

DUYGUSAL ZEKÂ SEVİYESİ GENÇ YAŞTA ARTIRILABİLİR: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İLE YAPILMIŞ BİR ÖN ÇALIŞMA

Emotional Intelligence Level Can Be Increased
in Young Age: A Preliminary Study Conducted
by The University Students

Gönderim Tarihi: 29.09.2016

Kabul Tarihi: 31.01.2017

Bülent ŞEN*

ÖZ: Duygusal zekâ toplumsal yaşamın her alanında ve her meslekte önemini gün geçtikçe artırmaktadır. Bu araştırmada; Sosyal Hizmet bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerine bir yarıyıl ders döneminde duygusal zekâ eğitimi verilerek duygusal zekâ puanlarındaki değişimin gözlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; ön-test-müdahale süreci-son-test dizaynı yarı deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu; Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde okuyan 76 öğrenci oluşturmuştur. Duygusal zekâ eğitim programı bireylerle sosyal hizmet ve gruplarla sosyal hizmet dersleri esnasında 16 haftalık ders dönemi içerisinde haftada üçer saat olarak uygulanmıştır. Araştırmada, Reuven Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan duygusal zekâ envanteri (EQ-i) kullanılmış olup Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .92'dir. Analizler SPSS bağımlı örneklem t testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; EQ-i duygusal zekâ envanterinin beş ana boyutunun dördünde (kişisel beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu) ve 15 alt boyutun altısında (kararlılık, kendine saygı, problem çözme, strese dayanıklılık, iyimserlik ve mutluluk) istatistiki olarak anlamlı bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ eğitiminin duygusal zekâ üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Duygusal Zekâ, PDR, Sosyal Hizmet, Üniversite Öğrencileri.

ABSTRACT: The importance of emotional intelligence is increasing day by day in all areas of social life and every profession. In this research, it is aimed to observe the EQ marks of state department of social work students by giving them EQ training during the classroom sessions. The research is conducted using a quasiexperimental pretest-intervention-posttest design. The study group consisted of 76 students from Department of Social Services at the

* Yrd. Doç. Dr. KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Sosyal Hizmet Bölümü, drbulentsen@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1752-18766>

European University of Lefke. The EQ training program was carried out as part of the social work with individuals and social work with groups courses and the duration was three hours per week during the 16-week semester. In this research, EQ Inventory which was developed by Reuven Bar-On (1997) and adopted to be applied in Turkey by Acar (2001) was used and Cronbach Alfa was 0.92 ($\alpha = .92$). Statistical analyses a independent t-test were used in the research. At the end of the study, when the results for pre-test and post-test were analysed; it was observed that there were statistically significant differences on four of the Bar-On EQ-i's five main scale; intrapersonal skills, adaptability, stress management, and general mood and six sub-scale of the 15; assertiveness, self-regard, problem solving, stress tolerance, optimism and happiness. It could be concluded that, EQ training would have positive impact on EQ.

Keywords: Education, Psychological Counseling and Guidance, Social Work, Emotional Intelligence, University Student.

GİRİŞ

Chang (2006) yaptığı doktora çalışmasında; diğer yayınlarda da bahsedildiği gibi, duygusal zekânın bazı bileşenlerini dikkate alarak ABD'de binlerce okulda yüzlerce program uygulandığını ancak duygusal zekânın bütün bileşenlerini dikkate alarak duygusal zekânın artırılması için yapılan program sayısının ve bunun ölçülmesiyle ilgili çalışma sayısının çok az olduğunu belirtmektedir (CASEL, 2003; Chang, 2006). Duygusal zekâ tüm Dünya'da olduğu gibi Ülkemizde de son yıllarda dikkati çeken bir kavram olmakta, ancak daha çok yabancı yayınlardan tercüme kitaplardan öğrenilmekte, üzerinde bazı araştırmalar yapılmakta, ancak bütüncül bakış açısıyla duygusal zekâyı artırıcı yeni eğitim yöntemlerinin sayısının yeterli olmadığı görülmektedir.

Zekâ için var olan tanımların birleştiği nokta; zekânın soyut düşünebilme yeteneği olduğunu belirtmeleridir (Aslan, 2013). Birçok sözlükte farklı anlamı olan duygu sözcüğünün temeli Latince hareket anlamına gelen "emote" sözcüğünden türemiş ve harekete geçiren ruh anlamına gelmektedir (Cooper ve Sawaf, 2000; Kuzucu, 2006; Aslan, 2013). Birçok yazar zekâyı farklı boyutlarda ele alıp isimlendirseler de bu araştırma kapsamında "zekâ" bilişsel zekâ (IQ-Intelligence Quotient) ve duygusal zekâ (EQ-Emotional Quotient) olarak incelenecektir. Bilişsel zekânın, genellikle genetik yapıdan oluştuğu, objeler arasındaki ilişkileri görebilme gibi kültüre bağımlı olmayan görevlerdeki başarıları tanımladığı ve yeni problemleri ve durumları başarıyla değerlendirebilme yeteneği olduğu; duygusal zekânın ise kişinin yaşamı boyunca kazandığı bilgi ve becerilerinin sonucu olan zekâ olduğu; bilginin saklanması ve tecrübelerden elde edilen stratejileri kapsadığı kabul edilmektedir (Erçetin, 2001; Aslan, 2013).

