri yükselecektir. Bu sayede de çevreye uyum, iş birliği ve ekip çalışması sağlanarak örgütün duygusal zekâsı geliştirebilmekte ve örgütsel başarı sağlanabilmektedir (Arslan vd., 2013).

Sağlıklı ilişkiler

Modern çağda teknoloji ve iletişimin gelişmesinin de etkisiyle bireyler çok sayıda kişi ve kurumlarla çeşitli ve oldukça karmaşık ilişkiler gerçekleştirmektedirler. Bu ilişkiler ağında bireylerin kendilerini kontrol edebilmeleri, empati yapabilmeleri ve karşılaşılan bir sorunu sağlıklı ilişkiler kurarak çözebilmek duygusal zekâsı yüksek bireyler için beklenen bir durum olmaktadır. Çünkü duygusal zekâ, kişinin kendini tanımasına, anlamlandırmasına ve bireylerin kendileri ile barışık bir yaşam sürdürmesine, toplum içinde yararlı eylemler yapmasına, çevresindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler yürütmesine imkân sağlayarak sağlıklı bir toplumun oluşturulması için önemli bir kavramdır (Gür vd., 2019).

Sosyal bir varlık olan insanın hayatta başarılı olması genelde yüksek zekâyâ sahip olmasına bağlıdır. Ancak sadece yüksek zekâyâ sahip bireyler değil aynı zamanda duygularını yönetebilen ve duyguları zekâ ile birleştirip sosyal anlamda sağlıklı ilişkiler kurabilen kişilerin her alanda daha başarılı ve pozitif bir hayat sürdükleri söylenebilir. Sağlıklı iletişim kurmak ise duygusal zekâ yeterliklerine sahip olmanın yanında bunları iletişim ve ilişkilerde etkin bir biçimde kullanabilmeye bağlıdır (Sü Ersöz, 2011). Toplumda hangi alanda olursa olsun sağlıklı bir iletişim her birey için elzemdir. Çünkü kişinin gerek karar verme aşamasında gerekse problem durumunda muhatabı ile etkin ve sağlıklı bir iletişiminin olması gerekmektedir. Sağlıklı iletişim sadece pozitif durumlar için değil aynı zamanda bireye olumsuz gibi gelen durumlar için de kurulabilmelidir. Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin ortak özellikleri olarak sorumluluk alabilmek, eleştiriye açık olmak, yer geldiğinde hayır diyebilmek ve duyguları rahatlıkla kabul edip ifade edebilmek sayılabilir (Akyel, 2022). Birey hangi sektörde çalışırsa çalışsın özellikle günümüz şartlarında kendisinin duygusal farkındalığı, duygularını yönetebilme ve sağlıklı ilişkiler kurma becerisi yani duygusal zekâsı gelişmiş olması onun iş yeri performansını artırmada büyük role sahiptir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Duygusal zekâsını bilen, duygusal zekâsını kullanan ve sağlıklı iletişim kurarak eylemlerde bulunan birey, başkalarının duygularına, istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olduğunda karşılıklı güvene dayalı bir durum ortaya çıkmaktadır.

Duygusal zekâ kavramı, bireyin kendisini ifade etme ve anlama yeteneğini, çevrelerindeki diğer insanları anlama ve bu insanlarla ilişki kurabilme yeteneğini, duyguları nasıl kontrol edebilme ve yönetebilme becerisini, değişimi yönetme ve adapte olma becerisini, kişisel/kişilerarası sorunları çözebilme yeteneğini, iyi, sağlıklı bir ruh hali yaratabilme ve bireyin kendi kendini güdüleyebilmesini içermektedir. Sosyal ve duygusal kapasitesi gelişmiş ya da yüksek olan duygularını tanıyabilen ve kontrol edebilenler hayatın her alanında daha avantajlı

bir konumda bulunurlar. Goleman'ın (1996) da ifade ettiği gibi duygularını kontrol edemeyen bireyler net düşünebilme ve işlerine yoğunlaşabilme kabiliyetlerini engelleyen içsel bir mücadeleye girmektedirler. Bu durum sosyal yaşamda bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olarak devam etmektedir.

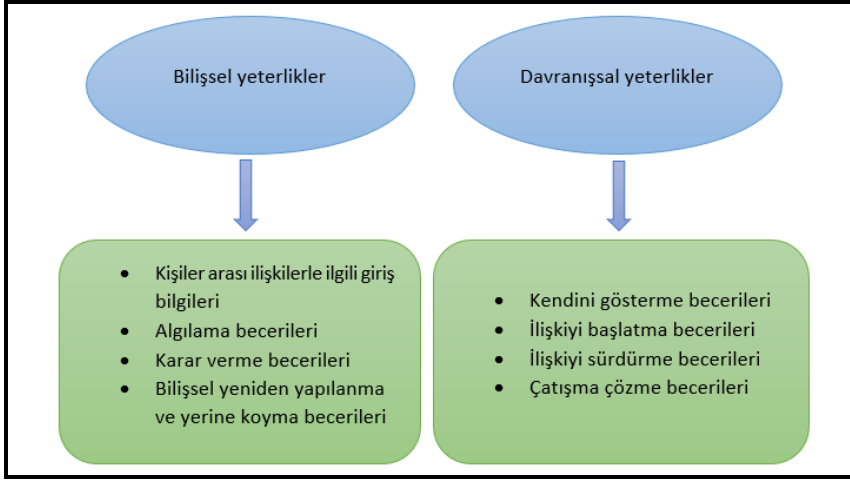
Kişinin sağlıklı bir iletişim kurması başta bedensel olarak gelişmeye ve bedeni iyi kullanmanın yanı sıra duygusal erişkinliğe de ulaşmasına bağlıdır. Dilekman vd. (2008) duygusal erişkinliği kişinin kendi duygularını anlaması ve hayat standartlarını yükseltebilecek bir biçimde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati yapabilmesi olarak ifade etmektedirler. Yani sağlıklı iletişim olay ve olgulara farklı açıdan bakabilmeyi de gerektirmektedir. Çünkü her birey ve onun algı dünyası kendine has özelliklerle doludur. Bireylerin algıları kendi özel hayatlarına aittir ve bunlar iletişimde olduklarının mesajlarını algılama, anlama ve yorumlamada önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle sosyal ilişkilerde etkin ve sağlıklı bir iletişim kurmanın ön şartı olarak bireyin kendi algılarını iyi tanıması ve bu doğrultuda duygusal zekâsını iyi kullanabilmektir.

Sosyal ilişki bireyin diğer insanlarla sağlıklı ilişki kurabilme becerisiyle ilgilidir. Sosyal ilişkileri gelişmiş olan bireyler, başkalarıyla iletişim kurabilen, onların tepki ve hislerini mantık süzgecinden geçirerek akıllıca okuyabilen, gerektiğinde yön verebilen, organize edebilen ve aksi durumlarda ortaya çıkacak tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir (Somuncuoğlu, 2005). Bu durumları iyi anlayıp yönetebilen bireyler duygusal zekâsı yüksek ve bu zekânın yeterliklerine sahip bireylerdir denilebilir. Nitekim Goleman (1996) Aristo'nun "Herkes kızabilir, bu kolay olandır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" ifadesiyle anlatmaktadır.

Kişi başkaları ile sağlıklı bir iletişim kurar, kendini rahat ifade eder ve muhataplarını da doğru anlayabildiği takdirde toplumda bir yer edinebilmektedir. Özetle insanlar, iş performansı olarak en etkili ve verimli ürünleri kendilerini en iyi hissettikleri zaman ortaya çıkarmaktadırlar (Goleman vd., 2006). Sağlıklı ilişkiler kurmak bireyin kendini iyi ifade etmesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir. İletişim becerileri gelişmiş bireyler örgütsel bağlılıklarını artırıp iş birliği içinde grup çalışmaları yapabilecekleri ortamları da doğal olarak hazırlamış olurlar. Bu sayede çalışılan kurumun ulaşmaya çalıştığı hedefleri içselleştiren çalışanlar, kendilerini kurumsal çalışmalarına adanmakta hiçbir şeyden çekinmezler ve gerektiği yerde fazla çalışma göstererek kuruma fayda sağlarlar (Arslan vd., 2013).

Kişiler arası ilişkilerde geçmiş yaşantılar, beklentiler ve güncel gelişmeler belirleyici olmaktadır. İnsan bir kişi ya da kurum kuruluşla ilişkisini önceden planlayıp o plana göre devam ettirmek ister. Ancak bu planlama bazen bireyin

istediği gibi olmayabilir. Bu durumlarda birey, davranışsal yeterliliklerini kullanarak ilişki durumunu lehine çevirebilir. Granvold (1994) Kişiler arası ilişkilerde bilişsel ve davranışsal yeterlikleri şu şekilde kategorize etmiştir:



Şekil 1. Kişiler arası ilişkilerde bilişsel ve davranışsal yeterlikler

Bireyler sağlıklı ilişkiler kurma becerisini yaşamlarında tecrübelerine göre edinmekle birlikte bunu uygulama aşamasında tam olarak yansıtamayabilir. Bilişsel yeterlik olarak tam donanıma sahip bir kişi kişiler arası iletişimde bunu davranışa dönüştürme ve sürdürme becerisine sahip olmak durumundadır. Bu bakımdan duygusal zekânın iletişimsel etkililiği özel hayat ya da iş yaşamında özellikle uzun süreli ilişkilerde başarılı olmada ilk izlenim olarak büyük önem taşımaktadır (Sü Ersöz, 2011). Sağlıklı iletişim kurma bireylerin sosyal hayatlarında başarıya koşmalarında bir ön koşul olarak düşünülebilir. Bu başarı her zaman istendik düzeyde olmasa da sosyal etkililik bakımından bireye her zaman kazanç sağlamaktadır. Nitekim Silvia Paul (2002) bireylerin sosyal yaşamda etkili olmaları ve etkin bir iletişim için duygularını düzenlemek zorunda olduklarını ve bu duyguların objektif bir şekilde farkında olunması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında sağlıklı bir iletişimde birey hem kendi duygu ve düşüncelerini iyi anlayıp kontrol edebilmeli hem de iletişim hâlinde olduklarının davranış ve psikososyal durumlarını göz önünde bulundurarak empati yapabilmelidir. Çünkü empati kurabilen bireyler, muhatabı tam olarak anlayabilir ve sağlıklı bir iletişimle amaçlanan hedefe yaklaşırlar ya da ulaşırlar. Duygusal zekânın bu empati boyutunda kişiler, hangi ortam ve statüde olurlarsa olsunlar başkaları ile iletişim ve ilişki kurmakta zorlanmaz ve sorunsuz bir ilişki geliştirir. Bununla birlikte sosyal beceri yeteneği de gelişen bu bireyler samimi çalışma

ortamının sağlanmasını ve iş birliği içinde iyi ilişkiler geliştirebilmeyi başarabilirler (Arslan vd., 2013).

İletişim becerilerini geliştirme

Etkili iletişim, tüm çalışanlar için değişken çevre koşullarına uyum sağlamak konusunda bir ihtiyaçtır ve bunun içinde duyguların yönetilebilmesi gerekmektedir. Duyguların kontrol edilebilmesi ve yönetilebilmesi iletişim başarısını getirmektedir. Soyut bir kavram olan duygularla ilgili bir durum söz konusu olduğunda işler biraz daha karışık ve zaman alıcı olmaktadır. Bu tarz durumlarda duygusal zekâ seviyesi yüksek kişiler daha rahatlıkla çözüme ulaşmaktadır. Hem çalışanlarının hem de müşterilerinin memnun olduğu bir örgüt iklimi yaratmak işletme sahipleri ve yöneticilerinin öncelikli işi olmalıdır. Bu iklimin oluşturulmasında duygusal zekâ ve iletişim becerileri aktif rol oynamaktadır (Gül ve Güney, 2019).

Sosyal bir varlık olan ve toplum içerisinde yaşam süren kişinin etkili bir iletişim kurabilmesi için iletişim becerisinin yüksek olması elzemdir (Özcan 2006). Birey ancak bu sayede kendilerini tam olarak ifade edip söylenenleri anlayabilir. İletişim becerisi yüksek olan bireyler, sosyal ve iş çevreleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilir, kendi ve başkalarının duygularını daha iyi anlayıp yorumlayabilir ve karşılaştıkları bir sorunla daha etkin bir biçimde mücadele edebilirler (Terakye, 1998; Öz, 2004; Üstün vd., 2005; Özcan 2006). Tüm bu durum da iletişimde duygunun kullanılması ile mümkün olabilmektedir. Çünkü iletişimde duygunun olmadığı yerde muhatabın etkilenmesi de mümkün değildir (Barut 2015). Bu bakımdan bir duygu işi olan iletişim ile duygusal zekâ arasında sıkı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Yorulmaz ve Kırac, 2019).

Duygusal zekâ için iyi iletişim kurabilme becerisi, vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu iki türlü açıklanabilir. Birincisi insanın kendisini açık ve net olarak ifade edebilme becerisi, diğer taraftan da başkalarını dikkatli dinleme ve ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir. İletişim kurarken anlaşılmayan ya da anlaşılamayan noktalarda birtakım sorunlar çıkmakta ve bu durum da işlerin aksamasına neden olmaktadır. Kişinin anlama ve anlatma becerisi kendini tanıması ve hedefe odaklanması ile belirli bir noktaya ulaşır ancak kişi sürekli olarak kendini geliştirmeli ortam ve zamanın şartlarına göre güncel iletişim becerilerini kullanmak durumundadır. Özellikle çalışma hayatında yalnızca bireyin hangi meslek veya mesleki bilgi becerilerine sahip olması gerektiğinin yanı sıra birbirleriyle ilişki kurarken nasıl davrandıkları ve anasıl anlaştıkları da iletişim becerisi açısından önem taşımaktadır. Çalışma ve sosyal hayatta iletişim çağında olmamız nedeniyle bireysel iletişimden çok ekip iletişimi öne çıkmaktadır. Birey, kitle iletişim ve sosyal medya araçlarıyla istediği

an bireysel ya da grup olarak iletişim kurabilmektedir. Ancak iletişim bir beceri işidir ve iletişim becerisi gelişmiş kişi ve kurumlar amaçladıkları hedefe daha hızlı ve etkin bir şekilde ulaşmaktadır. Özellikle iş hayatında ekip olarak çalışabilmenin başarılı ve verimli olabilmenin yolu da etkili iletişimi geliştiren ve bir bakıma ön koşulu olan duygusal zekâsı gelişmiş olmaktan geçer denilebilir. Çünkü bireysel müşteri ilişkileri şirketler için bilişsel özelliklerden daha fazla hayati önem arz etmektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). Günümüz şirket performanslarına bakıldığında da işletmelerde en iyi performansın zekâ düzeyinden ziyade iletişim becerisini çalışma arkadaşları ve ekip ruhuyla hareket edenlerde olduğu görülebilir. Bu durum da sağlıklı iletişim ile iş birliği kurarak bir ekip işi olan şirketlerde duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin yer alması ile gerçekleşebilir. Elbette ki her iletişim başarıya da ulaşmada tek araç değildir iletişimde dahi kişiler arası etkileşimin doğru ve etkili kurulabilmesi gerekmektedir. Bir beceri işi olan iletişimin de istendik düzeyde gerçekleştirilmesi duygusal zekâsı yüksek bireylerle daha mümkün olmaktadır. Schutte vd. (2001) çalışmalarında duygusal zekâ puanının artmasına orantılı olarak bireydeki sosyal beceriler, iletişim ve iş birliğinin arttığı tespit etmişlerdir.

Duygusal zekâ (EQ); yalnız bireyin duygularını algılayıp tanımasını, özgüven sahibi olmasını ve iç motivasyonunu sağlayarak yenilik ve değişimlere açık olmasını sağlamakla kalmamakta, bireyin sahip olduğu farkındalığı toplumsal boyutta değerlendirmesini ve diğer bireylerle çok yönlü ve güçlü ilişkiler kurabilmesini de sağlamaktadır. Duygusal zekâ sayesinde duygularımız, yaşamı kolaylaştırmada etkin bir hâl almaktadır. Dolayısıyla bu durum bireyin, kendisinin ve iletişim halinde olduğu bireylerin duygularını doğru anlayıp, değerlendirmesini ve yönetebilmesini sağlamakta hem özel hem iş hayatında başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

İletişim her türden olabilir ve bu becerinin amaca uygun olarak kullanılıp geliştirilmesi etkililik açısından önem taşır. Bu bakımdan öncelikle İletişim becerilerinin ne anlama geldiği ve bunun nasıl geliştirilebileceği bilinmelidir. İletişim becerilerini geliştirme teknikleri şu şekilde kategorize edilebilir.

Tablo 1. İletişim becerilerini geliştirme teknikleri

İletişim Türü	Tanımı	Geliştirme Teknikleri
Sözlü iletişim	Konuşma yoluyla gerçekleştirilen iletişim şekli	Aktif dinleme, açık ve net ifadeler kullanma, doğru sözcükler seçme
Sözsüz iletişim	Benden dili, jest ve mimikler aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim biçimi	Doğru vücut dilini kullanma, mimik ve jestlerin farkında olma, göz teması kurma
Yazılı iletişim	Metin tabanlı iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim biçimi	Net ve anlaşılır yazma, dil bilgisi ve imlâ kurallarına dikkat etme
Görsel iletişim	Görsel öğeleri (resim, grafik, tablo vb.) kullanarak gerçekleştirilen iletişim şekli	Etkili görsel tasarım becerileri, bilginin anlaşılır ve çekici bir biçimde kullanılması
Elektronik iletişim	E-mail, sosyal medya, video konferanslar gibi elektronik araçlar ile yapılan iletişim biçimi	Etkili mesajlaşma yetenekleri, empati ve anlayışla yaklaşım, teknolojiye uyum
Kişiler arası iletişim	Bireyler arasında gerçekleşen doğrudan iletişim	Empati kurma, aktif dinleme, açık ifadeler kullanma
Grup iletişimi	Birden çok kişi arasında gerçekleştirilen iletişim	Grup dinamiklerini anlama, liderlik becerileri, iş birliği ve uyum
Kitle iletişimi	Halka açık geniş alıcı kitlesine yapılan iletişim (TV, gazete, radyo, sosyal medya vb.)	Hedef kitleyi anlama, medya stratejileri oluşturma, açık ve anlaşılır dil kullanma
Kültürler arası iletişim	Farklı kültürlerden bireyler arasındaki iletişim	Kültürel farklılıkları anlama, empati ve hoşgörü, etkili çeviri ve yorumlama becerileri
İş iletişimi	İş yeri ortamında gerçekleşen formal ve informal iletişim	Profesyonel dil kullanma, açık ve etkili ifadeler, takım çalışması ve iş birliği becerileri

Kaynak: <https://www.iienstitu.com/blog/iletisim-becerisi-gelistirme-teknikleri>

Tablo 1’de de görüldüğü üzere doğru ve etkili bir iletişim için öncelikle hangi iletişimin kullanılacağına karar vermek gerekmektedir. Bu sayede birey duysal zekâsını da kullanarak iletişim becerilerini geliştirerek etkili bir iletişim gerçekleştirebilir. Ayrıca dil eğitimi, duygusal iletişim becerilerin geliştirilmesi açısından oldukça uygun bir alandır. İletişim becerilerinin duygusal zekâ ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde duygusal zekânın bütün alt yeteneklerinin dil eğitimi sürecinde geliştirilmesi mümkündür (Karadağ, 2013).

İş birliği

Sosyal hayatın her aşamasında birey ilişki içerisinde olsun ya da olmasın onlara karşı bir sorumluluk içerisindedir. Bu sorumluluk insanların birlikte yaşadığı hayatta birlikte hareket etme yani iş birliği yapma olarak ifade edilebilir. İş birliği bir amaç için bireylerin bir araya gelerek birlikte sorumluluk üstlendikleri ve bir plan doğrultusunda hareket ederek grubun başarısı için çalışma olarak ifade edilebilir. Birlikte hareket etme, iş birlikli çalışmada oldukça

yoğun olduğundan bu süreçte iş birliği yapan üyelerin birbirleriyle iletişimleri de en üst düzeydedir. Bütün çalışma alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da iş birlikli çalışmanın etkisi ve önemi büyüktür.