Birçok yazarın duygusal zekâ konusundaki ortak tanımları; kişinin öncelikle kendi duygularını anlaması, düzenlemesi ve yönetme becerisi; başkalarının duygularını fark etmesi, onlarla uyum sağlamak, etkili ilişkiler geliştirmek ve onları motive etmek için gösterilen çaba ve kabiliyet olarak özetlenebilir (Payne, 1985; Salovey ve Mayer, 1990; Salovey ve Sluyter, 1997; Bar-On, 2005; Aslan, 2013; Goleman, 2016). Bilişsel zekâ seviyesinin yaşla birlikte azaldığı, duygusal zekânın ise yaşla ve yaşanmışlıklarla arttığı varsayılmaktadır (Erkuş, 1999). Önceleri birçok çalışmanın IQ üzerine yoğunlaştığı ve gerek iş yaşamında gerekse diğer uygulamalarda öncelikli ölçüt olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak gelişen Dünya koşullarında yalnızca IQ'nun yeterli olmadığı anlaşıldığından araştırmacılar zekânın yeni boyutlarını da araştırmaya başlamışlardır. Çoklu zekâ teorisi ile başlayan bu süreç duygusal zekâ kuramlarına kadar birçok aşamadan geçmiş ve “duygusal zekâ” kavramını daha sonra Goleman, Mayer ve Salovey ve Bar-On en geniş anlamda kullanmışlardır (Bar-On, 1997; Emmerling ve Goleman, 2003). Bir süre sonra üç yaygın duygusal zekâ ekolü öne çıkmış ve kendi ölçeklerini oluşturmaya başlamışlardır. Bunlar; Goleman ve ECI/Emotional Competence Inventory; Bar-On ve EQ-i ve MSCEIT/Mayer Salovey and Caruso Emotional Intelligence Scale olarak adlandırılmışlardır (Bar-On, 1997; Mayer vd., 2002; Goleman, 2016). Araştırmada kullanılan duygusal zekâ envanterini (EQ-i) geliştiren Bar-On'un duygusal zekâ modeline göre, hayattaki başarıya katkıda bulunan beş temel yeterlilik vardır; kişisel beceriler, kişiler arası etkileşim, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu (Bar-On, 1997).

DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞTİRİLEBİLİR Mİ?

Öğretilebilir ve öğrenilebilir olması nedeniyle, duygusal zekâ bilişsel zekâdan farklıdır (Goleman, 2016). Birçok araştırmacıya göre duygusal zekâ öğrenme yoluyla geliştirilebilir. Bar-On (1997)'e göre bilişsel olmayan yetenek ve beceriler yaşam boyunca değişebilir, zamanla gelişebilir ve terapotik tekniklerin yanı sıra bu konuya odaklanan eğitici ve iyileştirici programlar ile artırılabilir. Bar-On ile uyumlu olarak Goleman (2016)'da duygusal zekâ ile ilgili beceri ve yetkinliklerin geliştirilebileceğini; grup ve topluluklarla yapılacak eğitimlerin hedeflenmesi gerektiğini belirtmektedir. Goleman (2016), duygusal zekânın yaş ile arttığını belirtirken; Freedman (2003), henüz 12 yaşındayken bile duygusal zekânın öğrenilebileceğini savunmaktadır. Benzer şekilde Dulewicz ve Higgs (2000), duygusal zekânın yaşamın orta evrelerinde öğretilmesinin çok geç olabileceğini ve duygusal zekânın ergenlik yaşlarından itibaren öğrenilebileceğini belirtmektedirler. Ancak Goleman (2016), herkesin yaş aldıkça değil hem kendisinin hem de başkalarının tecrübelerinden çıkarımlar yaptığı oranda duygusal zekâ seviyesinin artabileceğini ve bu konudaki eğitim programlarının etkinliğini savunmaktadır.

Duygusal zekâ eğitiminde optimum zaman olarak kariyer planlaması ve eğitimlerin yapıldığı üniversite yaşları olan 18-23 aralığı gösterilmektedir (Seal vd. 2011). Seal vd. (2011)'a göre üniversitelerde meslek öğrenimi için çerçevesi katı teknik bilgilerle çizilmiş müfredat, eğitimin sadece bir yönü olabilir. Onlara göre üniversiteler, öğrencilere gelecek başarıları ve yaşam kaliteleri için bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarda bütüncül eğitim veren kurumlar olmalıdır. Dolayısıyla üniversiteye giriş ve mezun olma aralığı olan 18-23 yaş aralığı sosyal ve duygusal kapasitenin en çok ihtiyaç duyulduğu ve artırılması için hazır bulunurluğun yüksek olduğu bir yaş aralığıdır. Ayrıca duygusal zekâ eğitimleri üniversite eğitiminin baskı ve olumsuz etkilerini azaltmada ve mezun olduğunda iş yaşamına daha kolay uyum sağlanmasına destek olur (Seal vd. 2011).