İş birlikli çalışmanın eğitim ve öğretimde öğrencilerin gruplar şeklinde birlikte çalışması hem kendi öğrenmelerine yardım etmekte hem de kendi öğrenmelerini üst düzeye çıkarmada büyük etkisi olduğu ifade edilmektedir (Uzun ve Uzun, 2022). Bu bakımdan iş birlikli çalışmada iletişim ve etkileşimin bireyler üzerinde etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bir ekip işi olarak iş birlikli çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hem kendi hem de grubun başarısı için birbirlerini desteklemeleri, birbirlerine güvendiklerini hissettirmeleri, birbirlerine cesaret vermeleri ve iş sürecini kolaylaştırma olarak da ifade edilmektedir (Johnson ve Johnson, 2002; Sevim, 2015). Bir bakıma birlikte çalışmayla birey ya da öğrencinin bu davranışlar neticesinde iş ya da eğitim sürecinde daha aktif bir rol alacağı söylenebilir. Çünkü kişi bu süreçte aktif olmasıyla birlikte yaşamın içerisinde ve kendinden ya da hayattan izler bulmak istemektedir bununla da birlikte birbirleriyle yoğun bir etkileşim hâlinde olduklarından yaparak ve yaşayarak öğrenmeye, hedefe ulaşmaya gayret etmektedirler. İş birlikli çalışmada grubun her bir üyesi öncelikle kendi potansiyelinin farkında olmalı ve grubunu tam olarak anlayıp tanımalıdır. Grubun ve grup üyelerinin farklı düzeylerde sorumluluk bilincine sahip oldukları da iş birlikli çalışma sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bilinçte olan bireyin kendini tanıyıp kendi farkındalıklarını bilmesi hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olup kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedir. Duygusal zekâ kişinin iş birliği ve iletişim yeteneğini geliştiren bir zekâ türü olmasının yanında sosyal yaşamlarını kolaylaştıran bir etkidir.

Duygusal zekâ özellikle iş ve eğitim hayatında takım çalışmalarının sağlıklı ve etkili yürütülmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Aynı amaç doğrultusunda bireyler takım olarak iş birliğine başlarlar. Daha sonra takım üyeleri bir araya gelerek iş ve eğitimlerindeki verimlilik üzerine çalışmak için iş bölümleri yapar ve bu çalışmaları yine takım hâlinde bir araya gelerek değerlendirip karşılaştırmalar yaparlar. Bu süreçte diğer takımlar da aynı şekilde çalışmalarını gerçekleştirir ve gerekli durumlarda takımlar arası iş birliği yapılabilir. Duygusal zekâ zihnin yoğun olarak kullanıldığı ve tüm duyu bileşenlerinin harekete geçirildiği bir zekâ biçimidir. Bu sebeple duygusal zekânın oluşumunda da bir iş birliğinden söz edilebilir. Çünkü duygusal zekâ ve iş birliği zihnin, vücudun diğer unsurlarıyla kolektif olarak hareket ettiği bir andır.



Şekil 2. Duygusal zekâ ve iş birliği modeli

Bar-On (2006) duygusal zekâ modelinde sosyal sorumluluk basamağında kişinin kendi sosyal grubunu tanımlama ve başkaları ile iş birliği yapma yeteneğini vurgulamaktadır. Goleman (1996) da duygusal zekânın entelektüel zekâdan ve diğer zekâ türlerinden daha önemli olduğunu vurgulayarak duygusal zekâyı bireyi harekete geçiren duygular, karşılaştığı problemlere çözüm üretme ve empati duygusunu kullanarak diğer insanlarla iş birliği içerisinde çalışma becerisi olarak ifade etmiştir. Bireyler grup üyeleriyle iş birliği içinde çalışırken her zaman istendik davranışlar ortaya çıkmayabilmektedir. Bu tür durumlarda bir takım ruhu ile hareket eden grup üyeleri duygusal zekâ sayesinde sadece kendilerinin öfke ve olumsuz tutumlarını yatıştırıp kontrol edebilme değil aynı zamanda grubun diğer üyelerinin de bu tür öfke ve aykırı davranışları bastırıp etkili ilerilim ile diğer bireylere de yarar sağlamaktadırlar (Salovey vd., 2002). Bu doğrultuda duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin iş birlikli çalışmada takım arkadaşlarına yarar sağlayarak kendileri kadar onların da faydalanabileceği sonuçları istekileri söylenmektedir (Scott-Ladd ve Chan 2004). İş birliği bir bakıma güçlerin birleştirilmesi ve duyguların ortak olarak harekete geçirilmesi durumudur. Bu bağlamda iş birlikli çalışmalarda en kısa yoldan ve etkin bir biçimde amaca ulaşılabilir. Bu nedenle duygusal zekâ ile iş birlikli çalışmaların sıkı bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir. Nitekim duygusal zekâ puanları arttıkça sosyal beceriler, iletişim ve iş birliğinin arttığı tespit edilmiştir (Schutte vd., 2001).

Günümüz dünyasında etkileşim iletişimin çok hızlı bir biçimde gerçekleştiği göz önünde bulundurulursa bireylerin bu durumda bireysellikten ziyade birbirleriyle iş birliği yaparak başarıya odaklandıkları görülebilir. Bunu eğitim

öğretim hayatında düşünürsek çağdaş eğitim sisteminde oldukça aktif birey olarak öğrencilerin birlikte çalışmayla, fikirlerin alışverişine imkân sağlayan iş birliğini tercih etmeleri düşünülür (Birişçi ve Karal, 2011). İş birliği içerisinde hareket eden öğrenciler ya da diğer bireyler takım içerisindeki sorumluluklarını bilir ve bireysel çabalarını bu duruma göre ayarlarlar. Kişinin iletişimsel becerilerini geliştirme, aktif olma, özgün olma ve sorumluluk alma gibi davranışlarını geliştiren iş birlikli çalışma ile bunlara kaynaklık eden duygusal zekâ arasında sıkı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerde sorumluluk alma bilinci gelişmiş olduğundan iş birlikli çalışma sürecinde liderlik edebilme özellikleri de ortaya çıkabilmektedir. Liderlik vasıfları gelişen kişiler de sosyal hayatta stresle baş etmede, grupları etkin yönetmede sosyal ilişki ve iletişimde daha başarılı olmaktadır (Kuzu, 2008; Baltaş, 2006; Cherniss, 2002; Shapiro, 2002). Netice itibarıyla birey hangi meslek grubunda olursa olsun iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirdiği ve bunu yerli yerinde kullandığı sürece amaçladığı hedeflere daha hızlı ulaşır yaşamında başarılı sonuçlar elde edecektir.

Sonuç ve değerlendirme

Duygusal zekâ bireyin öncelikle kendi yetilerinin farkında olup onu modernize ederek gerçek yaşamda uygulaması iletişim ve etkileşim çağı olan günümüzde bireyi yaşamda bir adım öne geçiren parametrelerdendir. Duygusal zekâsı gelişmiş ve bunu amacı doğrultusunda kullanan ve bir yaşam biçimi hâline getiren kişiler her alanda başarılı olmaya aday bireylerdir. Çünkü zekâ her bireyde farklı düzeylerde olan ancak bunu gerektiği gibi kullanamayan ya da bu durumun farkında olmayan bireyler azımsanamayacak kadar çoktur. Ancak duygusal zekâsı yüksek ve bunun farkında olan bireyler hem başarılarını bir adım yükseltme hem de sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlara pratik ve etkili çözüm bulmada daha avantajlıdır. Duygusal zekâ insanın iletişim becerilerini geliştirme, sağlıklı ilişkiler kurma ve iş birliği içerisinde yaşamına devam etmede büyük bir etkiye sahiptir. Toplum içerisinde güçlü bir duygusal yeteneğe sahip bireyler, bu özellikleri sayesinde hem özel hem de iş hayatlarında ön plana çıkabilmekte ve toplumda rol model olarak örnek alınmaktadırlar.

Avcı'ya (2019) göre kendi duygu durumlarının yanı sıra karşıdaki bireyin de duygularının farkında olan bireylerin iletişim becerileri gelişmiştir. Çünkü bu bireyler iletişim sırasında kendi duygularını yansıtan ifadeleri nerede nasıl kullanabileceklerine dair bilinç geliştirmişlerdir. Bu durum iletişim sürecinin güçlü olmasını sağlayacaktır. Goleman (2011) güçlü bir duygusal beceriye sahip olan bireylerin karşıdaki bireylerin de duygularını yönetebilmeyi başarabildikleri için toplumsal düzenin içerisinde olumlu ortamların yani daha sağlam ilişkilerin

gelişmesinde önemli roller üstlendiklerini ifade etmektedir. Toplumsal ve bireysel ilişkilerin amaca uygun olarak etkili olması gerekmektedir. Çünkü etkili iletişim becerileri yetisine sahip kişilerin kendinden emin, varsa bir problem bunlarla etkili ve çözüm odaklı baş edebilen kişiler oldukları görülmektedir (Avcı, 2019). Bu bakımdan bireylerin etkili iletişim becerisine sahip ve muhataplarıyla etkili bir iletişim kurabilmeleri de yüksek duygusal zekâ sahip olma ile yakından ilgilidir.

Çalışmalarda ve hayatın gerçekliğinden yola çıkılarak iş birliği içinde olan bireyler yalnız hareket eden bireylere göre daha verimli bir yaşam ve beceriler sergilemektedir. Bu nedenle iş birlikli çalışmalarla sıkı bir ilişkisi olan duygusal zekâ, bireyleri bir arada tutmada, duygu ve fikirlerini birleştirmede ve bilgileri bir güç olarak ortaya çıkarmada oldukça önemli bir araçtır. Bu bakımdan yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin iş birliği içerisinde bir araya gelmeleri amaçlanan süreç ve ürünler bakımından oldukça önemlidir. Çalışma hayatının her alanında olduğu gibi eğitim öğretim hayatında da duygusal zekâ işe koşulmalı ve duygusal zekâsı yüksek bireyler yetiştirilmesine olanaklar sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyel, M. (2022). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Arslan, R., Efe, D. ve Aydın, E. (2013). Duygusal zekâ örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(3), 169-180.
- Goleman, D. (2006). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? Çev. Seçkin, B. Varlık Yayınları, s. 898.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim*. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18. supl. s.13-25.
- Barut, Y. (2015). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri ilişkisi: örgüt kültürünün aracı rolü: İzmir Bozyaka Eğitim Araştırma Hastanesi ve Kent Hastanesinde görevli sağlık çalışanları örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.
- Cherniss, C. (2002). Emotional intelligence and good community. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-11.
- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). 223-231.
- Goleman, D.P. (1996). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları (Derleyen: Beceren, E./Aralık, 2004).
- Goleman D., Boyatzis R. ve McKee A. (2006). *Yeni liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gül, E. ve Güney, A. (2019). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(2). 141-158. Doi: <http://10.29106/fesa.546641>
- Gür, E. Y., Öztürk Altınayak, S. ve Ejder Apay, S. (2019). Duygusal zekânın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-42.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

- Karadağ, Ö. (2013). Duygusal zekâ açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 567-579.
- Kuzu, A. (2008). *Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin eşdeğer öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret AŞ.
- Özcan A. (2006). *Hemşire hasta ilişkisi ve iletişim*. 2. Basım, Ankara: Sistem Ofset Bas. Yay. San. Tic. Ltd. Şti.
- Salovey P., Stroud L.R., Woolery A. ve Epel E.S. (2002). “Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale”, *Psychology & Health*, 17(5) 2002, ss.611 – 627.
- Schuttle, N.S., Malouff, J.M. ve Bobik, C. (2001). Coston TD. Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*.141(4):523-536.
- Scott-Ladd B. ve. Chan C. C.A. (2004). “Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change”, *Strat. Change* 13, ss.95–105
- Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ’lu bir çocuk yetiştirmek* (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık.
- Silvia, Paul J. (2002). Self awareness and the regulation of emotional intensity. *Self and Identity* 1. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_Self-awareness_2002.pdf.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Terakye, G. (1998). *Hasta hemşire ilişkileri*. 5. Baskı. Ankara: Zirve Ofset Ltd. Şti.
- Thompson, H. L. (2009) *Emotional intelligence, stress, and catastrophic leadership failure*, handbook for developing emotional and social intelligence best practices, case studies, and strategies, pfeiffer (Ed.) James M. Kouzes, United States of America,
- Uzun, E. ve Uzun, A. (2022). *İş birlikli çalışma becerileri*. (Ed. Kırkkılıç, H. A., Sevim, O. ve Ulaş, A. H.) Etkinliklerle yaşam becerileri. Anı Yayıncılık.
- Üstün, B. Akgün, E. ve Partlak, N. (2005). *Hemşirelikte iletişim becerileri öğretimi*. İzmir: Okullar Yayınevi.
- Yorulmaz, M. ve Kırac, R. (2019). Duygusal zekâ ile iletişim becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. 4. *Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yönetimi Kongresi e-Bildiri Kitabı*. İstanbul.

Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Muhammed TUNAGÜR ¹

Giriş

Bireyin duygularını tanıması ve anlamlandırması yaşamsal önem arz etmektedir. Duygular, olay ve durumlara karşı hızlı bir yanıt gerektiğinde davranış ve düşünme sürecini yönlendirmeleri anlamında oldukça etkilidir. Ayrıca diğer insanlarla ilişki kurma, beklentileri yönetme ve yaşam zorluklarını algılayıp çözüm üretmede bireye destek sunan bir işleve sahiptir (Santos ve ark., 2021). Duyguları ifade edebilmenin, yönetmenin ve geliştirebilmenin ön koşulu bireylerin duygularını tanıyabilmesidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ kişinin kendisinin, başkalarının ve grupların duygularını tanımlama, değerlendirme ve yönetme yeteneği, kapasitesi, becerisi ya da kendi algısı olarak tanımlanmaktadır (Serrat, 2017). Mayer ve Salovey (1997)'e göre duygusal zekânın dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; kişinin kendisinde ve başkalarında duyguları doğru bir şekilde algılaması, duyguları doğru ve yerinde kullanabilmesi, duyguların ortaya nasıl çıktığını ve nasıl şekillendiğini anlaması ve duyguları yönetebilmesidir. Goleman (1998) da benzer bir tanımlama yoluna gitmektedir. Ona göre kişinin kendi duyguları ile başkalarının duygularını tanıması, duyguları yönetebilmesi, ilişkileri yürütebilmesi ve kendini motive edebilmesi duygusal zekânın göstergelerindendir.

Duygusal zekânın doğuştan edinilen bir beceri mi olduğu yoksa öğrenilen bir beceri mi olduğu tartışması bir dönem literatürün konusu olmuştur. Fakat araştırmalar eğitim yoluyla her yaşta duygusal zekâyı geliştirmenin mümkün olduğunu vurgulamaktadır (Bar-On, 2000; Goleman 1998; Jausovec ve ark., 2001; Goroshit ve Hen, 2012). Özellikle öğrenme ortamlarında duygusal zekânın geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülen modeller, yöntemler, stratejiler, teknikler, programlar ve içeriklerin oluşturularak işe koşulması gerekmektedir. Duygular bireylerin belleklerini, dikkatlerini, öğrenmelerini, yeteneklerini, ilişki becerilerini, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını etkilemektedir (Mayer ve Salovey, 1997).

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-6427-6431

Modern dünyada başarı için duygusal zekâ hayati önem taşımaktadır. Kişilerarası iletişimde, mesleki zorlukların aşılmasında, akademik ve sosyal yaşamda başarı elde etmede, bireyin kendini tanımasında ve kişiyi hayata hazırlamada işlevsel bir rol oynamaktadır (Sullivan ve Strang, 2002). Duygusal zekâ iletişim kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve bir ekiple çalışma gibi becerileri işlevsel kıldığı için başarı için önemli bir yeterliliklerdir (Santos ve ark., 2021). Duygusal zekâsı yüksek çocuklar daha iyi dikkatlerini toplamakta sosyal ilişkilerini daha sağlıklı yürütmekte ve başkalarıyla daha iyi bir biçimde iletişim kurmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâsı olmayan bireyler duygularını kontrol etme yeteneğine sahip değildir. Bu nedenle iletişim kuramama, durum ve olayları doğru yorumlayamama gibi davranışlar sergilemektedirler (Santos ve ark., 2021). Ayrıca çocukluk döneminde duygusal bir sorunla karşılaşılması durumunda bireyin istenilen düzeyde duygusal zekâsını geliştirememesi durumu bulunmaktadır (Hein, 2005).

Duygusal zekânın geliştirilmesinde eğitici/öğretici/rehber konumunda olan öğretmenlerin duygusal zekâ ve sosyal iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim öğretmenler rol model durumundadır ve başkalarına öğrenme konusunda yardımcı olmaktan sorumludur. Gelişim döneminde olan çocukların motive olmaları, başarıya ulaşmaları ve gerçek potansiyellerinin ortaya çıkmasında doğru rol-modellere ihtiyaçları vardır (Erol ve Kaya, 2022). Bu bilgiler öğretmenlerin öğrencilerin beceri ve davranışlarını etkileme konusunda büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal yetkinlikleri öğrencilerin duygusal zekâlarını etkileyebilir. Bunun farkındalığına sahip öğretmenler iyi bir planlama yapma ve duygusal gelişimlerini tamamlama konusunda kendilerini daha iyi motive edebilirler (Syiem, 2012). Öğretmenlerin öğretme süreçleri ile duygusal zekâları arasında bir bağ olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenme ortamlarında daha etkin olmak isteyen öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmek için yararlanabilecekleri eğitimler ve içerikler bulunmaktadır (Brackett ve ark., 2009). Ancak duygusal zekâyı olan bu ilgi ve öğretmenlere sağlayacağı düşünülen bu potansiyele rağmen öğretmenlerin duygusal zekâ gelişimini artırmayı hedefleyen eğitim programların sayısı yetersizdir (Jennings ve Greenberg, 2009). Duygusal zekânın gelişiminde önemli olan bir diğer özne ise ebeveynlerdir. Ebeveynlerin çocukları ile aralarındaki duygusal bağın güçlendirilmesi için eğitimlerin verilmesi, toplantıların yapılması ya da çalıştayların düzenlenmesi gerekmektedir (Keidar, 2015).

Duygusal zekânın hem formal hem informal tüm paydaşları dolaylı ya da doğrudan etkileyen bir dinamiğe sahip olduğu görülmektedir. Öyle ki "Eğitim ve Beceriler 2030" projesinde farklı alanlara tasnifi yapılan beceriler içerisinde

duygusal ve sosyal becerilerin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda OECD 2030 öğrenme projesinde üç farklı beceri türünden bahsedilmiştir (OECD, 2018):

- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenlemeyi içeren bilişsel ve üstbilişsel beceriler;
- Empati, öz yeterlilik, sorumluluk ve iş birliğini içeren sosyal ve duygusal beceriler;
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarının kullanımını da içeren pratik ve fiziksel beceriler.

Duygusal ve sosyal beceriler bireylerin özel ve iş yaşamlarında, toplumsal ilişkilerinde, yurttaşlık sorumluluklarında tutarlı duygu ve düşünce becerilerini ortaya koyan yetenekler dizisinden oluşmaktadır (OECD, 2018).

Brackett ve Rivers (2014) duygusal zekânın geliştirilmesinde beş becerinin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar; kişinin kendi içindeki duygularını tanıması, duyguları neden sonuç bağlamında tanımlayabilmesi, duygularını doğru bir şekilde konumlandırması, duygularını farklı kontekstlere göre ifade etmesi ve duygularını düzenlemesidir. Serrat (2017) da benzer şekilde duygusal zekâyı geliştirmek için birtakım becerilerin işe koşulması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; duygusal zekâyı geliştirmek isteyenlerin ilk olarak motive olmaları, öğrendiklerini uygulamaları, geri bildirim almaları ve öğrendiklerini pekiştirmeleridir. Duygusal zekâsını geliştirmek isteyen bireylerin duygusal zekânın kişisel ve sosyal bileşenlerini uygulamaya istekli olmaları gerekmektedir. Duygusal zekâsını geliştiren bireylerin özellikleri Consorsium for Research (1998) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Duygusal Farkındalık

Bireyler hissettikleri duyguları tanımalıdır. Düşünce ve duyguları arasındaki bağlantıyı fark edebilmelidir. Duygularının performanslarını nasıl etkilediğinin bilincindedir. Birey değer ve hedefleri konusunda ileri derecede bir farkındalığa sahiptir.

Doğru Öz Değerlendirme

Kişi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma halinde düşünmeli ve deneyimlerden öğrenebilmelidir. Doğru dönütlere, yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır. Kişi kim olduğu konusunda mizah duygusu kaybetmemelidir.

Kendine Güven

Bireylerin geliştirmeye çalışmaları gereken niteliklerden biri de zgüvendir. Özgüvenli bir şekilde olması gerekeni dile getirme, yapılması gerekeni uygulama, kararlıkla yürütme, popüler olmayan görüşleri ifade etme ve süreci izleme cesareti gösterilmelidir. Bireylerin kararlı durmaları ve olası baskı ve tehditlere karşı direnç göstermeleri beklenmektedir.