Bacon ve Stewart (2006)'a göre bilgi iki farklı yoldan elde edilir: yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yoluyla. Eğer öğrenilen konu ve yöntem öğrenen kişiye hitap ediyorsa derinlemesine ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Dolayısıyla, öğretim aşaması katılımcılar açısından çekici, onların daha önceki yaşamışlıkları, duyguları ve düşünceleri ile uyumlu olmalıdır. Ayrıca katılımcıların gelecekte, meslek ve yaşamlarında kullanabilecekleri bilgiler duygusal zekânın katkısını da gösterecek şekilde yeni yöntemlerle zenginleştirilerek verilmeli ve aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Aktif öğrenme yöntemlerini en iyi katılımcılara yol gösterici, koçluk faaliyetleri ile yapılabilir (Bacon ve Stewart, 2006). Uluslararası Koçluk Federasyonu (ICF), koçluğu “danışanlarının kendi kişisel ve profesyonel potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaları için onlara ilham veren, onları düşünmeye sevk eden yaratıcı bir süreç içinde onlarla yapılan ortaklık” olarak tanımlamaktadır (coachfederation.org, 07.11.2016).

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW), sosyal hizmet mesleğini tanımlarken, insan ilişkilerinde problem çözme, müracaatçıları güçlendirme, özgürleştirme ve bu yolla onların iyilik hallerini artırma görevlerinde ilişki-iletişim becerilerinin önemine vurgu yapmıştır (ifsw.org, 07.09.2016). Sosyal hizmet uzmanının yukarıda belirtilen alanlarda verilen görevleri yerine getirebilmesi; çok yönlü olmak ve bireylerle, ailelerle, gruplarla, topluluklarla ve toplumla mikro, mezzo ve makro seviyede uygulamalar yapabilmesi bazı bilgi, beceri ve değer boyutlarına sahip olmasını da gerektirmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının sahip olması gereken yetkinlikler; iletişim ve bağlantı kurma, geliştirme ve muktedir kılma, değerlendirme ve plan yapma, müdahale etme ve hizmet sunma, örgüt içinde çalışma, mesleki yetkinliği geliştirme, sorun belirleme, eşgüdümleme, karar verme, çatışmaları çözme, gözlem becerileri, dinleme becerileri, soru sorma becerileri, odaklanma, rehberlik etme ve yorumlama becerileri, iklim oluşturma becerileri, sıcaklık, empati, saygı, nezaket, içtenlik, nesnellik, duyarlılık, sabır, yardım etme isteği, somutluk, dürüst-

lük, kendini açma, yüzleştirme ve anlık olma ve kendisine yönelik farkındalık geliştirme gibi temel becerilere sahip olunması gerekir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının rollerine ilişkin felsefi değerler; yaşam, özgürlük ve hürriyet, ayırmacılık yapmama, adalet, dayanışma, sosyal sorumluluk, gelişme, barış, şiddete maruz bırakmama, insan ve doğa arasındaki ilişki olarak belirlenmiş ve sosyal hizmet değerleri; insan refahı, sosyal adalet ve bireysel onura bağlılık üzerine odaklanmıştır (Duyan, 2010; ifsw.org, 07.09.2016).

Araştırmada kullanılan duygusal zekâ envanterini (EQ-i) geliştiren Bar-On'un duygusal zekâ modeline göre, hayattaki başarıya katkıda bulunan beş temel ve 15 alt boyutta yeterlilik vardır: Kişisel beceriler; kendine saygı, duygusal benlik bilinci, kararlılık, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, Kişiler arası etkileşim; kişiler arası iletişim, empati; sosyal sorumluluk, Stres yönetimi; strese dayanıklılık, dürtü kontrol, Uyumluluk; gerçeklik ölçüsü, esneklik, problem çözme, Genel ruh durumu; iyimserlik ve mutluluk (Bar-On, 2005). Bu bilgiler ışığında yukarıda belirtilen duygusal zekâ tanımlamaları ve nitelikleri sosyal hizmet uzmanının sahip olması gereken bilgi, beceri ve değer boyutları ile örtüşmektedir.

Bugüne kadar sosyal hizmet özellikle teorik temelleri güçlü bir meslek olarak yardım süreçlerinde duygularla etkili olarak ilgilenecek büyük bir deneyime sahip olmuştur, ancak bu deneyimleri alan yazına ve eğitim standartlarına yeterince yansıttığı söylenemez (Morrison, 2006). Bunun için ilk basamak olarak sosyal çalışma uygulamaları için duygusal zekâ potansiyel uygulamalarının tespit edilmesi gerekmektedir. Öncelikle sosyal hizmet mesleğinin değerlerinin yanı sıra etkili bir sosyal hizmet için duygusal zekânın da bir köşe taşı kıymetinde olduğunu kabul etmek ve mevcut sosyal hizmet eğitimi, uygulamaları, yönetimi ve araştırmalarının duygusal zekâ faktörü göz ardı edilerek yapılmasının ciddi eksikliklere neden olabileceğini kabul etmek gerekmektedir. **Bu araştırmada amaç;** diğer yardım mesleklerinde olduğu gibi müracaatçıları ile birebir ilgilenecek ve onların yaşam kalitelerini yükseltmeye çalışacak sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin, duygusal zekâ çalışmaları ile bir ders dönemi içerisinde, Bar-On duygusal zekâ envanterinde bulunan beş ana ve 15 alt boyutta, duygusal zekâ seviyelerinin artırılıp artırılmayacağını araştırmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada; çalışma grubu ile ön-test-müdahale süreci-son-test dizaynı yarı deneme modeli kullanılmıştır. Karasar (2016), özellikle toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında bu modellerin kullanıldığını, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla gerçek deneme modellerinin uygulanmadığı durumlarda yarı-deneme modellerinin, "olabilenin en iyisi" olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir.

Katılımcılar

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan katılımcılar Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde okuyan ve bireylerle sosyal hizmet dersini alan 51 ikinci sınıf öğrencisi ile gruplarla sosyal hizmet dersini alan 25 üçüncü sınıf öğrencisidir.

Ölçüm Aracı

Araştırmada, Reuven Bar-On (1993) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan duygusal zekâ envanteri (EQ-i) kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanan Duygusal zekâ envanteri beş ana boyutta; kişisel beceriler (18 madde), kişiler arası etkileşim (29 madde), uyumluluk (15 madde), stres yönetimi (madde) ve genel ruh durumu (12 madde) Likert ölçeğinde toplam 87 maddeden oluşmakta olup; Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı $\alpha = .92$ 'dir. Kavcar (2011)'ın yaptığı uyarlama çalışmasında ise Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Ayrıca beş ana boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları kişisel beceriler ($\alpha = .78$), kişiler arası etkileşim ($\alpha = .83$), uyumluluk ($\alpha = .66$), stres yönetimi ($\alpha = .73$) ve genel ruh durumu ($\alpha = .75$) olarak bulunmuştur (Acar, 2001).

Müdahale Süreci

Müdahale süreci; hazırlık aşaması, eğitim aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirildi.

1. Hazırlık Aşaması

Çalışma grubuna ders dönemi başında EQ-i duygusal zekâ envanteri kullanılarak ön-test uygulandı. Test sonuçlarının SPSS'e girilmesi ve değerlendirilmesine eğitimi veren dersin öğretim üyesi katılmadı. Ön-test'e katılan öğrencilere son-test yapılacağı bilgisi verilmedi. Duygusal zekânın beş ana (kişisel beceriler, kişiler arası etkileşim, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu) ve 15 alt boyutu bireylerle sosyal hizmet ve gruplarla sosyal hizmet alan dersi müfredatı içerisinde değerlendirilerek ve dersler ile eş zamanlı olarak; dönem içerisinde 16 hafta x 3 saat, toplam 48 saat çalışma grubuna duygusal zekâ eğitimi planlandı. Ders içerisinde duygusal zekâ ifadeleri mümkün olduğunca kullanılmayarak öğrencileri son-test için yönlendirmekten kaçınıldı.

2. Eğitim Aşaması

Sosyal hizmet bölümü 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun her iki dersi iki ayrı sınıfta ve aynı öğretim üyesi tarafından işlendi. Öğretim

üyeyi tarafından alan yazından taranarak toplanan 49 duygu isminden oluşan duygu listesi öğrencilere dağıtıldı ve duygular hakkında öğrencilerle çalışmalar yapıldı. Bar-On duygusal zeka envanterinde bulunan duygusal zekâ ana ve alt boyutlarının isimleri ve ne anlama geldikleri ile ilgili liste öğrencilere verilerek öğrencilerin bunlarla örtüşen geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları olayları ödev olarak yazmaları istendi. Ödev detayında; olay, o anki hissedilen duygular, yapılan davranış, davranışın sonuçları, şimdiki bakış açıları ile yeniden bu olayı yaşasalar duygu-düşünce ve davranışlarının ne olabileceğini yazmaları istendi. Daha sonra sınıf ortamında öğrencilere olaydaki kişileri rol oynama tekniği ile oynatarak rol oynayan her öğrencinin bu rolde hissettiği duygu ve düşünceleri sınıfa anlatması istendi. Olayı ödev olarak yazan öğrencinin bütün bunlardan sonra geri bildirim yapması istendi. Bireylerle sosyal hizmet ile gruplarla sosyal hizmet dersinde işlenen konuların da duygusal zekâ çalışmasına dolaylı olarak katkısı olabileceği değerlendirildi.

Aşağıda bilgileri verilen üç sinema filminin ders dışında öğrenciler tarafından izlenmesi ve duygusal zekâ ana ve alt bileşenlerinin bulunduğu sahnelerin tespit edilmesi istendi. Alan dersleri esnasında bu sahneler belirtilerek öğrencilerin hem oyuncuların yerine kendilerini koyarak hem de mevcut durumda duygu-düşünce ve davranışlarının ne olduğu sınıf ortamında konuşularak tartışıldı.