Oto kontrol

Duygusal zekâsını ileri düzeyde geliştirmek isteyenler spontane ve acı verici duygularını iyi yönetmeyi öğrenmelidir. Zor anlarda bile sakin, dingin, pozitif ve sarsılmaz kalmalıdır. Düşünürken zihinleri açık olmalı ve baskı altında bile konsantre halini bozmadan kalmalıdırlar.

Güvenilirlik

Kişi etik davranmalıdır. İtham ve suçlamanın ötesinde hareket etmelidir. Her zaman güvenilir, şeffaf, saydam ve hesap verilebilir olduklarını kanıtlamaları gerekir. Kendi hatalarını kabul etmeye ve başkalarının etik olmayan davranışlarına pozitif bir yaklaşımla karşı çıkmalıdır. Dürüstlükleri sayesinde bir güvene sahip olmalılar ve zor olsa bile ilkeli kararlar alabilmelidirler.

Sorumluluk Bilinci

Birey vermiş olduğu taahhütleri yerine getirebilmeli ve sözlerini tutabilmelidir. Belirlenen amaç ve hedeflere ulaşma konusunda kendilerini sorumlu tutmalıdır. İşlerinde düzenli, gayretli ve organize bir şekilde olmaları gerekmektedir.

Uyarlanabilirlik

Kişi kararlarını ve tepkilerini değişen durum, olay ve koşullara uyacak şekilde adapte etmelidir. İhtiyaç duyulduğunda değişikliklere uyum sağlayabilmeli, planla ve süreci revize etmeli, esnek olmalı ve öncelikleri değiştirebilmelidir.

Yenilikçilik

Duygusal zekâsın ileri bir seviyeye taşımak isteyenlerin geliştirmeye çalışması gereken bir özellik yenilikçiliktir. Yaratıcı, yenilikçi, zgün ve üretken olarak yeni fikirler üretmeli, risk alabilmeli, eylemlerinde girişimci olabilmeli ve düşüncelerinde zgün olmalıdırlar.

Başarı

Bireylerin sonuç odaklı yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bireyler hedeflerine ulaşmaya yönelik kararlar almalıdır. Bilgi ve becerinin farkındalığında olarak verimliliği ve performansı artırmanın yollarını bulmalıdır.

Bağlılık

Kişi grup hedefine ulaşmak için hem kişisel hem de grup fedakârlıkları yapmadaki öğrenme yeteneğini geliştirmelidir. Grup misyonunu sürdürürken özverili olma belirtileri göstermelidir. Grubun ilke, amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için fırsatları ve grup değerlerini göz ardı etmemelidir.

Girişim

Birey fırsatları yakalamaya, hatta kendisinden beklenenden fazlasını yapmaya hazır olmalıdır. Hedeflere ulaşmak için gerekirse kurallarda esneklik göstermeleri gerekir. İstenilen hedefe ulaşmak için başkalarını girişimsel araçlara ikna edebilmelidir.

İyimserlik

Birey, düşünce ve görüşlerde olumlu olmayı öğrenmelidir. Her şeyi başarmanın doğru insanlarla doğru zamanda ve doğru hamlelerle mümkün olabileceğini anlamalıdır. Olumlu düşünce ile kesinlikle beklenen sonucun geleceğine inanmalıdır. Ayrıca başkalarına nasıl ilham vereceklerini, motive edeceklerini ve inandırabileceklerini öğrenebilmelidir.

Empati

Kişi, başkalarının duygusal ihtiyaçlarına dikkat etmeli ve dinlemeyi öğrenmelidir. Başkalarının duygularını anlamalı, duyarlı olmalı, sırlarını ve bilgilerini kimseyle paylaşmamalıdır. Düşünceli ve duyarlı olmalı, çevrelerindeki diğer kişilerin duygularına karşı empatik olmalıdır.

Hizmet Odaklılığı

Kişi müşterilerin ihtiyaçlarını anlayabilmeli ve bunları hizmet veya ürünlerle eşleştirebilmelidir. Müşteri memnuniyetini ve bağlılığını artırmanın yollarını aramalıdır. Müşterilerin ihtiyaçlarını ve bakış açılarını belirlemeli ihtiyaç halinde başkalarına gerekli yardımı sunabilmelidirler.

Başkalarını Geliştirmek

Birey, insanların büyüme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tanımlama yeteneğini geliştirmelidir. Beceri ve bilgi açısından gelişmek için

başkalarına mentorluk ve koçluk yapmaktan keyif almalıdır. Başkalarını katkılarından, başarılarından ve gelişimlerinden dolayı tebrik etmeyi ve ödüllendirmeyi öğrenmelidir.

Çeşitliliği Değerlendirme

Duygusal zekâsını ileri düzeye taşımak isteyenler, farklılığı yaratıcılık ve gelişim için fırsatlar olarak algılamaya çalışmalıdır. Önyargı, hoşgörüsüzlük ve bağnazlık unsurlarıyla yüzleşmelidirler. Farklı dünya görüşlerine ve farklı geçmişlere saygı duyarak grup farklılıklarına duyarlı olmalıdırlar.

Siyasi Farkındalık

Birey temel güç ilişkilerine, hayati güce ve sosyal ağlara hâkim olacak kadar dikkatli olmalıdır. Toplumdaki görüş ve eylemleri şekillendiren sesleri belirlemelidir. Dış gerçekliklere ilişkin çalışma bilgisine sahip olmalıdır.

Etkilemek

Birey, ikna ilkesini öğrenmeli ve hedeflerini etkili bir şekilde yerine getirmek için güzel ve dramatik olaylar başlatmalıdır. Destek ve fikir birliği sağlamak için çeşitli stratejiler uygulamayı öğrenmelidir. Dinleyicilerini ikna etmek için sunumlarını çeşitli tekniklerle zenginleştirmeyi öğrenmeleri gerekir.

İletişim

Bireylerin bilgi paylaşımına ve diyaloga açık olmaları gerekir. Başkalarının fikirlerini kabul etmeyi öğrenmeleri, hatta kötü haberleri dinlemeye hazır olmaları önem arz etmektedir. Geri bildirim konusunda açık ve şeffaf olmaları gerekmektedir. Açık iletişim her zaman istenilen bağlam olmalıdır.

Liderlik

Birey dönüştürücü lider olarak örnek teşkil ederek hareket etmelidir. Başkalarının performansını yönlendirmeli, onları motive edip ilham vermeli ve aynı zamanda sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamalıdır. Statüleri ve pozisyonları ne olursa olsun, gerektiğinde liderlik yeteneklerini göstermeye istekli olmalıdır. İnsanların vizyon ve misyonlarını paylaşmaya istekli olacağı olumlu bir atmosfer yaratmalıdır.

Değişim Katalizörü

Değişimin gerekliliğini fark eden stratejik adımlar atan ve bu süreci yönlendiren bir lider, birey ya da bir faktör olabilir. Birey, değişim ihtiyacını kabul etmeye ve tüm engelleri kaldırmaya istekli olmalıdır. Yenilenme ve

dönüşüm gereksinimini kabul edebilmek için mevcut durumu sorgulama yeteneğine sahip olmalıdır. Değişim sürecini başlatmalı ve diğerlerini de bu sürecin bir parçası olmaya ikna etmelidir.

Çatışma Yönetimi

Kişi çatışmaları dostane bir şekilde çözmeyi öğrenmeli ve çatışma alanlarını zamanında tespit edip bunlarla başa çıkabilmelidir. Çatışma çözümünde uzman olan kişilerle iş birliği yapmayı öğrenmelidir. Açık tartışmaları teşvik etmeyi ve dedikoduları caydırmayı gerçekleştirebilmelidir. İnsanları ve durumları gereken diplomasi ile yönetmeyi öğrenmelidir.

Bağ Kurma

İleri düzeyde duygusal zekâsını geliştirmek isteyenlerin benimsemeleri gereken bir diğer özellik, insanlarla iyi bir ilişki kurma yeteneği ve herhangi bir ayrımcılıktan kaçınmaktır. Geniş bir çevreye hitap eden bağlantı ağlarını sürdürmeli ve karşılıklı fayda sağlayan ilişkiler kurmalıdır.

İş Birliği ve Koordinasyon

Birey, dostluğa ve iş birliğine dayalı bir ortamı nasıl koruyacaklarını ve geliştireceklerini öğrenmelidir. Farklı alanlarda planlama, bilgi ve kaynaklar konusunda iş birliği fırsatlarını değerlendirmeyi başarmalıdır.

Takım Becerileri

İleri düzeyde duygusal zekâsını geliştirmek isteyenler, takım ruhu ve kimliği sergileyebilmelidir. Saygı, hassasiyet, iş birliği ve sadakat gibi takım erdemlerini göstermeyi öğrenmelidir. Takım kültürünü ve itibarını koruyabilmelidir.

Duygusal Zekânın Gelişiminde RULER Programı ve Mood Meter

RULER programı okul öncesi çocuklar için oluşturulan bir programdır. Program çocukların duygusal becerilerini geliştirmek, sınıf içi sosyal ilişkileri düzenlemek ve nitelikli iletişime dayalı bir öğrenme ortamı oluşturma hedefiyle tasarlanmıştır. Program çocukların duygularını tanıma, duygularını neden sonuç bağlamında anlama, duygularını sözcüklerle etiketleyebilme, duygularını ifade etme ve düzenleme süreçlerine dayalı etkinliklerden oluşmaktadır (Nathanson ve ark., 2016).

Bir grup 3 yaşındaki çocuğa nasıl oldukları sorulduğunda sınırlı bir kelime dağarcığı ile cevap vermeleri muhtemeldir. Çoğumuz, “Nasılsın?” sorusunu cevaplarken duygularımızı tanımlamak için sınırlı bir kelime dağarcığı kullanırız. Çocukların duygularını tanımlamada ve ifade etmede ezber dil kalıplarından uzak

duygu dünyalarını yansıtan dil ifadeleri kullanmaları istenilen düzeyde bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mood Meter (duygu ölçer), duygular hakkında yapılan konuşmaları basit yanıtlar olan “iyi”den, daha detaylı cevaplara (meraklı, heyecanlı ya da endişeli gibi) dönüştürebilen somut bir araçtır. Bu araç ile çocukların ve yetişkinlerin duygu durumlarını doğru etiketleme, tanıma, nedenlerini detaylandırma ve duyguları etkili bir şekilde kullanabilmenin ortamı oluşabilir. Mood Meter iki eksene sahiptir. Yatay eksen, hoşnutluk düzeyini temsil etmektedir ve -5 (en sol) ile +5 (en sağ) arasında değişir. -5, hayal edebileceğiniz en az hoş hissetme durumunu (örneğin, işinizi kaybetme riski altında olduğunuzda) temsil ederken +5 hayal edebileceğiniz en hoş duyguyu (örneğin, yılın öğretmenini olarak tanındığınızda) ifade etmektedir. Duygularımız genellikle bu iki uç arasında bir yerde yer alır. Dikey eksen ise aynı aralıktadır olup bedenimizde yaşadığımız enerjiyi temsil eder (örneğin, kalp atışı ve nefes alışı). -5, tüm enerjinizi kaybetmiş hissettiğiniz (örneğin, hasta olmak) durumu temsil ederken +5 vücudunuzda hayal edebileceğiniz en fazla enerjiye sahip olduğunuz (örneğin, büyük bir zam aldınız ve çok mutlusunuz) hali ifade eder. Bu iki eksen bir araya geldiğinde dört renkli bir alan oluşturur: Sol üstten başlayıp saat yönünün tersine doğru kırmızı (hoş olmayan, yüksek enerji), mavi (hoş olmayan, düşük enerji), yeşil (hoş, düşük enerji) ve sarı (hoş, yüksek enerji) alan. Çocuklara ilk kez Mood Meter aracı tanıtıldığında, her renk tek bir kelimeyle açıklanır: Kırmızı = öfkeli; mavi = üzgün; yeşil = sakin; sarı = mutlu. Böylece çocuklar Mood Meter aracını kullandıkça her birine karşılık gelen daha fazla duygu sözcüğü öğrenmektedir. Çocuklar bu araçla iyi ya da kötü duyguların olmadığını sadece diğerlerinden daha fazla sahip olmak istediği duyguların olduğu bilincini de kazanmaktadır (Tominey ve ark., 2017). Örneğin; öğretmen sınıf ortamında işe koymuş olduğu etkinlik sonrasında çocuklara “Bu etkinlik size ne hissettirdi?” “Tom maket yaparken hangi renkler hoşuna gitti?” gibi sorular yöneltebilir. Öğretmen Mood Meter aracı ile çocukların duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilmelerini sağlayabilir. Çocuklar duygularını tanımlarken bu durumu renklerle ifade edebilir. Dahası bu araç aracılığıyla çocuklar benzer ya da farklı duygular ekleyerek duygusal farkındalıklarını artırabilir (Gross, 2015). Mood Meter aracının düzenli olarak takip edilmesi çocukların gün boyunca ruh halinin ne olduğu konusunda bilgi verir. Bunlar tanıma, anlama, etiketleme, ifade etme ve düzenlemedir (Tominey ve ark., 2017):

Tanıma: “Kendimi nasıl hissediyorum?” Kişinin bedeninden gelen ipuçları (örneğin, duruş, enerji seviyesi, nefes alış ve kalp atışı) duygusal hoşnutluk ve enerji düzeylerini tanımlamamıza ilişkin bilgi verir. Duyguların başkalarıyla kurulan etkileşimleri nasıl etkileyebileceğini düşünmek önemlidir.

Anlama: “Bu şekilde hissetmeme neden olan şey neydi?” Gün boyunca duygular değıştikçe, bu duyguların olası sebeplerini düşünmek duygusal durumun belirlenmesi adına önemlidir. Rahatsız edici duygulara yol açan şeyleri belirlemek hem bu duyguları yönetmeye hem de bunları önceden tahmin etmeye yardımcı olabilir ve böylece etkili bir tepki için hazırlık yapılabilir. Hoşnut olunmayan duyguların sebeplerini belirlemek, bu duyguları kişinin kendisi ve başkaları için daha iyi keşfedilmesine yardımcı olabilir.

Etiketleme: “Bu duygumu en iyi hangi kelime tanımlar?” İngilizce’ de 2.000’den fazla duygu kelimesi vardır ancak çoğu dil kullanıcısı nasıl hissettiğini tanımlamak için çok sınırlı bir kelime dağarcığı kullanır (örneğin, mutlu, üzgün, sevinçli, heyecanlı, öfkeli). Zengin bir kelime hazinesi geliştirmek, duyguların doğru bir şekilde ifade edilmesini, etkili bir şekilde iletişim kurulmasını ve uygun düzenleme stratejilerin belirlenmesini sağlar.

İfade Etme: “Bu duygumu bu zaman ve yerde nasıl uygun bir şekilde ifade edebilirim?” Her bir duyguyu ifade etmenin birçok yolu vardır. Farklı zamanlarda ve farklı bağlamlarda, bazı ifade biçimleri diğerlerinden daha etkili olabilir. Okulda duyguları ifade ederken çocuklara ne yaptığımızı ve neden yaptığımızı açıklamak, çocuklara kendi duygularını ifade etmek için farklı stratejiler modellememizi sağlar.

Düzenleme: “Bu duygumu sürdürmek (bu şekilde hissetmeye devam etmek istiyorsam) ya da değıştirmek için (bu şekilde hissetmek istemiyorsam) ne yapabilirim?” Duyguları o anda yönetmek için kısa vadeli stratejilere sahip olmak ve duyguları zaman içinde yönetmek için uzun vadeli stratejilere sahip olmak, etkili düzenlemenin kritik bir parçasıdır. Bir dizi düzenleme stratejisi olan eğitimciler, tüm duygularını daha iyi yönetebilir ve bu stratejileri çocuklara ve ailelere modelleyebilirler.

Öğretmenler/Eğitmenler Mood Meter aracını sınıf yönetiminde ve resmi ya da gayri resmi öğrenme faaliyetlerinde kullanarak duygusal zekâyı doğrudan öğretebilir. Eğitimciler, çocukların gün boyunca yaşadıkları duyguları tanımak ve sınıf yönetimini bilgilendirmek için kendi duygusal zekâlarını kullanabilirler. Örneğin, çocuklardaki duygu ipuçlarını fark ederek, eğitimciler çocukların duygusal deneyimlerini Mood Meter aracındaki yeni kelimelerle bağdaştırmalarına yardımcı olabilir (örneğin, hayal kırıklığına uğramış, sinirlenmiş, sakin). Bir öğretmen şöyle diyebilir: “Kaşlarını çatıyorsun ve kollarını kavuşturuyorsun. Bunu, hayal kırıklığına uğradığımda ya da sinirlendiğimde yaparım. Kırmızı bölgede olabilirsin. Nasıl hissediyorsun? Seni böyle hissettiren ne oldu?” Çocuklara duygularının farkına varılmasını sağlamak ve duyguları tartışmak, onların öz düzenleme becerilerinin temelini oluşturur (Tominey ve ark., 2017).

Öğretmenler/Eğitmenler özenle seçilmiş okuma etkinlikleri aracılığıyla çocukların duygusal okuryazarlıklarını arttırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler, okuma etkinliklerini kullanarak çocuklara duyguları ifade etmek için yeni kelimeler tanıtabilir ve bu kelimeleri sınıftaki temalarla ilişkilendirebilir. Yeni bir duygu kelimesi tanıtırken çocuklara bu kelimenin gelişimsel olarak uygun tanımlarını sunmayı düşünün (örneğin, “Hayal kırıklığı, bir şeyin istediğiniz gibi gitmemesi nedeniyle üzgün hissetmektir.”) ve yeni kelimeyi ilgili tanıdık kelimelerle eşleştirin (örneğin, “Hayal kırıklığı mavi bir duygudur, üzgün gibi.”). Okuma etkinlikleri sırasında Mood Meter aracını kullanmak, çocukların hikâye karakterlerinin duygularını anlamalarına ve duygusal zekâlarını uygulamalarına yardımcı olur. Kitaplardan alınan resimlerin fotokopileri Mood Meter aracına yerleştirilebilir ve hikâye boyunca karakterlerin duyguları değiştikçe yerleri değiştirilebilir. Karakterlerin nasıl hissettiğini ve tepki verdiğini düşünmek, çocukların kendi duyguları ve davranışlarıyla başa çıkmalarına ve daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur. Bahsedilen örnek okuma soruları aşağıdaki gibidir (Tominey ve ark., 2017):

Örnek Okuma Soruları	
Tanıma	Karakter nasıl hissediyor? Onun bu şekilde hissettiğini nasıl anlıyorsun? Bana _____ yüz ifadesi gösterebilir misin?
Anlama	Karakteri _____ hissettiren ne oldu? Seni _____ hissettiren ne oluyor?
Etiketleme	Bu karakteri mood meter’da nereye koyarsın? Bu duygunun adı nedir?
İfade Etme	Karakter _____ hissettiğinde nasıl davrandı? Sen _____ hissettiğinde başka ne yapabilirsin?
Düzenleme	Karakter _____ hissettiğinde ne yaptı? Bir arkadaşına _____ hissederken yardımcı olmak için ne yapabilirsin? Sen _____ hissettiğinde ne yaparsın?

RULER kısaltması, öğretmenlerin çocuklarla her yeni duygu kelimesi hakkında yapacakları tartışmalara rehberlik edebilir. Örneğin, kitap karakterlerini kullanarak, öğretmenler çocuklara bir duygunun nasıl görüldüğünü (tanıma ve etiketleme), kendilerinde ve başkalarında duygulara neden olan farklı şeyleri (anlama) ve bu duyguları okulda ifade etmenin uygun yollarını, aynı zamanda bu duyguyu nasıl değiştirebileceklerini ya da sürdürebileceklerini (ifade etme ve düzenleme) öğretebilir. “Örnek Okuma Soruları” tablosundaki sorular kullanılarak okuma

etkinlikleri sırasında çocukların duyguları keşfetmelerine yardımcı olunabilir ve gün boyunca çocuklarla yapılan konuşmaların yönlendirilmesi yapılabilir (Tominey ve ark., 2017).

Duygusal Zekânın Gelişiminde Bibliyoterapi

Duygusal zekânın öğretimi bireyde bebeklik döneminde aileden başlayarak çevresel ve kültürel değişkenlerin de etkisiyle şekillenir. Ebeveynlerin duyguları doğru tanımlaması ve ifade etmesi çocukların duygusal dünyalarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple çocukların duygusal açıdan yeterliği sağlanamayan ortamlarda bulunmadan önce duygusal durumlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Roopnarine ve Honig, 1985). Duygusal zekâsı gelişmeyen çocuklar kendi duyguları ile başkalarının duygularını ve düşüncelerini yanlış yorumlayabilir. Duygularını yönetme becerileri gelişmeyen bu çocuklar öğrenme ortamlarında agresif davranışlar gösterme eğilimi sergileyebilir (Sullivan ve Strang, 2002). Bu sebeple çocukların kitaplar aracılığıyla duygularını tanıması, anlamlandırması ve yönetmesi ve bibliyoterapi aracılığıyla duygusal zekâlarını geliştirmeleri kişisel gelişimleri ve sosyal becerileri adına önem taşımaktadır.