- Oğul Odası (İtalyanca: La stanza del figlio), Nanni Moretti'nin yönetmenliğini yaptığı 2001 yapımı filmidir. Oğullarını yitiren Psikiyatrist bir baba, eşi ve kız çocuklarının yaşadıklarını konu almaktadır.
- As Good as It Gets Jack Nicholson'ın En İyi Erkek Oyuncu Helen Hunt'ın En İyi Kadın Oyuncu Oscarı'nı kazandığı 1997 yapımı Amerikan Filmidir. Melvin Udall (Jack Nicholson) ırkçı, homofobik, bencil, obsesif kompulsif bozukluğu olan ve insanları sevmeyen New York'lu çok ünlü ve zengin bir aşk romanı yazarıdır. Etrafında onu seven kimse olmamasına rağmen okurları ona hayrandır. Melvin her sabah kahvaltısını aynı restoranda ve aynı masada yapmakta ve servisi de aynı garsonun (Carol) yapmasını istemektedir. Carol hasta bir çocuğu olan ve varoşlarda yaşayan orta halli ve dul bir kadındır. Hayatını sürekli takıntıları ile yöneten ve hiçbir değişikliğe açık olmayan Melvin'in hayatı önce eşcinsel ressam komşusunun (Simon) evinde gasp edilmesiyle ve daha sonra da servisini yapan garson kadının çocuğunun hastalanıp da restorana gelememesi ile altüst olur. Film bu üç farklı tipin Baltimore'a yaptıkları mecburi seyahat ve yakınlaşmaları üzerine kurulur.
- Benim adım Sam (I Am Sam), Jessie Nelson'ın yapımcılığını ve yönetmenliğini üstlendiği, Sean Penn'in başrolde ana karakter "Sam"i canlandığı 2001 yapımı ABD filmidir. Sam Dawson, kızı ile mutlu bir

şekilde yaşayan ve Beatles'a büyük hayranlık besleyen bir adamdır. Genç adamın zekâ düzeyinin 7 yaşında bir çocuğunkine eş durumda olması onları çok fazla rahatsız etmez. Kızı 7 yaşına geldiğinde ise onun için asıl sorunlar başlar. Artık kızı ondan çok daha ileri bir düzeye gelmektedir ve Sam ona pek fazla yardım edememektedir. Hükümet görevlileri kızı Sam'in yanından alırlar.

Aşağıda kısaca tanıtılan kitabı çalışma grubundaki öğrencilerin okuyarak sınıf ortamında kendilerine en yakın gelen bölümleri anlatmaları istendi.

- Anlamli ve coşkulu bir yaşam için Savaşçı (Cüceloğlu, 2014) – Aynı zamanda Psikolog olan Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu tarafından yazılan kitap. Bedenen büyüdüğü halde, duygu ve heyecanları bakımından gelişip olgunlaşamayan insanlara psikologlar yetişkin çocuk adını verirler. Yetişkin çocuğun içinde, kendinin de bilmediği, doldurulamayacak bir boşluk vardır. Bu boşluk kişinin davranışlarında kendini belirtir. Kişi mutsuzdur ve mutsuzluğunun kaynağını dışarıda bir nesne, olay ya da kişide bulur.

Çalışmanın Detaylandırılması

Oturum 1: EQ-i duygusal zekâ envanteri kullanılarak ön-test uygulanması. Duygu listesinin öğrencilere dağıtılması.

Oturum 2: Bar-On duygusal zeka envanterinde bulunan duygusal zekâ ana ve alt boyutlarının isimleri ve ne anlama geldikleri ile ilgili liste öğrencilere verilerek öğrencilerin bunlarla örtüşen geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları olayları ödev olarak yazmalarının istenmesi.

Oturum 3: Kişisel beceriler ana boyutundan; Duygusal Benlik Bilinci alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Duygusal Benlik Bilinci alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 4: Kişisel beceriler ana boyutundan; Kararlılık alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Kararlılık alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları. "Oğul Odası" filminin izlenmesinin duyurulması.

Oturum 5: Öğrencilerin "Oğul Odası" isimli filmi, içinde barındırdığı duygular boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları ve ilgili sahnelerin örnek gösterilmesi, empati yapılarak bu duyguların ve etkilerinin anlaşılmasına çalışılması ve tartışılması. Kişisel beceriler ana boyutundan; Kendine Saygı alt

boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Kendine Saygı alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 6: Kişisel beceriler ana boyutundan; Kendini gerçekleştirme alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Kendini gerçekleştirme alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları. “Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için Savaşçı” kitabının okunmasının duyurulması.

Oturum 7: Kişisel beceriler ana boyutundan; Bağımsızlık ve Kişiler arası etki-leşim alt boyutlarında sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Bağımsızlık ve Kişiler arası etkileşim alt boyutlarında yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 8: Kişilerarası İlişkiler ana boyutundan; Sosyal Sorumluluk alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Sosyal Sorumluluk alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları. “As Good as It Gets” filminin izlenmesinin duyurulması.

Oturum 9: Kişilerarası İlişkiler ana boyutundan; Empati alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Empati boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları. Öğrencilerin “As Good as It Gets” isimli filmi, içinde barındırdığı duygular boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları ve ilgili sahnelerin örnek gösterilmesi, empati yapılarak bu duyguların ve etkilerinin anlaşıl-maya çalışılması ve tartışılması.

Oturum 10: Uyumluluk ana boyutundan; Problem Çözme alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Problem çözme alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları. Benim adım Sam filminin izlenmesinin duyurulması.

Oturum 11: Uyumluluk ana boyutundan; Gerçeklik ölçüsü alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Gerçeklik ölçüsü alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 12: Öğrencilerin “Benim adım Sam” isimli filmi, içinde barındırdığı duygular boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları ve ilgili sahnelerin örnek gösterilmesi, empati yapılarak bu duyguların ve etkilerinin anlaşılmasına çalışılması ve tartışılması. Uyumluluk ana boyutundan; Gerçeklik ölçüsü alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Gerçeklik ölçüsü alt boyutunda yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 13: Stres yönetimi ana boyutundan; Strese Dayanıklılık ve Dürtü Kontrol alt boyutunda sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı Strese Dayanıklılık ve Dürtü Kontrol alt boyutlarında yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 14: Genel ruh durumu ana boyutunda; İyimserlik ve Mutluluk alt boyutlarında sınıf ortamında tartışma yapılması ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları bununla örtüşen olayları anlatmaları ve sınıf ortamında anlatan öğrenci ve diğer öğrencilerin olayı İyimserlik ve Mutluluk alt boyutlarında yorumlamaları ve rol olarak oynamaları.

Oturum 15: “Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için Savaşçı” isimli kitabın okunması sonrası, duygusal zekanın tüm ana ve alt boyutlarının bu kitapta geçen hangi ifadeler ile benzeştiği hususunun öğrenciler ile sınıf ortamında tartışılması.

Oturum 16: EQ-i duygusal zekâ envanteri kullanılarak son-test uygulanması. Öğrencilerden bu süreç hakkında sözlü olarak geri bildirimlerinin alınması.

3. Değerlendirme Aşaması

Ders dönemi bitiminde bireylerle sosyal hizmet ile gruplarla sosyal hizmet dersinde final sınavı sonrası çalışma grubundaki öğrencilere sınav salonunda EQ-i duygusal zekâ envanteri yeniden dağıtılarak doldurmaları istendi. Test sonuçlarının SPSS’e girilmesi ve değerlendirilmesine eğitimi veren dersin öğretim üyesi katılmadı.

BULGULAR

Çalışma grubunun Bar-On EQ-i duygusal zekâ envanteri SPSS paired samples t test kullanılarak yapılan analizinde ön-test ve son-test sonuçları beş ana-15 alt boyutta ve toplam olarak aşağıdaki tablo’da belirtilmiştir. Öncelikle bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; Shapiro-Wilk testi sonucu ön-test $p = .340$, son-test $p = .139$; ($p > .05$) çalışma grubuna ait ölçümlerin normal dağılımı sağladığı görülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubunun EQ-i Duygusal Zekâ Envanteri Ön-test ve Son-test Sonuçları

5 EQ Ana Boyut	15 EQ Alt-Boyut	Ön-test		Son-test		df	t	p
		M	SD	M	SD			
Toplam EQ		330.90	29.85	338.84	30.51	75	-8.07	.000
Kişisel beceriler		113.82	11.76	117.26	11.88	75	-5.12	.000
	Duygusal Benlik Bilinci	22.52	3.68	23.07	3.40		-1.80	.076
	Kararlılık	23.00	3.55	23.93	3.82		-3.09	.003
	Kendine Saygı	24.01	3.06	24.94	2.87		-4.15	.000
	Kendini gerçekleştirme	24.48	3.32	25.01	2.91		-1.81	.075
	Bağımsızlık	19.80	3.39	20.28	3.26		-1.59	.115
Kişiler arası etkileşim		75.09	6.55	75.56	6.65	75	- .73	.468
	Kişilerarası İlişkiler	29.18	3.48	29.44	3.42		- .75	.454
	Sosyal Sorumluluk	24.51	2.68	24.71	2.63		- .79	.428
	Empati	21.39	2.38	21.41	2.18		- .05	.962
Uyumluluk		53.63	6.25	54.90	6.33	75	-2.44	.017
	Problem Çözme	20.15	2.48	20.67	2.36		-2.94	.004
	Gerçeklik ölçüsü	17.70	3.00	18.26	3.07		-1.63	.106
	Esneklik	15.78	3.40	15.94	3.56		- .45	.655
Stres yönetimi		39.57	8.42	41.13	8.49	75	-3.02	.003
	Strese Dayanıklılık	20.98	5.43	22.02	5.50		-2.86	.005
	Dürtü Kontrol	18.60	4.81	19.10	4.49		-1.51	.134
Genel ruh durumu		48.77	5.41	49.97	5.64	75	-3.46	.001
	İyimserlik	19.88	3.09	20.32	2.88		-2.02	.047
	Mutluluk	28.89	3.60	29.64	3.71		-2.79	.007

p < .05

Çalışma grubunun ön-test ve son-test sonuçlarına bakıldığında (ön-test = 330.90±29.85, son-test = 338.84±30.51 ve t= -8.07, p < .05) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; kişisel beceriler (ön-test = 113.82±11.76, son-test = 117.26±11.88, ve t= -5.12, p < .05), kişiler arası etkileşim (ön-test = 75.09±6.55, son-test = 75.56±6.65 ve t= - .73, p > .05), uyumluluk (ön-test = 53.63±6.25, son-test = 54.90±6.33 ve t= -2.44, p < .05), stres yönetimi (ön-test = 39.57±8.42, son-test = 41.11±41.13 ve t= -3.02, p < .05) ve genel ruh durumu (ön-test = 48.77±5.41, son-test = 49.97±5.64 ve t= -3.46, p < .05) olduğu bulunmuştur. Bar-On EQ-i duygusal zekâ envanterinin beş ana boyutundan dördünde; kişisel beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu ana boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülürken; kişiler arası etkileşim ana boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