Öğrenme ortamlarının tasarlayıcısı ve uygulayıcısı konumunda olan eğitimciler çocukların duygusal zekâlarının geliştirilmesi için program ve içerik oluşturarak duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunabilir. Bibliyoterapi de öğrenme ortamında çocukların duygusal zekâlarının gelişmesini sağlayan tekniklerden biri olarak görülmektedir (Cartledge ve Kiarie, 2001). Bibliyoterapi, bireylerin sorunlarını edebi eserleri kullanarak çözmeye çalışan bir tekniktir. Yüzyıllardır uygulanan bu teknikte karakterle özdeşim kurularak problemler giderilmeye çalışılmıştır. Bibliyoterapi, alanında uzman kişilerce psikolojik açıdan desteğe ihtiyacı olan bireylere kitapla sağaltım yoluyla çözüm sunmaktır. Bu uygulama kitaplara ulaşmanın kolay ve ucuz olması nedeniyle öğrenme ortamlarında ilgi odağı haline gelmektedir. Uygulamada okurlar karakterlerin duygularını yaşama, davranışlarını tanımlama, olay ve durumlar üzerinden verilen tepkileri anlamaya çalışma gibi özdeşleşmeye dayalı bir sürece girer. Burada yaşanan duygusal gerilimleri ve problemleri başarıyla üstesinden gelen karakter okur açısından artık benzer durumu yaşamında işe koşacak bir rol modeldir (Doll & Doll, 1997). Stephens (1981)'a göre bibliyoterapi destekli duygusal zekânın geliştirilmesinde aşamalar şu şekilde işe koşulur: a) öğrencilerin seçimi b) uygulamaya yönelik kararların belirlenmesi c) uygun materyallerin seçimi d) tekniğin uygulanması e) izleme sürecinin başlatılması (Sullivan ve Strang, 2002):

A) Öğrencilerin belirlenmesi: İlk olarak duygusal zekâ gelişimi açısından düşük seviyede olan öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal etkileşimleri gözlemlenir. Daha sonra ebeveynleri ile görüşmeler yapılır. Gelişime

ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenler ve diğer yetişkinlerle sürekli iletişim halinde olmaları sağlanır. Örneğin, öğrencinin sınıfı değiştiğinde ya da etkinliklere katıldığında süreç takip edilerek gerekli önlemler alınır.

- B) Uygulamaya yönelik kararların belirlenmesi: Bibliyoterapiden yararlanacak öğrencilerin tanımlanmasından sonra sınıfın tamamıyla ya da küçük gruplarla tekniğin kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin kararlar alınır. Öğretmen küçük grupları etkinleştirerek okuma oturumları ve okuma kulüpleri ile süreci yönetir. Ayrıca kütüphanelerde, sessiz okuma saatlerinde ve okul çıkışının hemen öncesinde yapılan etkinliklerde kısacası günün herhangi bir zaman diliminde normal müfredat gibi bibliyoterapi tekniği uygulanabilir.
- C) Uygun materyallerin seçimi: Öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlayacak ve duygusal zorluklarına cevap sunacak materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Temini kolay olan romanlar, öyküler, şiirler öğrencilerin okuma seviyesi, yaşı, cinsiyeti, ilgi alanı gibi durumları göz önünde bulundurularak belirlenir (Cartledge ve Kiarie, 2001).
- D) Tekniğin uygulanması: Öğrencilerin tekniğe ilişkin ön hazırlıklarının oluşması ve öğrencilerle diyalog ve iletişimin sürdürülmesi oldukça önemlidir. Öğretmen seçilen edebi eserin iletişimini ilk önce yüksek sesle kendisi daha sonra öğrenciyle birlikte okur ve son aşamada öğrenciye bağımsız olarak okutur. Metin bittikten sonra içeriğe ilişkin sorular sorularak tartışma ortamı oluşturulmaya çalışılır. “Hikâye neyle ilgili?”, “Hikâye ile ilgili ne hissediyorsun?”, “Ana karakter kim?”, “Ana karakter bir sorunla karşılaştı mı?”, “Ana karakter sorunu çözebiliyor mu?”, “Benzer bir sorunla karşılaştınız, ne yapabilirsiniz?” gibi sorular öğrencilerin duygusal zekâlarının yeterli düzeyde olup olmadığına ilişkin bilgi sunar. Bu sorular aynı zamanda çocukların etkinlikler aracılığıyla duygularını dile getirme ve kendilerini ifade etme olanağı yaratır (çizimler yapma, rol oynama, yazma vs.). Bibliyografik karakterlerin seçiminde öğrencilere süreci kolaylaştırabilecek tanımlamalar yapılabilir. Nitekim öğrenciler hikâyeye özdeşleşmektedir. Katarsis deneyimi yaşamalarına olanak sunacak sınıf içi tartışmalar planlanabilir. Böylece öğrenciler içgörü kazanma, problem çözme ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirebilir.
- E) İzleme sürecinin başlatılması: Uygulama yaparken tek bir bibliyoterapi oturumu ile süreci planlamanın yetersiz olacağı düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerde hedeflenen değişimi gerçekleştirmek için bu süre yeterli değildir. Ancak öğrencilerin bireysel okumaları ve etkinliklerle aradaki kısımları tamamlayabilmeleri olasıdır. Bibliyografik seçkilerdeki temalar kapsamında öğrencilere çizimler yaptırmak, yaratıcı yazma etkinlikleri ile

yazdırmak, kuklacılık ya da rol oynama gibi kendilerini ifade etmeye yönelik bir dizi etkinlik gerçekleştirilebilir. Ayrıca bibliyoterapi tekniğini salt sınıflarda değil aynı zamanda ev ortamlarında ebeveynlerin rehberliğinde gerçekleştirmek sürecin başarıyla tamamlanması adına gereklidir. Öğrencilere işlevsel etkinlikler yaptırılarak kendilerini ifade etme olanağının sunulması, okumalar yapılması, değerlendirme ve tartışmaların gerçekleştirilmesi öğrenme ortamı dışında duygusal zekânın gelişimi için önem taşımaktadır.

Bibliyoterapi öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine yardımcı olan bir tekniktir. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel süreçlerinin deneyimlemiş olduğu kitap okuma öğrencilere bilindik bir bağlam sunarak birden çok becerinin gelişimine olanak sunmaktadır. Duygusal zekâ gelişiminde okul ve ev arasındaki köprülemeyi oluşturmak ebeveynler ve öğretmenler açısından önem taşımaktadır. Nitekim bilgi ve becerinin genelleştirilmesi öğrenmenin gerçekleşmesinde hayati bir ilkeye sahiptir. Günümüz şartlarına bakıldığında ise öğrenme ortamlarında çocukların duygusal ve sosyal becerileri yönetmede zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bibliyoterapi, bu zorlukların aşılmasında kullanılabilecek tekniklerden biridir. Okul psikologları, danışmanlar ve öğretmenler kolaylıkla sınıf uygulamalarında yönetilen bu tekniği kullanabilir (Sullivan ve Strang, 2002).

Duygusal Zekânın Gelişiminde Artırılmış Gerçeklik, Oyunlar ve Etkinlikler

Son yıllarda programlar, yazılımlar, mobil uygulamalar, sanal ve artırılmış gerçeklik ve oyunlar aracılığıyla duygusal zekânın geliştirilmesi için çabalar sarf edilmiştir (D'Amico, 2018). Sanal ve artırılmış gerçeklik bireylerin duygularını tanımasına, duygusal öz farkındalıklarına, öz kontrol, öz yönetim, kendine güven ve özeleştiri gibi becerilerin geliştirilmesine olanak sunabilir. İstenilen düzeyde bir gelişim sağlanmasa bile bireylerde farkındalık yaratabilir. Nitekim sanal dünya gerçeklikten soyutlanan bir durumu temsil etmektedir. Ancak sanal dünyada sergilenen pek çok davranış gerçek dünyaya aktarılabilir. Bireyler sanal dünyaya katıldıkları gibi gerçek dünyaya da geçiş yapmaktadır (Chen ve ark., 2015). Artırılmış gerçekte ise durum farklıdır. Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya görüntüsüne karşılık gelen dijital ortamın yeniden yapılandırılması olarak tanımlanır. Yapılan araştırmalarda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin sosyal etkileşimlerini, motivasyonlarını, hayal gücünü, yaratıcı düşüncelerini ve duygusal zekâlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca kahramanlarla yapılan hayali diyaloglar çocukların duygusal becerilerini

geliştirmede etkilidir (Papoutsis ve ark., 2018). Başka araştırmada 9 ile 11 yaş aralığında olan 38 çocuk üzerinde çok oyunculu bir mobil artırılmış gerçeklik (MAR) oyununun etkisi test edilmiştir. Çalışmada çocuklara duygularını tanıma ve yönetme konusunda eğitim verilmiştir. Birden fazla oyuncuyu içeren bir oyun olması çocuklar arasında iletişim ve iş birliğini geliştirmiştir ve çocukların duygusal becerilerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir (López-Faican ve Jaen, 2020). Çocukların ve yetişkinlerin sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir başka çalışmada artırılmış gerçeklik uygulamalarının (özel gözlük takma ve sessiz sinema gibi) çocukların yüze yansıyan duyguları tanıma, sosyal iletişimi artırma ve duygusal zekâlarını olumlu olarak etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Sahin ve ark, 2018). D’Amico (2018) tarafından 8 ila 12 yaş arasındaki çocuklar için İtalyanca “Duygusal Zekânın Geliştirilmesi” başlıklı multimedya aracı geliştirilmiştir. Yazılımda, dört karakter duygusal zekânın dört dalını temsil etmektedir. Pircipò (Algı), Utor (Kullanma), Captilla (Anlama) ve Geri (Yönetim). Bu karakterler çocuklara çizimler, animasyonlar, müzik ve sesler konularında sözlü talimatlar kullanarak rehberlik etmektedir. Çocukların duyguları algılama yeteneklerini ölçme ve geliştirme (yüzler, çizimler ve müzik); duyguları kullanma (duygusal sinestezi ve kolaylaştırma); duyguları anlama (duyguların harmanlanması ve dönüştürülmesi) ve duyguların yönetilmesinin (kişisel ve kişilerarası durumlar) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen oyun aracılığıyla çocuklar simülasyonlarla oyun içinde ortaya çıkan sorunları çözebilir ve karar alma süreçlerinde özgüvenli bir şekilde davranış geliştirebilir. Uygulamada sevinç, korku, üzüntü, şaşkınlık, tiksinti, öfke gibi temel duyguları gösterme, stresli veya duygusal açıdan zorlayıcı durumlarla başa çıkabilmek için görev tamamlama, kişisel veya kişilerarası duygusal durumları ortadan kaldırmak için strateji belirleme gibi aşamalar bulunmaktadır. Araştırmada çocukların duygusal zekâlarının gelişimine yönelik olumlu değişimlerin görüldüğü saptanmıştır.

Colverd ve Hodgkin (2011) çocukların duygusal zekâlarını drama, yaratıcı yazma, oyunları keşfetme, hikâye, Ben kimim?, duygu kartları, kelime oyunları, duyguları tanıma, duygu dedektifleri, sihirli el uygulamaları, yaşayan hikâye panosu, duygusal ve mantıklı tepkilerin öğretilmesi, ses manzaraları, kelime manzaraları, geri sarma, sarı kart, duygular karesi ve trafik ışık uygulamaları ile geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Ulutaş, Engin ve Bozkurt-Polat (2021) erken çocukluk döneminde çocukların duygusal zekâlarını geliştirebilecek birçok yöntem, strateji, teknik ve içeriğin olduğundan bahsetmektedir. Duyguları anlama yöntemlerinden olan görsel materyallerin yorumlanması ve etkileşimli kitap okuma bunlardan sadece birkaçıdır. Görsel materyaller kitaplar, gazeteler ve dergiler gibi birçok duygusal uyaranla iç içedir ve çocuklara anlama ve yönetme

konusunda çeşitli iletiler sunar. Çocuklara uygun görseller seçilerek görselde gördüğü herhangi bir şey hakkında hangi duygunun yansıtıldığı, bu duygunun ne hissettirdiği ve bu duyguyla nasıl hareket edileceği gibi yorumlar oluşturulabilir. Etkileşimli kitap okumada ise çocuk kurmaca dünyaya dâhil edilmeye çalışılır. Kitap okunurken çocuklara kahramanların duyguları (“nasıl hissettiler”, “neden bu kadar üzgünler”, “duygularını nasıl gösteriyorlar?”) veya yaşadıkları problemler sorulur. Çocukların hikâyenin kahramanlarını anlamaya çalışmaları sağlanarak kendileri için uygun duygu yönetimi stratejileri geliştirmeleri sağlanır. Çocuklar bu etkinlik aracılığıyla karakterlerin duygu dünyalarından hareketle günlük yaşamlarındaki bireylerin duygusal durumlarını anlayabilir (Ulutaş, Engin ve Bozkurt-Polat, 2021).

Nihai olarak günümüz dünyasının teknolojik araçlarla örülü bir hal aldığı bilinen bir gerçektir. Bu değişim olumlu yönde kullanılarak özellikle teknoloji aracılığıyla çocukların duyuşsal ve bilişsel becerilerinde iyileşmeler sağlanabilir. Nitekim çocukların duygularına seslenen teknolojik içeriklerin giderek arttığı bilinmektedir. Ayrıca aynı mekânda olma mecburiyetinin olmaması çocuklara geliştirilmesi mümkün sınırsız bir olanak dünyası sunmaktadır. Sonuç olarak duygusal zekâ çocukluktan itibaren farklı dönemlerde model, yöntem, strateji, teknik, uygulama ve içeriklerle geliştirilebilen bir dinamiğe sahiptir. Yaşamsal öneme sahip bu beceri bireyin hayatının her alanında ihtiyaç duyacağı bir beceri olarak hep var olacaktır. Çünkü kişinin kendisini ve başkalarını anlaması, duygularını tanıması ve yönetmesi insani bir ihtiyaç ve gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQi), in R. Bar-On and J. D. A. Parker (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (San Francisco, CA: Jossey-Bass).
- Brackett, M.A., & S.E. Rivers. (2014). "Transforming Students' Lives With Social and Emotional Learning." In *International Handbook of Emotions in Education*, eds. R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia, 368–88. New York: Taylor & Francis.
- Cartledge, G., & Kiarie, M. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34, 40-47.
- Chen, C. H., Lee, I. J., & Lin, L. Y. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 36, 396–403.
- Colver, S., & Hodgkin, B. (2011). *Developing emotional intelligence in the primary school*. Oxon: Routledge Avenue, New York
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (1998). *Emotional competence framework*. Retrieved from https://www.eiconsortium.org/pdf/emotional_competence_framework.pdf
- D'Amico, A. (2018). The use of technology in the promotion of children's emotional intelligence: The multimedia program "Developing emotional intelligence". *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47–67
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Erol, T. & Kaya, M. (2022). Edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348-364.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence* (London: Bloomsbury).
- Goroshit, M., & Hen, M. (2012). Emotional intelligence: A stable change? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 31–42.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Hein, S. (2005). *Introduction to emotional intelligence*. Retrieved from <http://eqi.org/history.htm> Leadership theories. (n.d.). Retrieved from <http://www.leadership-central.com/leadership-theories.html>
- Jausovec, N., Jausovec, K. & Gerlic, I. (2001). Differences in Event-Related and Induced EEG Patterns in the Theta and Alpha Frequency Bands Related to Human Emotional Intelligence, *Neuroscience Letters*, 311, pp. 93–96.
- Keidar, D. (2015). Emotional Intelligence and Education. *Studia Edukacyjne*, 37, 327–348. <https://doi.org/10.14746/se.2015.37.19>

- López-Faican, L., & Jaen, J. (2020). Emofindar: Evaluation of a mobile multiplayer augmented reality game for primary school children. *Computers & Education*, 149, 103814.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" in Salovey, D.J.S.P. (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, Basic Books, New York, NY, pp. 3-34.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310
- OECD Education (2030). The Future of Education and Skills. Position paper. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2021). Virtual and Augmented Reality for Developing Emotional Intelligence Skills. *International Journal of Recent Contributions from Engineering Science & IT (iJES)*, 9, 35-52.
- Roopnarine, J. L., & Honig, A. S. (1985). Research review: The unpopular child. *Young Children*, 40(6), 59-64.
- Sahin, N. T., Keshav, N. U., Salisbury, J. P., & Vahabzadeh, A. (2018). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. *Journal of clinical medicine*, 7(8), 188.
- Santos, J., Jesmin, T., Martis, A., Maunder, M., Cruz, S., Novo, C., Schiff, H., Bessa, P., Costa, R., & Carvalho, C. V. (2021). Developing emotional intelligence with a game: The league of emotions learners approach. *Computers*, 10(8), 97.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Serrat, O. (2017). *Understanding and developing emotional intelligence*. In Knowledge Solutions. Singapore: Springer.
- Stephens, J. (1981). *A practical guide in the use and implementation of bibliotherapy*. New York: Todd & Honeywell.
- Syiem, I. (2012). Emotional intelligence: Why it matters in teaching. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 2(2), 42–43.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14.
- Ulutaş, İ., Engin, K., & Bozkurt Polat, E. (2021). Strategies to Develop Emotional Intelligence in Early Childhood. In S. G. Taukeni (Ed.), *The Science of Emotional Intelligence* (pp. 57-74). London: IntechOpen. Doi:10.5772/intechopen.98229

Duygusal Zekânın Geliştirmesinde Edebî Metinlerin Rolü

Ali KIRCI ¹

Giriş

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya konan ve giderek önem kazanan duygusal zekâ kavramı, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmış ve bu kavrama yönelik modeller geliştirilmiştir (Goleman, 2006; Mayer vd., 2011; Nelson & Low, 2011; Salovey & Mayer, 1990; Stys & Brown, 2004). Günümüz toplumlarında duygusal açıdan yeterli doyuma ulaşamayan bireylerin varlığı (Ghosn, 2001) da duygusal zekâyâ yönelik araştırmaların sayısında artışa neden olmuş ve birçok alanda ilgi gören bir kavram hâline gelmesini sağlamıştır (Aslan & Özata, 2008). Psikoloji (Sánchez-Álvarez vd., 2016), eğitim (Petrides, 2004), iş (Zeidner, 2004), finans (Kaya, 2004) gibi pek çok alanda çalışma konusu hâline gelen bu kavramın somutlaştırılmasına yönelik birçok tanımdan söz edilebilir. Söz gelimi Goleman (2011) duygusal zekâyı kişinin kendisini harekete geçirebilmesi, karşısına çıkan zorluklara rağmen devam edebilmesi, uyarınları kontrol altına alarak tatmini erteleyebilmesi, ruh hâlini kontrol altına alabilmesi, karşılaştığı sorunların düşünme sürecine etki etmesini engelleyebilmesi, empati kurabilme yeteneğine sahip olması ve umudunu kaybetmemesi olarak tanımlamıştır. Salovey ve Mayer (1990) ise daha kısa bir tanımla duygusal zekâyı bireyin kendisi ve diğer insanların duygularını anlayabilmesi ve eylemlerini bu minvalde yönlendirebilme yeteneğine sahip olması olarak tanımlamıştır. Bir bakıma duygusal zekâ düşüncelerin doğru kanala aktarılmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle akıl yürütme (Gundlach vd., 2003), düşünme (Murphy & Janeke, 2009), karar verme (Yılmaz & Altınok, 2010) ve tüm bu süreçlerle duyguların ahenk içerisinde bütünleştirilmesi duygusal zekânın varlığından etkilenmektedir. Bar-On'a (2006) göre duygusal zekâ bireyin kendisini ve çevresindeki insanları anlama, çevresindeki insanlarla ilişkilerini sürdürebilme, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilme, çevresindeki taleplere karşılık verebilme yetkinliğidir. Tüm bu tanımlar bütünleştirildiğinde duygusal zekâ, kişinin bilişsel gelişimini etkileyen gerek kişisel gerek iş hayatında duygu kontrolünü sağlayan,

¹ Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-7733-1890

karar verme ve içsel kontrol mekanizması olarak duyguların kullanımına olanak tanıyan bir zekâ türü olduğu söylenebilir.

Bireyin mevcut bilgi birikimini kullanması ve yeni bilgi oluşturma sürecinde önemli bir yeri olan duygusal zekâ aynı zamanda bireyin kişisel ve meslek hayatı dâhil olmak üzere birçok önemli alanda başarıya ulaşmasında kilit bir noktadadır (Salovey & Grewal, 2005). İnsanın sosyal bir varlık olduğu gerçeği de (Sezer, 1988) duygusal zekânın öneminin ve duygusal zekâyı duyulan ihtiyacın farklı bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Goleman' a (2011) göre kendisinin ve çevresindeki insanların duygularını anlayan ve tanıyan kişiler hem sosyal yaşamlarında hem de resmî ilişkilerinde başarıya ulaşabilmektedirler. İnsanın bir birey olarak var olmasıyla başlayan çevre-birey etkileşimi yaşama dair birçok bilginin alınılmasını sağladığı gibi insana özgü duyguların da öğrenilmesinde önem teşkil etmektedir. Öyle ki deneyim öğrenme sürecinin en etkili yollarından birdir ve anlamlı öğrenme deneyiminin oluşturulabilmesi için geçmiş, şimdi ve gelecekteki olası yaşantıların planlanması gerekir (Peri Mutlu & Mutlu, 2017). Salovey ve Mayer'in (1990) tanımıyla bilişsel, motivasyonel, fizyolojik ve deneyimsel birçok unsuru içeren organize tepkilerden oluşan duygular da bir bakıma deneyimler vasıtasıyla dönüşen veya dönüştürülebilen tepkilerdir. O nedenle ki duygusal zekânın ne olduğu, geliştirilip geliştirilemeyeceği ve geliştirilmesi için hangi yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılabileceği birçok araştırmacının odak noktasında olmuştur.

Duygusal Zekâ Teorileri ve Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Duygusal zekâ kavramının ilk olarak kimin tarafından öne sürüldüğüne ilişkin kesin bir fikir birliğinin olmayışı duygusal zekâ teorilerinde de kendini göstermektedir. Sözgelimi Sharma (2008) duygusal zekâ kavramının ilk olarak Bar-On tarafından öne sürüldüğünü, Abd-El-Fattah (2018), Michael Beldoch tarafından ifade edildiğini, Yelkikalan (2006) ise Salovey ve Mayer tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Kim tarafından ilk olarak kullanıldığına yönelik bir fikir birliği olmasa da 20. yüzyılın ikinci yarısında alanyazına kazandırıldığı konusunda söz konusu araştırmacıların her biri hem fikirdir. Duygusal zekâ kavramı 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde günümüzdeki anlamıyla kullanılmaya başlanmış olsa da Thorndike'a (Mayer vd., 2004) hatta Spinoza'ya kadar dayandırılmaktadır (Sharma, 2008). Fakat araştırmacılar duygusal zekâ kavramının modern anlamda ortaya çıkışını Goleman'ın (2011) deyişiyle Mayer, Salovey ve Caruso'ya borçludur. Mayer ve arkadaşları (2008) duygusal zekâyı aralarında ilişki bulunan, öğrenilebilen ve insanın yeterliliklerini artıran yetkinlikler bütünü olarak kavramsallaştırmıştır. Resmî olarak da bu kavramının tanımını ortaya koyan ilk kişilerin Mayer ve Salovey olduğu söylenebilir (Brackett, 2011).

Doğrudan doğruya araştırmacılar arasında bir uzlaşımın olmayışı duygusal zekâya ilişkin teorilerin de çeşitlenmesine neden olmuştur. Farklı araştırmacıların modellediği duygusal zekâ kavramı genel olarak -farklı sınıflandırmalar yapmak mümkün olmakla birlikte- yetenek temelli duygusal zekâ modeli, karma duygusal zekâ modeli ve özellik modeli olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmaktadır (Yazıcı, 2019). Yetenek temelli duygusal zekâ modeli kimi araştırmacılar tarafından söz konusu kavramı ilk tanımlayan kişiler olarak nitelendirilen Mayer ve Salovey'e aittir. Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekâyı çeşitli yeteneklerden oluşan bir zekâ biçimi olarak tanımlamaktadır. Yetenek modelini benimseyen araştırmacılar duygusal zekâyı tıpkı diğer zihinsel yeteneklerin ölçümünde olduğu gibi performans değerlendirmelerini kullanarak ölçme eğilimindedirler. Yani belirli puanlama algoritmaları kullanarak bireyin duygusal zekâsına yönelik çıkarımda bulunurlar (Brackett, 2011). Yetenek modelini ortaya koyan Mayer ve Salovey söz konusu zekâ türünü dört bileşende ele almıştır: duyguları algılama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetme (Mayer & Salovey, 1993).

Duyguları algılama, bireyin kendisi ve kendisi dışındakilerin duygularını tanımasını ve ayırt etmesini içerir. Algılama kavramı bu noktada farkında olmaktan öte farkındalığına varılan duyguların doğru olup olmadığını belirleme yeteneğidir (Caruso & Salovey, 2007). Bu boyutta birey, insana özgü unsurların dışına çıkarak sanat, müzik, metin ve diğer nesnelerde var olan duyguları tanımlama yeteneğine sahip olur (Salovey & Mayer, 1990). Diğer bir ifadeyle sözel ve sözel olmayan tüm iletişim kanallarındaki duyguları içeren bir boyuttur (Mayer vd., 2004). Hiyerarşik sıralamayı içeren bu boyutların (Brackett vd., 2011) bir diğeri duyguları kullanma ise dikkatin yönlendirilmesini ve farklı durumlara karşı bireylerin hazır olmasını içerir (Caruso & Salovey, 2007). Düşünme, akıl yürütme, problem çözme, karar verme, kişiler arası iletişim gibi çeşitli bilişsel süreçleri kolaylaştırmak için duyguların işe koşulmasını ifade eden duyguların kullanımı (Brackett vd., 2011; Caruso & Salovey, 2007; Mayer ve Salovey, 1993; Mayer vd., 2004) bireyin farklı bakış açıları geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Üçüncü boyut olan duyguları anlama; duyguların özünü, duygular arasındaki ilişkileri, duyguların öncüllerini ve duygu durumlarını anlama becerisidir. Bireyin duyguları analiz edebilme ve yorumlama yeteneğine sahip olmasının yanı sıra bu boyut, duygular arası ayırım yapabilecek bir anlayışa ve kelime hazinesine sahip olmayı da içerir (Mayer & Salovey, 1993; Brackett, 2011). Mayer ve Salovey (1993) tarafından ifade edilen son boyut duyguları yönetme bir bakıma duyguları düzenleyebilme becerisidir. Kişinin hem kendi hem de diğer insanların duygularını düzenleyebilmesini içeren bu boyut, duygular arası ayırım yapma ve sınıflandırma yeteneğini içerir. Bireyin kendisi ve

çevresindeki insanların duygularının farkında olması karar alma noktasında oldukça önemlidir. Bir dizi süreç içeren duyguları yönetme, esasında karmaşık bir problem çözme becerisi olarak nitelendirilebilir (Brackett vd., 2011). Bu aşamada kişi duygularını, bilişsel süreçlerini, problemlere karşı tutum ve davranışlarını uyum içerisinde kullanmalıdır (Caruso & Salovey, 2007). Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli genel olarak değerlendirildiğinde bireyin duygularına hâkimiyeti ve çevresi ile ilişkisinin ön plana çıktığı görülür. Nitekim duygusal zekâsı yüksek olan kişi, sorumluluklarını yerine getirirken en iyi şekilde uyum sağlamak için değişen duygu durumlarını kendi lehine kullanabilir (Salovey & Grewal, 2005). Kişinin duygularını, mantığını ve sezgilerini kullanarak sorunlar karşısında tutarlı çözümler üretebilmesi duygusal zekânın varlığıyla ilişkilidir (Mayer & Salovey, 1997). Mayer ve Salovey'in (1993) öne sürdüğü teoriden farklı olarak bazı araştırmacılar ise karma duygusal zekâ modelini geliştirmişlerdir.

Karma duygusal zekâ modelleri Goleman (2006) ve Bar-On (2006) tarafından öne sürülen teorilerin bir kümesi olarak nitelendirilebilir. Yetenek temelli duygusal zekâ modelinden farklı olarak bu modellerde kişilik özelliklerine odaklanıldığından performans değerlendirmesinden çok öz bildirim dikkate alınmaktadır (Brackett vd., 2011). Duygusal zekâ kavramının bugünkü değerini kazanmasında önemli bir yere sahip olan Goleman (Yeşilyaprak, 2001) aynı zamanda araştırmacılar tarafından kabul gören karma model teorilerinden birinin fikir sahibidir. Mayer ve Salovey'in öne sürdüğü teoriye dayanan Goleman'ın modeli (Goleman, 2011), yetenek temelli modelin üzerinde durduğu zihinsel yeteneklerle kişilik özelliklerini birleştirmektedir (Doğan & Şahin, 2007). Goleman (2011) kişinin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ifade ettiği duygusal zekâyı öz bilinç, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak beş boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutlardan öz bilinç, öz düzenleme ve motivasyon bireysel yeterlilikler; empati ve sosyal beceriler sosyal yeterlilikler olarak ikiye ayrılmaktadır (Yazıcı, 2019). Öz bilinç bireyin kendisini tanımasıdır. Goleman'a göre kendini tanıyan insanlar iş hayatlarından sosyal ilişkilere kadar birçok alanda kendinden emin bir tavır sergilemektedirler. Karar verme noktasında kendi yeterliliklerinin farkında olan bireyler, sağlam temellere dayanan bir değerlendirme yapabilecek özgüvene sahip olurlar. Öz düzenleme yahut öz denetim ise öz bilinç üzerine inşa edilen boyuttur. Kişinin kendisini denetleyebilmesi anlamına gelen öz düzenleme, bir tür dengeyi temsil eder. Diğer bir ifadeyle aşırı duygulardan arınık olmayı yani duyguların esiri olmamayı veya duyguları bastırmamayı gerektirir (Yeşilyaprak, 2001). Öz bilinç ve öz düzenleme becerilerine sahip bir bireyin duygusal zekâyı sahip olduğundan söz edebilmek için Goleman'a (2011) göre motivasyon boyutunu da sağlaması

gerekmektedir. Motivasyon veya kişinin kendini harekete geçirmesi, bir amaç uğruna kişinin duygularını kontrol altına alabilmesini, harekete geçebilmesini ve kendine hâkim olabilmesini gerektirir. Goleman'ın (2011) duygusal zekâ modelinde sosyal becerilerden biri olarak ifade edilen empati ise öz düzenlemeyle benzer bir şekilde öz bilinç temelinde gelişen bir yetenektir. Bireyin kendisi dışındaki insanların duygularını anlayabilmesi ve farklı düşüncelere saygı duymasını içeren empati, bir nevi uyum sağlama becerisidir. Son olarak sosyal beceriler Goleman'ın ifadesiyle bir ilişki sanatıdır. Kişiler arası duyguları idare etmek, sosyal yeterliliği sağlamak, ilişki ağlarını doğru yerde ve zamanda kullanmak için duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilerden biri sosyal becerilerdir (Goleman, 1998, 2011).

Öne sürdüğü teorisi karma duygusal zekâ modeli olarak anılan bir diğer araştırmacı Bar-On'dur. Bar-On (1997), duygusal ve sosyal zekâyı birlikte ele aldığı modelinde kişisel, duygusal ve sosyal becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bar-On'a (2006) göre duygusal ve sosyal açıdan zeki bireyler kendilerini ve çevresindeki insanları anlayabilir, kendisini ifade edebilir, diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilir ve günlük yaşamda karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilir. Tıpkı diğer modellerde olduğu gibi bu modelde de duygusal zekâ alt boyutlara ayrılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı modelini kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, adaptasyon/uyumluluk ve genel ruh hâli olmak üzere beş boyutta ele almıştır (Bar-On, 1997). Kişisel beceriler kişinin kendisinin bilincinde olması ve kendi duygularını anlama yeteneğidir. Bar-On'a (2006) göre kendi duygu ve hislerinin farkında olan bireyler kendini ifade etme konusunda da aynı oranda başarılı olurlar. Bu da kişiler arası beceriler için oldukça önemlidir. Söz konusu bu beceri çevre ile etkileşim ve sağlıklı iletişim kurma yeterliliğidir. Bir bakıma empati ile açıklanması mümkün olan bu boyut, bireyin ait olduğu sosyal grup ile özdeşleşmesini ve çevresiyle iş birliği yapmasını ifade etmektedir. Bunun için de ihtiyaç duyulan alt boyutlardan biri stresle başa çıkmayı ve güçlü duyguları kontrol altına alabilmeyi ifade eden stres yönetimidir. Adaptasyon/uyum ise bireyin farklı durumlarda düşünce ve duygularını değiştirebilmesi ve mevcut duruma uyum sağlamasıdır. Bu boyut gerektirdiği esneklik ve problem çözme becerileriyle diğer boyutları desteklemektedir. Bar-On'un modelinin son boyutu olan genel ruh hâli ise bireyin genel olarak hayata olumlu bir bakış açısıyla bakabilmesiyle ilgilidir (Bar-On, 1997, 2006; Bar-On vd., 2000).

Duygusal zekâyı diğer teorisyenlerden farklı bir açıdan yaklaşan Petrides ve Furnham (2001), algılanan duygusal zekâ yahut duygusal zekâ özellik modeli teorisini öne sürmüştür. Petrides ve Furnham'a (2001) göre duygusal zekâ bir kişilik özelliğidir. Yeteneği esas alan modellerin aksine araştırmacılar, duygusal zekânın davranışsal eğilimlerle bilgileri tanımlama ve alımlama algısı olduğunu

belirtmektedir. Diğer modeller gibi Mayer ve Salovey'in teorisinden etkilenen bu modelde duygusal zekâ kişilik özellikleriyle tanımlanmıştır. Bu özellikler: uyum sağlama, duyguları tanımlama, duyguları düzenleme, sosyal beceriler, öz güven, dürtüsellik, stres yönetimi, kendinin ve diğer insanların duygularını anlama, ilişkiler, duygu yönetimi, öz saygı, motivasyon, empati, mutluluk, iyimserliktir (Petrides & Furnham, 2001; Petrides vd., 2007; Sevim, 2014).

Duygusal zekâ kavramını açıklamaya çalışan teorisyenlerin temel gayelerinden biri bu zekâ türünün geliştirilmesidir. Duygusal zekâ modelleri incelendiğinde de söz konusu kavramın alt boyutlarla açıklanmaya çalışıldığı ve bu alt boyutlarla bireylere hangi özelliklerin kazandırılması gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Bu da elbette bir eğitim sürecini beraberinde getirir. Bu nedenle bireyin aile yaşamından başlayarak çevresinin ve okul hayatının duygusal zekâ gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar genetik miras bireyin duygusal zekâsı üzerinde etkili bir faktör olsa da insan beyni olabildiğince esnek bir yapıya sahiptir ve erken yaşta evde ve okulda öğrenilenler duygusal zekânın gelişmesinde veya körelmesinde etkilidir (Goleman, 2011). Yaş, aile (Tuğrul, 1999) ve okulun (Karademir vd., 2010) duygusal zekânın gelişiminde önemli faktörler olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Geliştirilebilir bir beceri olarak duygusal zekâ bireyin yaşıyla paralel bir biçimde çevresel ilişkilerinin artmasıyla birlikte gelişen bir beceridir (Gürsoy, 2005). Erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun ailesi ve çevresiyle olan ilişkilerinin gelişmesi, her geçen gün etkileşim ağını genişletmesi ve eğitim hayatına dâhil olması duygusal zekânın gelişimi için pek çok fırsat sunmaktadır. Öyle ki bireyin hayatındaki her unsurun ayrı bir önemi olmasıyla birlikte günümüze değin okullarda çocuklara öğretilmesi gerekenler daima iyileştirilmeye çalışılmış, çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Duygusal zekânın geliştirilmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştiren Elias ve arkadaşlarına (1997) göre okulları iyileştirme istediği hemen hemen her kesim tarafından üzerinde hem fikir olunan bir konudur fakat bazıları temel beceriler üzerine odaklanırken bazıları vatandaşlık ve karakter eğitimine bazıları ise kötü alışkanlıklara karşı bilinçlendirme konusu üzerinde durmuştur. Tüm bu görüşler eğitim sürecine farklı açılardan yaklaşmış olsalar da ortak gayeleri çocukların temel bilgilerini geliştirmek, sorumluluk sahibi ve şefkatli bireyler yetiştirmektir. Fakat araştırmacılar bu gayeye ulaşabilmek için eksik bir parça olarak nitelendirdikleri sosyal ve duygusal öğrenmenin eğitim programlarındaki yerine işaret etmektedirler. Goleman (1998) da insanların duygusal olarak birbirinden farklı yaratıldığını ve mizacının farklı olduğunu, zaman içerisinde davranışların, ifade biçimlerinin ve duyguların değiştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Akademik ve toplumsal açıdan daha iyi bireyler yetiştirme amacı taşıyan eğitim

kurumlarında duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik yapılacak uygulamaların önem teşkil ettiği söylenebilir. Temel becerileri önceleyen bir eğitim sistemi dahi geliştirilmek istendiğinde öğrencilerin duygusal zekâsının geliştirilmesine yönelik planlamalar göz ardı edilmemelidir. Nitekim akademik başarı ve duygusal zekâ arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma vardır (Mohazn vd., 2013; Parker, 2004). Ayrıca duygusal zekâ geliştirmeye yönelik olarak uygulanacak programlar şiddet, akran zorbalığı, madde kullanımı ve akademik başarısızlık gibi birçok problem davranışı engellemeye yardımcı olabilir (Zins & Elias, 2006). Problem davranışlarının azalmasına yardımcı olan duygusal zekâ gelişimi sorumluluk bilinci olan, toplumsal sorunlara karşı duyarlı, üretken ve toplum yararını düşünen bireylerin yetiştirilmesini de sağlayabilir (Elias vd., 1997). Bu konuda geliştirilen birçok model ve yöntemin yanı sıra edebî metinlerin sunduğu fırsatlar da duygusal zekâ gelişimini desteklemek için kullanılabilir.

Duygusal Zekâ Gelişiminde Edebî Metinler

Edebî metin, farklı unsurların birleşimi sonucunda meydana gelerek bir bütünü oluşturan estetik bir olgudur. Kullanılan dil ve bu vasıta ile oluşturulan içerik ve yapı edebî metnin ana unsurlarını; ana fikir, tema ve konu gibi diğer tüm unsurlar ise alt unsurlarını meydana getirmektedir. Tüm bu unsurların bir ahenk içerisinde bir araya getirilmesiyle oluşan edebî metin, gelişmiş güzel bir araya getirilen kelime ve cümlelerden çok daha fazlasıdır (Çetişli, 2006). Estetik değer taşıyan bu metin türü insanı ve yaşamı yansıtan nadide bir üründür. Edebî metinler incelendiğinde insanın varoluş gerçeğinin yansıtıldığı, toplumsal bir yansımanın resmedildiği görülür. Bu açıdan edebî metinler insanı ve toplumu anlama konusunda okuruna eşsiz manzaralar sunar (Polat, 1993). Diğer sanat eserleriyle benzer biçimde yansıtmak istediği gerçekliği kaleme alındığı dönemden taşıdığı izlerle yorumlar, dönüştürür ve somut ifadelerle aktarır (Aktaş, 2009). Bir bakıma ardında yatan düşüncenin ve bir tecrübenin dışı vurumudur (Hartman & Allison 1996).