15 alt boyutun altısında; kararlılık (ön-test = 23.00±3.55, son-test = 23.93±3.82 ve t= -3.09, p < .05), kendine saygı (ön-test = 24.01±3.06, son-test = 24.94±2.87 ve

$t = -4.15, p < .05$), problem çözme (ön-test = 20.15 ± 2.48 , son-test = 20.67 ± 2.36 ve $t = -2.94, p < .05$), strese dayanıklılık (ön-test = 20.98 ± 5.43 , son-test = 22.02 ± 5.50 ve $t = -2.86, p < .05$), iyimserlik (ön-test = 19.88 ± 3.09 , son-test = 20.32 ± 2.88 ve $t = -2.02, p < .05$), mutluluk (ön-test = 28.89 ± 3.60 , son-test = 29.64 ± 3.71 ve $t = -2.79, p < .05$) boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülürken; 15 alt boyutunun dokuzunda; duygusal benlik bilinci (ön-test = 22.52 ± 3.68 , son-test = 23.07 ± 3.40 ve $t = -1.80, p > .05$), kendini gerçekleştirme (ön-test = 24.48 ± 3.32 , son-test = 25.01 ± 2.91 ve $t = -1.81, p > .05$), bağımsızlık (ön-test = 19.80 ± 3.39 , son-test = 20.28 ± 3.26 ve $t = -1.59, p > .05$), kişilerarası ilişkiler (ön-test = 29.18 ± 3.48 , son-test = 29.44 ± 3.42 ve $t = -.75, p > .05$), sosyal sorumluluk (ön-test = 24.51 ± 2.68 , son-test = 24.71 ± 2.63 ve $t = -.79, p > .05$), empati (ön-test = 21.39 ± 2.38 , son-test = 21.41 ± 2.18 ve $t = -.05, p > .05$), gerçeklik ölçüsü (ön-test = 17.70 ± 3.00 , son-test = 8.26 ± 3.07 ve $t = -1.63, p > .05$), esneklik (ön-test = 15.78 ± 3.40 , son-test = 15.94 ± 3.56 ve $t = -.45, p > .05$), dürtü kontrol (ön-test = 18.60 ± 4.81 , son-test = 19.10 ± 4.49 ve $t = -1.51, p > .05$) boyutunda genel bir artış olmasına rağmen istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonunda; çalışma grubunun ön-test ve son-test sonuçlarından duygusal zekâ puanlarındaki artışın istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bar-On EQ-i duygusal zekâ envanterinin beş ana boyutundan dördünde (kişisel beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu) istatistiki olarak anlamlı bir fark görülürken, kişiler arası etkileşim ana boyutu puanında bir artış olmasına rağmen istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 15 alt boyutun altısında (kararlılık, kendine saygı, problem çözme, strese dayanıklılık, iyimserlik, mutluluk) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu; diğer dokuzunda (duygusal benlik bilinci, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk, empati, gerçeklik ölçüsü, esneklik, dürtü kontrol) bir artış olmasına rağmen istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ölçeğinden alınabilecek en fazla puanın 435.00 olduğu göz önüne alındığında; çalışma grubunun ortalama duygusal zekâ puanına (ön-test = 330.90, son-test = 338.84) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında; Araştırmalar, bilişsel zekânın genetik boyuttan etkilendiğini (Quebbeman ve Rozell, 2002; Hamer ve Copeland, 2000), duygusal zekânın ise genetik farklılıklardan fazlaca etkilendiğini (Stein ve Book, 2000), bilişsel zekânın ergenlik çağından sonra fazla değişmemesine rağmen duygusal zekânın öğrenilen bir yetenek olduğunu (Quebbeman ve Rozell, 2002), eğitim ve tecrübelerden de faydalanılarak geliştirilebildiğini göstermektedir (Goleman, 2011). Üniver-