Edebî bir eserin ana materyali insandır. Yaşamının her anıyla insanı konu alan edebî metinler insanın duygularını, düşüncelerini, dününü, bugününü ve yarınını kısacası bütün olarak insanı ele almaktadır. Herhangi bir edebî eserin insanı yok sayarak vücut bulması düşünülemez. Edebî eser insan gerçekliğinin estetik bir yansımasıdır (Çetişli, 2006). İnsanların bir araya gelerek oluşturdukları toplumlar da tıpkı insanın kendisi gibi edebî eserin muhtevisini etkilemektedir. Toplumsal değerler, gelenekler, yaşam biçimleri ve topluma ait birçok şey edebî eserlerde hayat bulur. Bu açıdan sanat sınırsız bir toplumsal hazinenin kapılarını okurlara aralar. Öyle ki toplum ve edebiyat ilişkisini açığa kavuşturmak ve edebî eserleri

toplumsal ilişkiler açısından inceleyebilmek adına edebiyat sosyolojisi alanı ortaya çıkmıştır. Bu alan edebiyat ve toplumsal olgular arasındaki ilişkiyi inceleyerek toplum ve edebiyat arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimden doğan yansımaları ele almaktadır (Alver, 2012). Bu yoğun etkileşim edebiyat-insan ve toplum arasındaki bağı ortaya koymaktadır. İnsanı ilgilendiren her şeyi az veya çok içeren edebî eserler, insana ait duygu ve düşünceleri içerdiği gibi söz konusu ilişkiden doğan birçok örnek sunmaktadır (Kavcar, 1999). Edebî bir metin ait olduğu toplumun izlerini taşıyan karakterler ve olay örgüsü üzerine inşa edilir (İnce, 2002). Bu nedenle duygusal zekâ gelişimi söz konusu olduğunda edebî metinler, bireyin gerçek yaşamda tecrübe etme şansı bulamadığı durumları deneyimleme fırsatı sunar. Okur, olay örgüsü içerisine yerleştirilmiş tipolojiler ve kişiler arası ilişkiler aracılığıyla duygusal zekâ gelişimine yönelik örnek olaylardan beslenerek belki de hayatı boyunca deneyimleyemeyeceği durumlardan istifade edebilir. Salovey ve Mayer'in (1990) öne sürdüğü duygusal zekâ teorisinde de söz ettiği gibi birey algılama boyutunda sanattan, müzikten yahut edebî metinlerden beslenerek farklı duygu durumlarını tecrübe edebilir ve bu sayede duygusal zekâ gelişimine katkı sağlayabilir. Duygusal zekânın sadece örgün eğitim kurumlarında planlı bir biçimde gerçekleştirilen bir beceri olmadığı aksine bireyin yaşamı boyunca gelişmeye açık olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Bar-On, 2006; Goleman, 2011; Salovey & Mayer, 1990). Bu zekâ türünün birçok alanda başarıya ulaşmanın anahtarı olduğu gerçeği düşünüldüğünde erken çocukluk döneminden itibaren kişisel ve toplumsal açıdan iyi yetişmiş bireylerin kazandırılması için duygusal zekâyı önem verilmesi yerinde bir karar olacaktır. Bu hususta çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir yeri olan resimli öykü kitaplarının değerlendirilmesi fayda sağlayabilir.

Erken Çocukluk Döneminden Ergenliğe Duygusal Zekâ Gelişiminde Resimli Öykü Kitapları ve Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de içine alan bir zaman dilimini kapsamı nedeniyle genel edebiyata görece daha hassas ve özverili bir çalışma sonucu meydana gelen eserlerin oluşturduğu bir edebiyat türüdür. Çocukların dil gelişimi ve anlam dünyalarına uygun olarak kaleme alınan eserler vasıtasıyla duygu ve düşünce dünyalarının geliştirilmesini sağlayan bu edebiyat türünün (Sever, 2003) kendi içerisinde yaş grubuna göre farklı kategorilere ayrıldığı söylenebilir. Sözgelimi çocuk ve yetişkin bir bireyin anlam dünyalarında her nasıl bazı farklılıkların olması doğal karşılanmaktaysa erken çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi içerisinde bulunan iki çocuğun da aynı anlam dünyasına sahip olmasını beklemek doğru olmaz. Yaş, çevre ve

gelişimin etkisi bu noktada kendisini göstermektedir. Nitekim insan yavrusu diğer tüm canlılar gibi dünyaya gelmesinin akabinde çevresinden etkilenir ve benzer biçimde çevresini etkiler. Erken çocukluk dönemi belki de bu etkileşim sonrası davranış değişikliğinin bireyde en hızlı tezahür ettiği dönemdir. Büyüme ve gelişme süreci için oldukça kritik olan bu dönemde çocuklar dış dünyadan gelen bütün uyarıcılara olabildiğince açıktır (Özel & Zelyurt, 2016). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara verilecek eğitimin ayrı bir ehemmiyetinin olduğu söylenebilir. Çünkü çocuğun ilk öğrenmeleri çevresiyle girdiği etkileşim neticesinde oluşur. Gelişim ve değişimin en hızlı yaşandığı erken çocukluk döneminde de uygun olmayan davranış ve öğrenmeler doğal gelişim sürecinin riske girmesine neden olabilir (Tuğrul, 2002). Tıpkı gelişim sürecine etki edecek herhangi bir uygunsuz tutum ve davranışın olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi duygusal açıdan doğru desteklenmeyen çocukların da duygusal zekâları beklenenden farklı bir seyir gösterebilir.

Duygusal anlamda sağlıklı bireyler yetiştirmek için sanat ve sanat eserinden istifade etmek özellikle erken çocukluk dönemi başta olmak üzere insan yaşamının her aşamasında fayda sağlayabilir. Sanat hem gelişim hem de öğrenme sürecinde etkili bir unsurdur. Duygu ve düşüncenin girift yapısını vurgular (San, 1979). Çocukların duygu ve anlam dünyasını geliştirmek için de sanattan istifade etmek oldukça önemlidir. Erken yaşlarda sanatın bir uzantısı olan resimli öykü kitaplarıyla çocukları tanıştırmak da bu açıdan duygu ve anlam dünyasının gelişimini sağlamanın alternatif bir yolunu sunmaktadır. Sever'e (2003) göre sanatsal bir kaynaktan beslenen dilsel ve görsel özellikleriyle kitaplar çocukları hayatın doğal akışı içerisinde sanat eğitiminin içine çeker ve onların duyarlılığını ve dil bilincini geliştirir. Gerçek yaşamdan sunduğu örneklerle çocuğa farklı duyguları ve yaşam durumlarını deneyimle fırsatı sunarak kendi kişiliğini oluşturma imkânı sunar. Çocuğun farklı duyguları tanımasını, deneyimlemesini ve bilmesini sağlar edebî eserler. İnsana kendisine ait özellikleri öğretir, yaşam hakkında ipuçları verir ve insanın insanı anlamasını sağlar (Uygur, 1985). Erken çocukluk döneminde de bunun en etkili yolu görsel okuma yapmaktır. Bu nedenledir ki erken çocukluk dönemi için yazılan kitapların en önemli ögesi resimdir. Çocuk bu resimlere bakarak hikâyeyi gözünde canlandırır ve kurguyu belleğinde tamamlar (Sever, 2015). İyi resmedilmiş ve kurgulanmış bir resimli öykü kitabı sayesinde çocuk kendi duygularının farkına varabilir (İpek Yükselen, 2015) ve bu durum onun duygusal zekâ gelişimine katkı sağlayabilir. Henüz hayatının ilk safhalarında karşılaştıkları resimli öykü kitapları çocukların karakterlerinin şekillenmesini de sağladığından didaktik yahut salt eğlence unsurlarından ziyade onların bilişsel ve duygusal gelişimine olumlu katkıda bulan

iletilerden oluşmalıdır (Ural, 2013). Özdem (2014) bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade eder:

“Hem bir yazar hem bir yayıncı olarak, çocuk kitaplarının çocuklara ideal ve ‘doğru’ bir dünyayı anlatmasını doğru bulmuyorum. Çünkü edebiyat bir ‘eğitim’ aracı değildir. Hiçbir yazarın, çocukları ‘yola sokmak, terbiye etmek’ için eline kalem kâğıt alıp yazmaya başladığını düşünmüyorum; düşünmek de istemiyorum. O zaman bu edebiyat değil, ders kitabı gibi bir şey olur, didaktik bir çaba olur (s.260).”

Özdem’in alıntılanan sözlerinde görüldüğü üzere çocuklar için kaleme alınan edebî bir eserlerin ana gayesi onları eğitmek olmamalıdır. Estetik ve pedagojinin aynı potada eritildiği bir eser ancak çocuğa göre olabilir ve hem bilişsel hem de duygusal gelişimi destekleyebilir. Çocuk kitapları gerçek yaşamda çocukların karşılaşılabileceği sorunları sanatçı duyarlılığı ile alan ve onların bu sorunlar karşısında yeni deneyimler kazanmasını sağlayan önemli bir kaynaktır. Çocukları farklı yaşam çevreleriyle tanıştırmak sayısız duygu ve düşünce örnekleriyle tanıştırmak. Bu sayede onların kendisini tanımasına ve diğer insanları anlamasına yardımcı olur (Sever, 2003). Bu açıdan değerlendirildiğinde çocuk edebiyatı ürünleri hayatın ilk yıllarından başlayarak çocukların duygusal zekâsını geliştirmek için önemli bir yardımcı kaynak olduğu söylenebilir. Nitelikli çocuk edebiyatı eserlerine çocuk okuru yönlendirmek ve duygusal anlamda onun beslenmesini sağlamak için aileye, eğitimcilere ve yazarlara önemli görevler düşmektedir. Çocuk edebiyatı alelade bir şekilde bir araya getirilen cümlelerden oluşan bir olay örgüsünün çok ötesinde hassasiyet gerektiren bir alandır. Çocuğa görelik ilkesini ihlal etmeden çocuğun gelişimsel ve psikolojik özelliklerini dikkate alarak kaleme alınacak çocuk edebiyatı eserleri ancak amacına ulaşabilir (Şirin, 1994). Doğru zamanda doğru eserle tanıştırılan çocuklara hem okuma alışkanlığı kazandırılabilir hem de eserlerdeki kurgusal dünya aracılığıyla çocukların duygusal zekâlarının gelişmesi sağlanabilir. Elbette bunu gerçekleştirmek için tek başına nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin varlığı yeterli değildir. Aynı zamanda çocuk okurun zaman içerisinde duygusal okuryazar olması teşvik edilmelidir.

Duygusal okuryazarlık Steiner’e (2003) göre insanın kendi gücünün farkında olması ve yaşam standartlarını iyileştirmesi için duygularını yönetmesidir. Kişinin duygularını idare edebilmesi aynı zamanda çevresindeki insanların da yaşam kalitesini önemseydiğini göstermektedir. Bireyin diğer insanlarla olan ilişkisi toplumsal birliği sağlayacağı gibi toplum

olma bilincini de geliştirir. Duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık birçok araştırmada birbirlerinin yerine kullanılan kavram olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Fakat bu iki kavram görünüşte aynı gibi olsa da duygusal zekâ daha çok bireyin kendisiyle olan süreçlerini ifade etmekte duygusal okuryazarlık sosyal becerilere odaklanmaktadır (Gillum, 2010). Bu kavram herhangi bir dilde okuryazar olmaya benzetilerek açıklanabilir. Her nasıl okuryazar bir insan kendi dilindeki sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını çözümleyebiliyorsa duygusal okuryazar bir insan da duyguların dilini çözümleyebilir (Faupel, 2003). Erken yaşlarda kazandırılacak duygusal okuryazarlık becerisi de kişisel ve toplumsal açıdan sağlıklı bireylerden oluşan toplum inşası için önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünleri de bu becerinin kazanımında çocuklara fayda sağlayabilir. Oğuzkan'ın (1987) da ifade ettiği gibi edebî eserler çocukların sınırlı yaşam tecrübelerini zenginleştirebilir, eserlerdeki kahramanlar sayesinde insan tipleri hakkında düşüncelerine olanak tanır ve değer yargıları kazanmalarını sağlar. Kısacası çocukların duygusal zekâ gelişimi ve duygusal okuryazar olma hususunda desteklenmesi için pek çok fırsat sunar. Çocukların ilgisini çeken eserlerle tanıştırılması aynı zamanda dil bilinci ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir. Okuma alışkanlığı kazanan çocukların da zaman içerisinde kendi tercihlerini belirleyebilecek donanımı kazanmaları duygusal okuryazarlık gelişimine katkıda bulunabilir. Sabır ve zaman gerektiren bu becerinin gelişimi için çocukluk dönemi oldukça önemlidir çünkü ilerleyen yaşlarda duygusal okuryazarlığın kazandırılması giderek zorlaşmaktadır (Steiner, 2003).

Duygusal Zekâ Gelişiminde Edebî Türler: Roman, Hikâye ve Şiir

Duygusal zekâ gelişimi yer, zaman ve mekândan bağımsız olarak her zaman ve her yaşta geliştirilebilen bir beceridir (Mayer vd., 2011). Duygusal zekâ gelişimine çocukluk yıllarında resimli öykü kitapları ve çocuk edebiyatının diğer ürünlerinin sağladığı katkı yetişkin bireylerde de benzer etkiyi göstermektedir. Hem her yaştan bireyin okuyabileceği çocuk edebiyatı eserleri hem de genel edebiyata ilişkin ürünler duygusal zekânın her yaşta desteklenmesini sağlayabilir. Diğer edebî eserlere göre daha hacimli olan roman türü duygusal zekâ gelişimine yönelik birçok fırsat sunmaktadır. Geniş hacim, içerdiği olaylar ve kahraman kadrosu sayesinde ayrıntılı tasvire imkân tanıyan roman türü, bireylerin empati becerisinin gelişmesini, duygusal farkındalığın artmasını ve duygu yönetim becerilerinin gelişmesini sağlayacak unsurları içerisinde barındırmaktadır. Temel olarak duygusal zekâ da bireyin kendisinin ve kendisi dışındakilerin duygularını anlaması, duygularını yönetebilmesi ve empati yeteneğini kapsamaktadır (Goleman, 2011). Roman

türü de geniş kahraman kadrosu ve kahramanların iç dünyalarını okurlarına yansıtan yanı sayesinde okurun empati duygusunu geliştirir (Mar vd., 2009) ve kendisi dışındaki insanların duygularını anlama yeterliliğini artırır (Bal & Veltkamp, 2013). Bar-On'a (2006) göre empati kişiler arası ilişkilerin en önemli unsurlarından biridir ve duygusal zekânın kritik bir bileşenidir. Roman türü empatiye olan katkısının yanı sıra şahıs kadrosunun kurduğu ilişkiler, yansıtılan duygu durumları ve olaylar zinciri aracılığıyla okurun farklı duygusal dünyaları keşfetmesini sağlayarak (Keen, 2007) duygusal zekâsına katkıda bulunabilir. Roman kahramanlarının olay örgüsü içerisinde duygusal deneyimleri okurun kendisini daha iyi tanımasına ve duygusal farkındalığının artmasına fayda sağlar (Kidd & Castano, 2013).

Edebî eserlerin duygusal zekâ gelişimindeki pedagojik ve gelişimsel özellikleri (Kozhemyakin, 2018) sadece roman türü ile sınırlı değildir. İnsana ait durumları anlatı unsuruna dönüştüren hikâyeler, gerçek hayatın içinden yahut gerçek hayata yakın olaylar dizisi içermesi nedeniyle duygusal zekâ gelişimi için okura farklı bakış açıları sunar. Romana göre daha kısa olan bu metin türü, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayların anlatıldığı eserlerdir (Uslu, 2007). Gerçek yaşam durumları üzerinden bireylerin farklı duyguları deneyimlemesi, olay örgüsünün akışı içerisindeki çatışma unsurunu doğru biçimde çözümlemesi duygusal yönetim becerilerinin gelişmesini sağlayabilir. Nitekim edebî metinler bir çatışma unsuru ile başlar ve bu çatışma okuma eylemi boyunca okuru sürükleyen önemli bir öge olarak metin-okur etkileşiminin bir parçası olur (Aslan, 2006). Diğer taraftan estetik zevk ve edebî hazzı uç noktalara taşıyan şiir, içerdği duygu yüküyle duygusal zekâyı besleyen önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Tıpkı roman, şarkı, opera, tiyatro gibi şiir de doğrudan doğruya duygusal zihne hitap eden bir sanat eseridir (Goleman, 2011).

KAYNAKÇA

- Abd-El-Fattah, S.M. (2018). Emotional intelligence within the framework of the ability model: a nomological network analysis of a situational judgment test. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 9(6), 552-565. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2018.09.00589>
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Alver, K. (2012). Türkiye’de edebiyat sosyolojisi literatürü -bir bibliyografya denemesi-. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(12), 185-232.
- Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk- yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.
- Aslan, Ş., & Özata, M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(30), 77-97.
- Bal, P. M., & Velkamp, M. (2013). How does fiction reading Influence empathy? an experimental Investigation on the role of emotional transportation. *PLOS ONE*, 8(1).
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 1-28.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (H. Kayra, Çev.). Crea Yayıncılık.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy: assessment and intervention: ages 11 to 16*. GL Assessment

- Ghosn, I. K. (2001). *Nurturing emotional intelligence through literature*. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf
- Gillum, J. (2010). *Using Emotional Literacy To Facilitate Organisational Change In A Primary School: A Case Study*. A Thesis Submitted To The University Of Birmingham For The Degree Of Doctor Of Applied Educational And Child Psychology.
- Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zekâ*. Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence (10th ed)*. Bantam Books
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (34. baskı)* Varlık
- Gundlach, M.J., Martinko, M.J. and Douglas, S.C. (2003), Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 229-246. <https://doi.org/10.1108/eb028974>
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ Türk silahlı kuvvetlerinde örnek bir uygulama* (Tez No. 162949) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hartman, D. & Allison, J. (1996). *Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts*. L.B. Gambrell & J.F. Almasi (Eds.). *Lively discussions: fostering engaged reading* (ss. 106-135). International Reading Association.
- İnce, Ö. (2002). *Yazınsal söylem üzerine*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İpek Yükselen, İ. (2015). *Yaş gruplarına göre çocuk kitapları*. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (ss. 57-72). Eğiten Kitap
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 653-674.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınevi
- Kaya, A. (2020). *Menkul kıymet piyasalarında bireysel yatırımcı tercihleri ile duygusal zekâ yapıları ilişkisi*. Mim Yayınları.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Kozhemyakin, M. (2018). The development of emotional intelligence by means of art. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 288, 57-61.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.

- Matsumoto, R.I.M. (2012). *Emotional literacy in schools, dropout prevention in Latino middle school students using emotional literacy a research paper presented to the faculty of Adler graduate school*. In Partial Fulfillment of the Requirements for The degree of Master of Arts in School Counseling.
- Mayer J.D., Salovey P. (1997). *What is emotional intelligence?* In Salovey P., Sluyter D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (ss. 528–549). Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2004). Emotional intelligence: theory, Findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Abd Halil, N. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.095>
- Murphy, A., & Janeke, H. C. (2009). The relationship between thinking styles and emotional intelligence: an exploratory study. *South African Journal of Psychology*, 39(3), 357-375.
- Nelson D. B. & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence (2nd ed)*. Prentice Hall
- Neubauer, A. C. & Freudenthaler, H. H. (2005). *Models of emotional intelligence*. R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence an international book* (ss. 31-50) Hogrefe & Huber Publishers.
- Oğuzkan, F. (1987). *Çocuk edebiyatı*. Emel Matbaacılık
- Özdem, M. (2014). Çocuk edebiyatının çocukları terbiye etmek gibi bir derdi olmamalı. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı (Ed. Mustafa Ruhi Şirin)*, (756), 260-261.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 9-34. <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Peri-Mutlu, A. ve Mutlu, M. E.(2017). Öğrenme deneyimi tasarımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-76.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Polat, T. (2012). Yazınsal metinler ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*(8), 181-190.
- Safarlı, E. (2021). The importance of emotional intelligence in interpersonal relationships: a study on pilots in the context of daniel Goleman's emotional intelligence model. *International Journal of Business & Economic Studies*, 3, 76-90.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma sanatta yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Yayınları
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sevim, O. (2014). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının öz güven düzeylerine etkisi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 417-434.
- Sezer, S. (1988). İlkokul 3. sınıf matematik programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 117-123.
- Sharma, R. R. (2008). Emotional Intelligence from 17th Century to 21st Century: Perspectives and Directions for Future Research. *Vision*, 12(1), 59-66. <https://doi.org/10.1177/097226290801200108>
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Avon Books

- Şirin, M. R. (1994). 99 soruda çocuk edebiyatı. Çocuk Vakfı Yayınları
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22), 142-147.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde (ss. 33–55). Eğiten Kitap
- Uslu, M. (2007). Türk dili ve edebiyatı sözlüğü. Yağmur Yayınları
- Uygur, N. (1985). İnsan açısından edebiyat. Remzi Kitabevi
- Yazıcı, A. (2019). Duygusal zekâ ve duygusal zekâ modelleri. A. Yazıcı (Ed). *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ kuramdan uygulama ve değerlendirmeye* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: duygusal zekâ. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1(2), 39-51.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsayı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 685-705.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied psychology*, 53(3), 371-399.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (ss. 1–13). National Association of School Psychologists.

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi

Yunus ŞAKİROĞLU ¹

Giriş

Tarih boyunca insanoğlu, duygu ve zekâ kavramlarını sorgulamış ve bu iki olgunun etkinliğinin nasıl arttırılabileceğini araştırmıştır. Başlangıçta filozofların ilgi alanında olan bu konular, bilimin gelişmesiyle birlikte teorik düzeyde ayrı ayrı ele alınmış, ancak teknolojinin ilerlemesi ve yeni beyin görüntüleme tekniklerinin ortaya çıkmasıyla aralarındaki ilişki de belirginleşmiştir. Bu gelişmeler, hayatta başarılı olmanın sadece yüksek zekâyâ sahip olmayı gerektirmediğini, aynı zamanda duyguların da önemli bir rol oynadığını (Arıcı, 2021) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ortaya çıkan bu yeni anlayış "duygusal zekâ" olarak adlandırılmıştır.

Duygusal zekâ kavramının kökenleri 1920'li yıllarda Thorndike'a dayansa da, bu kavram literatüre resmi olarak ilk kez 1990 yılında Mayer ve Salovey'in makaleleriyle girmiştir. Goleman'ın kitapları sayesinde popülerlik kazanmış; iş dünyası, toplumsal yaşam ve eğitim-öğretimdeki etkileri üzerine tartışmalar başlamıştır.

Duygusal zekâ modelini oluşturan Mayer ve Salovey'in tanımına göre; “duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formudur” (Mayer ve Salovey, 1993; Salovey ve Mayer, 1990). Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeline göre, duygusal zekâ; duyguları algılama ve ifade etme, duyguları düşünce ile bütünleştirme, duyguları anlama ve analiz etme, ayrıca duyguları kontrol etme becerileriyle açıklanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997). “Duygusal Zekâ” adlı kitabıyla dikkat çeken Daniel Goleman (1995) duygusal zekâyı, “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini

¹ Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0001-6151-7984

başkalarının yerine koyabilme” olarak tanımlamaktadır. Goleman, duygusal zekâ tanımında bireyin kendini motive edebilme, duygularını kontrol altında tutabilme ve empati kurabilme yeteneklerine büyük önem vermektedir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2019). Reuven Bar-On (2005), duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır. Cooper ve Sawaf ise duygusal zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır (1997): “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” Bu yaklaşımlardan hareketle her ne kadar tanımsal bir karşılığı olsa da kavramın birçok açıdan farklı şekillerde anlaşıldığı söylenebilir (Çiftçi ve Sayır, 2019).

Duygusal zekâyı sadece duygu ve zekâ bileşenlerinden meydana gelen bir beceri olarak görmemek gerekir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, dört ana bileşen üzerinden açıklamışlardır: **Duygusal algı ve ifade:** Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde algılaması ve ifade edebilmesi. **Duygusal düşünme ve anlama:** Duyguların düşünme süreçlerine dâhil edilmesi ve duygusal bilgilerin anlaşılması. **Duygusal yönetim:** Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilmesi. **Duygusal kullanım:** Duyguların problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılması. Goleman (1995) ise duygusal zekâyı beş bileşende toplamıştır:

1. Kendini tanıma: Kişinin kendi duygularının farkında olması.
2. Kendini yönetme: Duygularını kontrol edebilme ve olumsuz duyguları yönetebilme.
3. Motivasyon: Kendi kendine motive olabilme.
4. Empati: Başkalarının duygularını anlayabilme.
5. Sosyal beceriler: Sosyal ilişkileri etkili bir şekilde yönetebilme.

Duygusal zekâ, bireyin kendini tanıma, kontrol etme ve motive etme yeteneklerini içerir. Aynı zamanda isteklerini erteleyebilme, duygusal değişimlerini yönetebilme, engellerle başa çıkma, başkalarına anlayışla yaklaşma, onların duygularını sezme ve etkin ilişkiler kurup sürdürebilme gibi becerilerden oluşur. Bu yetenekler, öğrenilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bireyin yaşamındaki başarısını ve doyumunu en üst düzeye çıkarmasını sağlar. Bilim insanları, duygusal zekânın bilişsel zekâ gibi kader olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu da duygusal zekânın önemini daha da artırmaktadır (Acar, 2002).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bilişsel zekânın (IQ) hayattaki başarılarda tek başına yeterli olmadığını, duygusal zekânın (EQ) da önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Duygusal zekâ kavramı, bilimsel araştırmaların ışığında geliştirilmiş ve sadece psikoloji alanında değil, sosyoloji, ekonomi, işletme ve özellikle eğitim gibi farklı alanlarda da giderek artan bir ilgiyle incelenmektedir. Alan yazınına bakıldığında duygusal zekânın çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Güllüce ve İşcan, 2010; İsmen, 2004; Yılmaz-Karabulutlu vd., 2011), çeşitli meslek sahiplerinde ve/veya meslek alanlarında duygusal zekâ düzeyi (Babaoğlan, 2010; Doğan-Kılıç ve Önen, 2009; Sü-Eröz, 2013), duygusal zekânın çeşitli değişkenlere etkisi veya çeşitli değişkenlerin duygusal zekâ üzerindeki etkisi (Alparslan ve Tunç, 2009; Çetinkaya ve Alparslan, 2011; Güneysu ve Tekmen, 2009) ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır. Fakat tüm alanlarda duygusal zekâyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmada duygusal zekâyı konu alan lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt başlıklarda verilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Üniversitelere,
2. Yıllara,
3. Türlerine,
4. Yazıldıkları dillere,
5. Araştırma türlerine,
6. Ana bilim dallarına,
7. Konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

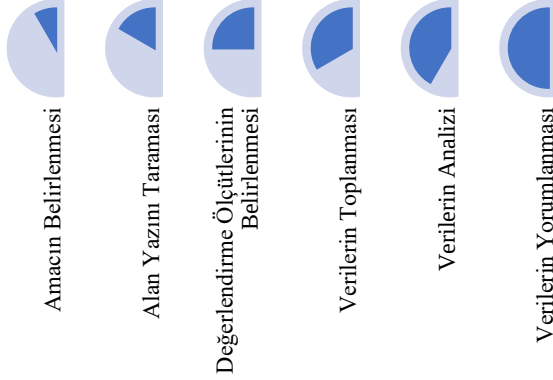
Bu başlık atında araştırmanın deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve şimşek, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır.

İşlem Basamakları

Araştırma süresince takip edilen işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1: İşlem Basamakları

Araştırmanın amacının belirlenmesi: Çalışmanın temel problemi “duygusal zekâyı konu alan lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan analiz edilmesi” olarak belirlenmiştir.

Alan yazını taraması: Duygusal zekâya yönelik alan yazını taraması Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi kataloğu üzerinden yapılmıştır. Herhangi bir alan/disiplin ve tarih aralığı sınırlaması olmaksızın yapılan kavram taramasında, “şapkalı a” ve “şapkasız a” ile “duygusal zekâ” ve “duygusal zeka” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan kavram taraması sonucunda “duygusal zekâ” kullanımıyla yapılan 317 ve “duygusal zeka” kullanımıyla yapılan 503 lisansüstü tez olmak üzere 2000-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş toplam 820 lisansüstü tezin olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların değerlendirilme ölçütlerinin belirlenmesi: Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların Türkiye’deki üniversiteler tarafından duygusal zekâ konusunda yapılmış olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çalışmalardan üçü Türkiye’de bulunmayan üniversitelerin yurtdışı enstitüleri bünyesinde yapıldığı için kapsam dışında tutulmuştur. Dolayısıyla araştırmada 817 lisansüstü çalışma üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Araştırmada uygulanan diğer değerlendirme ölçütleri ise şu şekildedir:

- Lisansüstü çalışmaların üniversitelere ve türlerine göre dağılımlarına bakılırken 817 çalışmanın tamamı dikkate alınmıştır.
- Lisansüstü çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımları incelenirken, yöntembilimsel açıdan daha sağlıklı veriler elde

edebilmek ve doğru bir tasnif yapabilmek amacıyla, erişim izni verilmeyen 22 tez çalışması değerlendirme kapsamı dışında bırakılmıştır.

- Lisansüstü çalışmaların konu alanlarına göre dağılımlarına bakılırken Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi kataloğunda yer alan konu sekmesi (sütunu) göz önünde bulundurulmuştur.
- Verilerin toplanması: Doküman incelemesi tekniğiyle toplanan veriler araştırmacı tarafından oluşturulan Excel tablosunda ilgili kategorilere girilerek elde edilmiştir.
- Toplanan verilerin analizi: Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.
- Elde edilen verilerin yorumlanması: Araştırma verileri, ilgili alan yazınında yapılan benzer çalışmalar ile karşılaştırılıp ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma Materyali

Ulusal Tez Merkezi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada 2000-2024 yıllarında yapılmış 820 lisansüstü çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan 3'ü Türkiye'de bulunmayan üniversitelerin yurtdışı enstitüleri bünyesinde yapıldığı için kapsam dışında tutulmuştur. Geriye kalan 817 çalışmanın 795'ine erişim izni verilmiştir fakat 22 çalışmaya yazarları tarafından erişim kısıtlaması getirilmiştir. Erişimi kısıtlanan çalışmaların özet kısımlarından faydalanılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Doküman incelemesi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi aynı zamanda belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da tanımlanmaktadır (Çepni, 2012). Çalışmada veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden elde edilmiştir. Verileri toplamada ve kodlamada kolaylık olması adına öncelikle Excel tablosu düzenlenmiş, taranan veriler bu tabloya eklenmiştir. Betimsel analizle çözümlenen veriler, belirlenmiş başlıklar altında yorumlanmış ve özetlenmiştir. Amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma kapsamında duygusal zekâ konulu çalışmalara ulaşıldıktan sonra betimsel analiz yöntemi doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir. Tema belirleme sürecinde alan yazını taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Araştırmacı, alan yazını taramasından elde edilen

bilgileri göz önünde bulundurarak çalışmanın alt amaçları doğrultusunda temaları belirlemiştir. Belirlenen temalar 817 tez için; üniversite, yıl, tür, yazıldıkları dil, araştırma türü, ana bilim dalı ve konu alanları değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Temalar kapsamında elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelik değerleriyle ifade edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde duygusal zekâ ile ilgili yapılmış tezlerin; üniversite, yıl, tür, araştırma türü, ana bilim dalı, yazıldıkları dil, konu ve anahtar kavraamlara göre dağılımına yer verilmiştir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yayınlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	f	%	Sıra	Üniversite	f	%	Sıra	Üniversite	f	%
1	İstanbul Beykent	34	4,16	48	İstanbul Nişantaşı	5	0,61	95	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	2	0,24
2	Gazi	33	4,03	49	Karabük	5	0,61	96	Niğde Ömer Halisdemir	2	0,24
3	Marmara	32	3,91	50	Kütahya Dumlupınar	5	0,61	97	Osmaniye Korkut Ata	2	0,24
4	Üsküdar	30	3,67	51	Trabzon	5	0,61	98	Sivas Cumhuriyet	2	0,24
5	Atatürk	29	3,54	52	Anadolu	4	0,48	99	Tekirdağ Namık Kemal	2	0,24
6	Dokuz Eylül	22	2,69	53	Ankara Yıldırım Beyazıt	4	0,48	100	Trakya	2	0,24
7	İstanbul	21	2,57	54	Fırat	4	0,48	101	Yozgat Bozok	2	0,24
8	İstanbul Gelişim	20	2,44	55	Hatay Mustafa Kemal	4	0,48	102	Afyon Kocatepe	1	0,12
9	Selçuk	20	2,44	56	İstanbul Kent	4	0,48	103	Altınbaş	1	0,12
10	İstanbul Sabahattin Zaim	18	2,20	57	İstanbul Ticaret	4	0,48	104	Amasya	1	0,12
11	Çanakkale Onsekiz Mart	17	2,08	58	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	4	0,48	105	Antalya Bilim	1	0,12

12	Hacettepe	16	1,95	59	Mersin	4	0,48	106	Artvin Çoruh	1	0,12
13	Ankara	15	1,83	60	Orta Doğu Teknik	4	0,48	107	Bandırma Onyedli Eylül	1	0,12
14	Çukurova	15	1,83	61	Toros	4	0,48	108	Başkent	1	0,12
15	İstanbul Arel	14	1,71	62	Van Yüzüncü Yıl	4	0,48	109	Batman	1	0,12
16	Bahçeşehir	13	1,59	63	Zonguldak Bülent Ecevit	4	0,48	110	Bezmialem Vakıf	1	0,12
17	Çağ	13	1,59	64	Aksaray	3	0,36	111	Burdur Mehmet Akif Ersoy	1	0,12
18	Pamukkale	13	1,59	65	Avrasya	3	0,36	112	Bursa Teknik	1	0,12
19	Yıldız Teknik	13	1,59	66	Çankırı Karatekin	3	0,36	113	Çankaya	1	0,12
20	Bolu Abant İzzet Baysal	12	1,46	67	Gebze Teknik	3	0,36	114	Deniz Harp Okulu Kom.	1	0,12
21	Gaziantep	12	1,46	68	Harran	3	0,36	115	Doğuş	1	0,12
22	Necmettin Erbakan	12	1,46	69	İstanbul Bilgi	3	0,36	116	GATA	1	0,12
23	Ondokuz Mayıs	12	1,46	70	İstanbul Kültür	3	0,36	117	Gümüşhane	1	0,12
24	Sakarya	12	1,46	71	İstanbul Medipol	3	0,36	118	Hitit	1	0,12
25	Akdeniz	11	1,34	72	İzmir Kâtip Çelebi	3	0,36	119	Iğdır	1	0,12
26	Manisa Celal Bayar	11	1,34	73	Karadeniz Teknik	3	0,36	120	Işık	1	0,12
27	Bursa Uludağ	10	1,22	74	Kırıkkale	3	0,36	121	İbn Haldun	1	0,12
28	Haliç	10	1,22	75	Kırşehir Ahi Evran	3	0,36	122	İstanbul Gedik	1	0,12
29	Yeditepe	10	1,22	76	Mardin Artuklu	3	0,36	123	İstanbul Teknik	1	0,12
30	Kahramanmaraş Sütçü İmam	9	1,10	77	Siirt	3	0,36	124	Kara Harp Okulu Kom.	1	0,12
31	Düzce	8	0,97	78	Ufuk	3	0,36	125	Karamanoğlu Mehmetbey	1	0,12
32	Hasan Kalyoncu	8	0,97	79	Zirve	3	0,36	126	Kayseri	1	0,12
33	İstanbul Okan	8	0,97	80	Adıyaman	2	0,24	127	Kırklareli	1	0,12
34	Maltepe	8	0,97	81	Ağrı İbrahim Çeçen	2	0,24	128	Kilis 7 Aralık	1	0,12
35	Muğla Sıtkı Koçman	8	0,97	82	Bilecik Şeyh Edebali	2	0,24	129	Kütahya Sağlık Bilimleri	1	0,12
36	Balıkesir	7	0,85	83	Boğaziçi	2	0,24	130	Nuh Naci Yazgan	1	0,12
37	Kocaeli	7	0,85	84	Dicle	2	0,24	131	Ordu	1	0,12
38	Bartın	6	0,73	85	Erzincan Binali Yıldırım	2	0,24	132	Polis Akademisi	1	0,12

39	Ege	6	0,73	86	Eskişehir Osmangazi	2	0,24	133	Recep Tayyip Erdoğan	1	0,12
40	Erciyes	6	0,73	87	Fatih	2	0,24	134	Sağlık Bilimleri	1	0,12
41	Fatih Sultan Mehmet Vakıf	6	0,73	88	Gebze Yüksek Teknoloji Ens.	2	0,24	135	Sakarya Uygulamalı Bilimler	1	0,12
42	İstanbul Aydın	6	0,73	89	Giresun	2	0,24	136	Türk Hava Kurumu	1	0,12
43	Süleyman Demirel	6	0,73	90	İhsan Doğramacı Bilkent	2	0,24	137	Uşak	1	0,12
44	Tokat Gaziosmanpaşa	6	0,73	91	İstanbul Esenyurt	2	0,24	138	Yaşar	1	0,12
45	Aydın Adnan Menderes	5	0,61	92	Kafkas	2	0,24		TOPLAM	817	100
46	Biruni	5	0,61	93	Kastamonu	2	0,24				
47	İnönü	5	0,61	94	Mevlana	2	0,24				

Tablo 1 incelendiğinde, duygusal zekâ konusundaki lisansüstü çalışmaların 138 farklı üniversiteye yayıldığı ve bu alanda en fazla lisansüstü çalışmanın İstanbul Beykent Üniversitesi tarafından gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Sıralamada ilk üçte yer alan iki üniversitenin İstanbul’da olduğu ve toplam tez çalışmalarının %8,07’sini oluşturduğu görülmektedir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	<i>f</i>	%
2000-2004	20	2,44
2005-2009	74	9,05
2010-2014	121	14,81
2015-2019	317	38,80
2020-2024	285	34,88
Toplam	817	100

Tablo 2’ye bakıldığında lisansüstü araştırma sayılarının beşer yıllık dilimlerle verildiği görülmektedir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde duygusal zekâ ile ilgili yapılan tezlerin 2019 yılına kadar giderek arttığı fakat son beş yıllık dilimde azalma gösterdiği görülmektedir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların türlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	705	86,29
Doktora	107	13,09
Tıpta Uzmanlık	5	0,61
Toplam	817	100

Tablo 3'e bakıldığında duygusal zekâ ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların %86,29'unun yüksek lisans, %13,09'unun ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü araştırma konularının çok büyük bir oranda yüksek lisans düzeyinde değerlendirildiğini göstermektedir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların yazıldıkları dillere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmaların Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımı

Tezin Dili	<i>f</i>	%
Türkçe	772	94,49
İngilizce	44	5,38
Arapça	1	0,12
Toplam	817	100

Tablo 4'e bakıldığında duygusal zekâ ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 3 farklı dilde yazıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin büyük bölümünün (%94,49) Türkçede yazıldığı görülmektedir. İngilizcede 44 tez yazılmıştır. Arapçada ise yazılan bir tezin olduğu görülmektedir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yöntembilimsel açıdan ele alınan çalışmaların 112'sinde yönetime ilişkin bir model adının belirtilmediği tespit edilmiştir. Model adının belirtildiği lisansüstü araştırmalarda ise çeşitli yöntemler kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemler

arasında belgesel tarama, betimsel araştırma, betimsel nitelikli durum çalışması, betimsel tarama, deneysel desen, doküman analizi, durum çalışması, eylem araştırması, içerik analizi, ilişkisel tarama, karma yöntem, karşılaştırmalı tarama, literatür taraması, nitel araştırma gibi çeşitli yöntemsel terimler yer almaktadır. Yöntembilimsel karmaşıklığı daha sade ve anlaşılır hale getirmek, ayrıca model adı belirtilmeyen tez çalışmalarını da değerlendirmeye dâhil edebilmek amacıyla, araştırmacıların tez çalışmalarında belirttikleri amaçlar ve yöntem açıklamaları dikkate alınarak bu çalışmalar ilişkisel, betimsel, deneysel ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır. Erişim izni olan 795 çalışma, genel araştırma türleri bağlamında yöntemsel olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	<i>f</i>	%
İlişkisel Araştırma	551	69,30
Betimsel Araştırma	116	14,59
Deneysel Araştırma	88	11,06
Karma Araştırma	40	5,03
Toplam	795	100

Tablo 5'e bakıldığında duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların %69,30'unun ilişkisel, %14,59'unun betimsel, %11,06'sının deneysel, %5,03'ünün ise karma nitelikli çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'ten hareketle lisansüstü araştırmaların çok büyük bir bölümünün ilişkisel nitelikli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların ana bilim dallarına dağılımı Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Lisansüstü Çalışmaların Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Sıra	Ana Bilim Dalı	<i>f</i>	%	Sıra	Ana Bilim Dalı	<i>f</i>	%
1	Eğitim Bilimleri	171	20,93	51	Sağlık Kurumları Yöneticiliği	2	0,24
2	İşletme	167	20,44	52	Sınıf Öğretmenliği	2	0,24
3	Psikoloji	73	8,93	53	Sosyal Hizmet	2	0,24
4	Beden Eğitim ve Spor	64	7,83	54	Spor Yönetim Bilimleri	2	0,24
5	Klinik Psikolojisi	28	3,42	55	Yabancı Diller Eğitimi	2	0,24

6	Hemşirelik	23	2,81	56	Yönetim Bilimleri	2	0,24
7	İşletme Yönetimi	21	2,57	57	Afet Eğitimi ve Yönetimi	1	0,12
8	Temel Eğitim	21	2,57	58	Afet Yönetimi	1	0,12
9	Sağlık Yönetimi	16	1,95	59	Bağımlılık Danışmanlığı ve Rehabilitasyon	1	0,12
10	İngiliz Dili Eğitimi	14	1,71	60	Beslenme ve Diyetetik	1	0,12
11	Spor Yöneticiliği	13	1,59	61	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	1	0,12
12	Çocuk Gelişimi	10	1,22	62	Bilişim Teknolojileri	1	0,12
13	Turizm İşletmeciliği	10	1,22	63	Biyomedikal Mühendisliği	1	0,12
14	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	8	0,97	64	Büro Yönetimi ve Eğitimi	1	0,12
15	Aile Eğitimi ve Danışmanlığı	7	0,85	65	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	1	0,12
16	Felsefe ve Din Bilimleri	7	0,85	66	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	1	0,12
17	Güzel Sanatlar Eğitimi	7	0,85	67	Eğitim Teknolojileri	1	0,12
18	İlköğretim	7	0,85	68	Enformatik	1	0,12
19	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	7	0,85	69	Ergoterapi	1	0,12
20	İnsan Kaynakları Yönetimi ve Liderlik	6	0,73	70	Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi	1	0,12
21	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	5	0,61	71	Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi	1	0,12
22	Psikiyatri Hemşireliği	5	0,61	72	Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim	1	0,12
23	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	5	0,61	73	İletişim	1	0,12
24	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi	4	0,48	74	İletişim Bilimleri	1	0,12
25	Aile Hekimliği	3	0,36	75	İletişim Tasarımı ve Yönetimi	1	0,12
26	Antrenörlük Eğitimi	3	0,36	76	İngilizce Mütercim Tercümanlık	1	0,12
27	Eğitim Programları ve Öğretimi	3	0,36	77	İstatistik	1	0,12
28	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	3	0,36	78	İş ve Uğraşı Tedavisi	1	0,12
29	Endüstri Mühendisliği	3	0,36	79	Kamu Politikası ve İşletmeciliği	1	0,12
30	Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi	3	0,36	80	Müzik Eğitimi	1	0,12
31	Hemşirelik Esasları	3	0,36	81	Nörobilim	1	0,12

32	Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi	3	0,36	82	Örgüt Psikolojisi	1	0,12
33	Kamu Yönetimi	3	0,36	83	Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe	1	0,12
34	Okul Öncesi Eğitimi	3	0,36	84	Rekreasyon Yönetimi	1	0,12
35	Özel Eğitim	3	0,36	85	Sağlık Hizmetleri İletişim	1	0,12
36	Spor Bilimleri	3	0,36	86	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	1	0,12
37	Sporda Psiko-Sosyal Alanlar	3	0,36	87	Savunma Yönetimi	1	0,12
38	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	3	0,36	88	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	0,12
39	Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	3	0,36	89	Sosyal Bilimler	1	0,12
40	Aile Danışmanlığı	2	0,24	90	Sosyoloji	1	0,12
41	Arap Dili Eğitimi	2	0,24	91	Spor Sağlık Bilimleri	1	0,12
42	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	2	0,24	92	Strateji Bilimi	1	0,12
43	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2	0,24	93	Teknoloji Eğitimi	1	0,12
44	Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	2	0,24	94	Tıbbi Fizyoloji	1	0,12
45	Ebelik	2	0,24	95	Tıp Eğitimi	1	0,12
46	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	2	0,24	96	Turizm	1	0,12
47	Fizyoloji	2	0,24	97	Uluslararası Ekonomi Politikası	1	0,12
48	Hemşirelik Bilimi	2	0,24	98	Üstün Zekâlıların Eğitimi	1	0,12
49	İşletme Yönetimi ve Organizasyon	2	0,24		Toplam	817	100
50	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	2	0,24				

Tablo 6 incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili tezlerin 98 farklı ana bilim dalında yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında (%20,93) yapıldığı görülürken onu yakın bir oranla İşletme Ana Bilim Dalı (%20,44) takip etmiştir. Üçüncü sırada ise Psikoloji Ana Bilim Dalı (%8,93) gelmektedir.

Duygusal Zekâyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâyla ilgili lisansüstü çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Sıra	Konu	<i>f</i>	%	Sıra	Konu	<i>f</i>	%
1	Eğitim ve Öğretim	329	31,21	21	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	3	0,28
2	Psikoloji	250	23,71	22	Ergoterapi	2	0,18
3	İşletme	204	19,35	23	Güzel Sanatlar	2	0,18
4	Spor	86	8,15	24	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	2	0,18
5	Hemşirelik	44	4,17	25	Sosyoloji	2	0,18
6	Sağlık Kurumları Yönetimi	30	2,84	26	Reklamcılık	2	0,18
7	Turizm	12	1,13	27	Beslenme ve Diyetetik	1	0,09
8	İletişim Bilimleri	11	1,04	28	Bilgi ve Belge Yönetimi	1	0,09
9	Kamu Yönetimi	11	1,04	29	Bilim ve Teknoloji	1	0,09
10	Sağlık Yönetimi	10	0,94	30	Biyomühendislik	1	0,09
11	Bankacılık	9	0,85	31	Dilbilim	1	0,09
12	Psikiyatri	7	0,66	32	Endüstri ve Endüstri Mühendisliği	1	0,09
13	Müzik	6	0,56	33	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	1	0,09
14	Din	5	0,47	34	Nöroloji	1	0,09
15	İngiliz Dili ve Edebiyatı	5	0,47	35	Türk Dili ve Edebiyatı	1	0,09
16	Halkla İlişkiler	5	0,47	36	Felsefe	1	0,09
17	Sosyal Hizmetler	4	0,37	37	İlk ve Acil Yardım	1	0,09
18	Fizyoloji	4	0,37	38	Mütercim-Tercümanlık	1	0,09
19	Aile Hekimliği	3	0,28	39	Sağlık Eğitimi	1	0,09
20	Sivil Havacılık	3	0,28		Toplam	1054	100

Tablo 7 incelendiğinde 39 farklı konu alanının toplamda 1054 kez işlendiği görülmektedir. Duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü çalışmalarda ele alınan konu alanları içerisinde en fazla tekrar eden ilk beş konu alanının sırasıyla eğitim ve öğretim [f: 329; %31,21], psikoloji [f: 250; %23,71], işletme [f: 204; %19,35], spor [f: 86; %8,15] ve hemşirelik [f: 44; %4,17] olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 817 lisansüstü tez incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamında incelenen 817 lisansüstü çalışmanın yayınlandıkları üniversitelere bakılmış ve ilgili konuda en fazla çalışma yapılan ilk 3 üniversitenin sırasıyla İstanbul Beykent, Gazi ve Marmara üniversiteleri olduğu anlaşılmıştır. 138 farklı üniversitede duygusal zekâ konusunda çalışma yapıldığı ve 138 üniversiteden 35'inin İstanbul ilinde yer alan üniversiteler olduğu ve bu üniversitelerin tüm çalışmalar içinde yaklaşık üçte biri (%33,88) oranında çalışmaya denk geldiği tespit edilmiştir. İstanbul'un en fazla üniversiteyi bünyesinde barındıran şehir olmasının avantajının yanı sıra duygusal zekâ üzerine lisansüstü tezlerinin de en çok yazıldığı üç üniversiteden ikisini bünyesinde barındırması, bu durumun en kısa özeti olmaktadır. Mutlu'nun (2023) 2013-2022 yılları arasında kültürel zekâ ile ilgili 75 yüksek lisans ve doktora tezini incelediği çalışmada ise sıralama İstanbul, İstanbul Sabahattin Zaim ve Marmara Üniversitesi şeklindedir. Alp ve arkadaşlarının (2023) yapay zekâ yöntemlerinin kullanımına ilişkin 2015-2022 yılları arasında yayınlanan 130 lisansüstü tezi incelediği çalışmalarında ilk üç sırada yer alan üniversitenin Gazi, Ankara ve Sakarya üniversiteleri olduğu tespit edilmiştir. Şentürk ve Sağlam'ın (2022) 2000-2020 yıllarında duygu ve algı gelişimi ile ilgili 69 lisansüstü çalışma üzerine yaptığı araştırmada bu sıralamanın Hacettepe, Marmara ve Gazi Üniversitesi olduğu şeklinde belirlenmiştir. Fakat zekâ türlerinin veya zekâ kavramının farklı şekillerde ele alındığı lisansüstü çalışmaların yayınlandıkları üniversitelerle ilgili benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının ele alınan tarih aralığı ve tez sayısına göre farklılık gösterebildiği, Şentürk ve Sağlam (2022) tarafından elde edilen sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü belirlenmiştir.

Araştırmada duygusal zekâ ile ilgili çalışma sayısının 2019 yılına kadar sürekli arttığı, 2019 yılında en yüksek sayıya ulaştığı ($f=105$) fakat 2020 yılı itibarıyla hızlı bir düşüşe geçtiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir (Alkan ve Seveli, 2023; Dokumacı-Sütçü, 2021; Güven vd., 2021; Kara ve Nuhoğlu, 2022; Özdevecioğlu ve Hark-Söylemez, 2021). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini gösteren Covid-19 salgınının akademik çalışmalardaki olumsuz etkilerinden biri olarak 2020 yılında hazırlanan tez sayılarındaki azalma gösterilebilir.

Araştırmada 817 lisansüstü çalışma türleri bakımından da incelenmiş ve %86,29'luk oranla en fazla çalışmanın yüksek lisans düzeyinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü Doktora düzeyinde yapılan lisansüstü

araştırmaların oranının ise %13,09 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir (Güven vd., 2021; Kavut, 2022; Mutlu, 2023; Örs ve Çillioğlu-Karademir, 2021; Savaşkan ve Göktaş-Kulualp, 2019; Ülgü ve Pilav, 2023). Çoğu üniversitenin doktora düzeyinde eğitim verebilecek yeterli sayıda akademik personele sahip olmaması, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden yaklaşık yedi kat daha fazla olmasının başlıca nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Demircan, 2007). Ayrıca, duygusal zekâ alanında yüksek lisans yapmış uzmanların bilgi birikimlerini doktora düzeyine taşımada isteksizlik göstermeleri de bu durumun önemli bir etkeni olabilir. Lisansüstü araştırma sürecinin ilk aşaması yüksek lisanstır; bu aşamada araştırmacılar bilimsel araştırma yapma yeteneklerini geliştirir ve alanı tanıma fırsatı bulurken, aynı zamanda hatalarını ve eksikliklerini de fark ederler. Lisansüstü sürecin derinleştiği ve yüksek lisans kazanımlarının etkin bir şekilde kullanıldığı dönem ise doktora tezi sürecidir. Bu bağlamda, duygusal zekâ araştırmalarında beklenen derinleşmenin henüz gerçekleşmediği söylenebilir.

Duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak 3 farklı dilde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe yazılan tezlerin toplam tezlere oranı %94,49'dur. İngilizce yazılan tezlerin oranı ise %5,38'de kamıştır. Arapça yazılan tez sayısı ise yalnızca 1'dir. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Alkan ve Sevlî, 2023; Alp vd., 2023; Kavut, 2022; Mutlu, 2023; Savaşkan ve Göktaş-Kulualp, 2019; Şahin ve Öztekin, 2022; Yıldız, 2021). Duygusal zekâ ile ilgili lisansüstü çalışmaların İngilizce yazılmasında yetersizlik olduğu görülmektedir. Büyük oranda Türkçe dilinde yazılmış olmaları, uluslararası düzeyde geniş bir kesime ulaşabilmelerini sınırlandırmaktadır denilebilir.

Duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü tezlerin araştırma türlerine bakıldığında ise tezlerin %69,30'unun ilişkisel, %14,59'unun betimsel, %11,06'sının deneysel ve %5,03'ünün karma araştırma niteliğinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Güven ve Yazıcı, 2020; Kara ve Nuhoğlu, 2022; Örtücü, 2021; Süleymanoğulları ve Bayraktar, 2022). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ilgili konuda yapılan araştırmalarda duygusal zekânın çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ele alınmasının etkisi büyüktür. Ayrıca duygusal zekâ araştırmalarının çoğunda olay, durum ve olgular arasındaki ilişki ve bağlantının araştırılması veya var olan bir durumun ortaya koyulması amaçlandığı için araştırmacılar özellikle ilişkisel ve betimsel araştırma yöntemlerine yönelmekte, duygusal zekânın bir araç olarak kullanılarak etki oluşturduğu deneysel yöntemler ihmal edilmektedir.

Bu durum ise duygusal zekâ konusunda deneysel araştırmalara olan ihtiyacı artırmaktadır.

Duygusal zekâ konusunda yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımına bakıldığında 98 farklı ana bilim dalında çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı 3 ana bilim dalı sırasıyla Eğitim Bilimleri, İşletme, Psikoloji ana bilim dallarıdır. Mutlu'nun (2023) kültürel zekâ üzerine yapılan tezleri incelediği çalışmasında bu sıralama İşletme, Eğitim Bilimleri, Turizm İşletmeciliği ana bilim dalları şeklindedir. Savaşkan ve Göktaş-Kulalp (2019), duygusal emek konusunu araştıran lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında İşletme, Turizm İşletmeciliği, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri ana bilim dalları sıralamasına ulaşmışlardır. Kara ve Nuhoglu'nun (2022) bilişsel zekâ düzeyi yüksek özel yetenekli kişiler üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmalarında bu sıralama Eğitim Bilimleri, İlköğretim, Özel Eğitim ana bilim dalları şeklindedir. Çelik (2024) ise yaptığı araştırmada bu sıralamayı Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ana bilim dalları şeklinde tespit etmiştir. Akbacak ve arkadaşlarının (2022) üstün zekâlı bireylere ilişkin yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında en fazla Eğitim Bilimleri Ana bilim dalında çalışma yapıldığını tespit etmişlerdir. Benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının ele alınan tarih aralığı ve tez sayısına göre farklılık gösterebildiği, Mutlu (2023) tarafından elde edilen sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar neticesinde, Eğitim Bilimleri, İşletme, Psikoloji ana bilim dallarının duygusal zekâ konusuyla daha fazla ilgilendiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 817 lisansüstü çalışmanın konu alanlarına bakılmış ve duygusal zekâ konusunda en fazla çalışma yapılan ilk 5 konu alanının sırasıyla Eğitim ve Öğretim, Psikoloji, İşletme, Spor, Hemşirelik olduğu anlaşılmıştır. 39 farklı konu alanında duygusal zekâ ile ilgili çalışma yapıldığı, bunların toplam oranı içinde ilk 5 sırada yer alan konu alanlarının %86,60'lık kısmını oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş ve arkadaşları (2018) 1990-2016 yıllarında üstün zekâlılar alanında yapılmış tezleri analiz ettikleri çalışmalarında sırasıyla Eğitim ve Öğretim, Psikoloji, İşletme konu alanlarına çalışmalar yapıldığını tespit etmişlerdir. Güven ve arkadaşları (2021) spor bilimleri alanında duygusal zekâ konusunda yapılmış araştırmaları analiz ettikleri çalışmalarında sırasıyla Eğitim ve Öğretim, Psikoloji, İşletme, Spor, Hemşirelik konu alanlarında çalışma yapıldığını belirlemişlerdir. Savaşkan ve Göktaş-Kulalp (2019), duygusal emek konusunu araştıran lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında sırasıyla Turizm, Eğitim ve Öğretim, Sağlık konu alanlarında en fazla çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer çalışmalarda elde edilen

sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçların Güven ve arkadaşları (2021) tarafından elde edilen sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü belirlenmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma kapsamında incelenen 817 lisansüstü çalışmadan 22'sine erişim kısıtlaması getirildiği tespit edilmiştir. Araştırmacıların alan yazınındaki çalışmaları erişim kısıtlaması olmadan inceleyebilmesi için lisansüstü tezlerde erişim kısıtlaması seçeneğinin kaldırılması ve tüm çalışmaların araştırmacıların hizmetine sunulması önerilmektedir.
- Lisansüstü öğrencilere duygusal zekâ konusundaki çalışmalarını deneysel araştırma yöntemleriyle yürütmeleri konusunda yönlendirmeler yapılabilir.
- Yüksek lisans tezini duygusal zekâ konusunda yapmış bir öğrencinin doktora tezini de duygusal zekâ konusunda yapması teşvik edilerek doktora tezi seviyesinde ilerleme kaydedilebilir.
- Uluslararası düzeyde erişim sağlanması açısından yabancı dillerde yazılan tez sayısının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219218>
- Akbacak, A., Cebeci, N., & Fazlıoğlu, Y. (2023). Türkiye’de üstün yeteneklilere ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi (2018-2021). *Eğitim & Bilim 2022-IV*, 117.
- Alkan, A., & Seveli, O. (2023). Türkiye’de yapay zekâ alanında yazılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 931-947. <https://doi.org/10.47495/okufbed.1062622>
- Alp, F., İşbay, B., & Öner, Ö. (2023). Sağlık alanında yapay zekâ yöntemlerinin kullanımına ilişkin lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2015-2022). *Gevher Nesibe Journal of Medical And Health Sciences*, 8(1), 228-237. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7602783>
- Alparslan, A. M., & Tunç, H. (2009). Mobbing olgusu ve mobbing davranışında duygusal zekâ etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 1(1), 146-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214040>
- Arıcı, B. (2021). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım hataları. *Temel Eğitim*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.4>
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1493937>
- Bar-On, R. (2005). “The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence”. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence, *Psicothema*, 17. (www.eiconsortium.org erişim tarihi: 31.07.2024).
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*, (Çev. Zelal Bedriye Ayman-Banu Sancar), Sistem Yayıncılık, Üçüncü Basım: Eylül 2003, İstanbul.
- Çelik, N. (2024). İlkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 123-136. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1446873>
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/194529>

- Çiftçi, F., & Sayır, M. F. (2019). Efsane türünün eğitici boyutu ve kızıl ziyaret efsanesinde aktarılan iletiler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 178–196. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1058148>
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115703>
- Doğan-Kılıç, E. & Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072231.pdf>
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zekâ oyunları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78), 988-1007. <https://doi.org/10.17755/esosder.826045>
- Goleman, D. (1995), *Duygusal Zekâ*, (Çev. Banu Seçkin Yüksel), Varlık Yayınları Sayı: 852 Yirmi Dokuzuncu Basım: 2005, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguibf/issue/56495/785630>
- Güneysu, S., & Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219905>
- Güven, Ş., & Yazıcı, A. (2020). Türkiye’de zihinsel dayanıklılık konusunda yapılmış araştırmaların analizi ve incelenmesi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 82-93. <https://doi.org/10.30769/usbd.749719>
- Güven, Ş., Yazıcı, A., & Adiloğulları, İ. (2021). Türkiye’de spor bilimleri alanında duygusal zekâ konusunda yapılmış araştırmaların analizi ve incelenmesi. *Uluslararası Türk Spor ve Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1(2), 46-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2161616>
- İsmen, A. E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 55-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/863976>
- Kara, F., & Nuhoglu, H. (2022). Türkiye’de özel yetenek alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (2015-2020). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 341-362. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2741253>
- Kardeş, S., Akman, B. & Yazıcı, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 411-430. <https://doi.org/10.30831/akukeg.353279>
- Kavut, S. (2022). Türkiye’de yapay zekâ alanında yazılan tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (41), 80-98. <https://doi.org/10.17829/turcom.1051167>

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). "The Intelligence Of Emotional Intelligence", *Intelligence*, 17: 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "What Is Emotional Intelligence", In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Mutlu, C. (2023). Kültürel zekâ üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 1146-1164. <https://doi.org/10.11616/asbi.1268458>
- Örs, F., & Çillioğlu-Karademir, A. (2021). Duygusal zekâ ve tükenmişlik: bibliyometrik bir çalışma. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 1-15. <https://doi.org/10.46236/jovosst.988624>
- Örtücü, E. (2021). Psikolojik yardım konusunda 2010-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi: bir içerik analizi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 28-40. <https://upsead.com/Sayi/1/3-Ortucu.pdf>
- Özdevcioğlu, B., & Hark-Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 17-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1904817>
- Öztekin, H., & Şahin, H. (2022). Türkiye de Yapay Zekâ Alanında Lisansüstü Tezlerde Güncel Konular 1984-2021 . Presented at the 9 th International Conference on Computational and Eperimental Science and Engineering (ICCESEN-2022), Antalya.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
- Sarikaya B., & Şakiroğlu, Y. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 168–182. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4099>
- Savaşkan, Y., & Gökteş-Kulualp, H. (2019). Duygusal emek konusunu araştıran lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi değerlendirmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 818-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.459025>
- Sü-Eröz, S. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/853629>
- Süleymanoğulları, M., & Bayraktar, G. (2022). Zihinsel dayanıklılık konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1041331>

- Şentürk, E., & Sağlam, M. (2022). Çocukluk döneminde duyu ve algı gelişimine ilişkin türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020). *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-31. <https://doi.org/10.52881/gsbdergi.954359>
- Ülgü, H., & Pilav, S. (2023). Yabancı dil öğretiminde çoklu zekâ kuramı konusunda hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta analiz çalışması. *Edebiyat Bilimleri* 5(Aralık), 9-21 <https://doi.org/10.5281/zenodo.10447316>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2021). İletişim alanındaki yapay zekâ konulu tezlerin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 605-618. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1656517>
- Yılmaz-Karabulutlu, E., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_75_79.pdf