site öğrencileri yirmili yaşların başında ve yaşam tecrübesi fazla olmayan bir gruptur. Duygusal zekâ puanlarının orta düzeyde bulunması beklenen bir sonuçtur. Nitekim üniversite öğrencileri ile yapılan birçok çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ puanları orta düzeyde bulunmuştur (Çerik, 2002; Ünsar vd., 2009; Avşar ve Kaşıkçı, 2010; Karabulutlu vd., 2011). Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Duygusal zekâ yeteneklerinin uzun süreli çalışmalarla geliştirilebileceği, örneğin yeni bir davranışın elde edilmesi için en az altı ay tekrar ve alıştırma yapmaya ihtiyaç duyulduğu (Goleman, 2002), duygusal zekâ yeteneklerini öğrenmeye katılımcıların gerçekten istemeleri gerektiği belirtilmektedir (Goleman vd., 2002; Aslan, 2013). Bazı araştırmacılar duygusal zekânın bazı alt boyutlarının geliştirilmesinin daha zor olduğu ve zaman aldığı savunmaktadırlar (Stein ve Book, 2000; McCrae, 2000). Örneğin empati yapma yeteneği ele alınırsa; iletişim içinde olduğu diğer bireylerin düşünce ve duygularını tahmin edebilme yeteneği olarak tanımlanan empati yeteneği erken yaşta oluşturulur veya geliştirilirse büyüme ve olgunluğun dönüm noktası olabileceği savunulmaktadır (Apperly vd., 2009). Olumlu bir aile ikliminde, çocukları ile hem eşit bir akran hem de ebeveyn rollerini yerinde ve dengeli olarak kullanan ana babalar rol model olarak da çocuklarının empati yeteneğinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptirler (Garber, 1997). Empati göstermeyi öğrenme bir matematik problemini çözmeyi öğrenme kadar kolay bir öğrenme çabası değildir. Empati yapmayı öğrenme, uzun bir zaman değişik sosyal ortamlarda bulunma ve farklı insanlarla iletişim kurmayı gerekli kılan bir süreçtir (Aslan, 2013; Goleman, 2016). Empati gibi duygusal benlik bilinci, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk, gerçeklik ölçüsü, esneklik, dürtü kontrol gibi duygusal zekâ yeteneklerinin daha küçük yaşta ve aile ortamında daha kolay ve kalıcı olarak öğrenildiği ve içselleştirildiği düşünüldüğünde 16 haftalık bir programda istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun alınamaması doğal bir süreç olarak kabul edilebilir. Bu alt boyuttaki duygusal zekâ becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede artırılması için programın süresinin daha uzun tutulması ve sonrasında izleme süreçlerine de ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

Seal vd. (2011), üniversite eğitiminin öğrencilerin akademik bilgilerini artırdığını, ancak iş yerlerinin istediği sosyal zekâ ve liderlik yetenekleri ile onları mezun edemediğini savunmaktadırlar. Yapılan birçok çalışmada duygusal zekânın öğretilmediği ve öğrenilemediği ispatlanmıştır (Goleman, 1998; Slaski ve Cartwright, 2003; Ruiz-Aranda vd., 2012). Freedman (2003), bir akademik yıl içerisinde Bar-On'un EQ-i duygusal zekâ envanterini kullanarak yaptığı çalışmasında istatistiki olarak anlamlı sonuçlara ulaşmıştır (Sjolund ve Gustafsson, 2001), Bar-On'un EQ-i duygusal zekâ envanterini kullanarak yaptığı

çalışmalarında 15 alt boyuttan dokuzunda istatistiki olarak anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır. Chang (2006), Bar-On'un EQ-i envanterini kullanarak yaptığı çalışmada 15 alt boyuttan yedisinde istatistiki olarak anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Yukarıdaki araştırmalar, üniversitede okuyan öğrencilere verilecek duygusal zekâ eğitimlerinin onların duygusal zekâ seviyelerini artırabildiğini belirtmesi yönünden bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Duygusal zekâ programlarının her geçen gün farklı boyutlarda ve yeni tekniklerle geliştirildiği ve uygulama alanlarının arttığı görülmektedir (Offerman vd., 2004). Yapılan araştırmalarda EQ'nun doğru tekniklerle öğretilir ve öğrenilebilir olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir (Porras ve Anderson, 1981; Apperly vd., 2009; Goleman, 2016). Haney (2013) yaptığı çalışmada bir öğretmenin yazılı olmayan ve katı bir yönergesi olmayan duygusal zekâ eğitim programı ile öğrencilerine sosyal ve duygusal zekâ yeteneklerini kazandırabileceğini bulmuştur. Bununla beraber bu programın öğrenme teorileri ile desteklenmesi gerektiğini de belirtmektedir. Ayrıca, bu süreçte katılımcının yakınında bu becerileri uygulama aşamasında kendisine geri bildirim verebilecek bir danışmana ihtiyaç duyulduğu bazı yazarlar tarafından belirtilmektedir (Yılmaz, 2009; Haney, 2013; Goleman, 2016). Yılmaz (2009), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada eğitmen olarak psikolojik danışmanları kullanmış ve programın öğrenme teorilerini ve psikolojik yaklaşımları bilen uzmanlar tarafından yapılmasının eğitim sonuçlarına olumlu olarak yansıdığını belirtmiştir. Yukarıdaki araştırmalar; bu çalışmada uygulanan duygusal zekâ eğitimi programını desteklemektedir. Ancak, çalışmada kontrol grubu olmadan ön test – son test tek grup araştırma deseninin kullanılmış olması bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülmelidir. İç geçerlik bu nedenle sınırlı olmakta ve sonuçlar bu gruba özgüdür. Dolayısıyla dış geçerliğin farklı gruplarla yapılacak çalışmalarla ortaya konulması daha faydalı olacaktır.

Araştırmada; Lefke Avrupa Üniversitesi sosyal hizmet bölümü öğrencilerine bir ders döneminde, sosyal hizmet alan dersleri ile birleştirilmiş ve öğrencilerin daha aktif olduğu, konusunda uzman bir eğitmenin daha çok öğrencilere koçluk yaptığı, farkındalık temelli bir duygusal zekâ eğitimi programının, Bar-On EQ-i duygusal zekâ envanteri kullanılarak ön-test ve son-test ile değerlendirilmesi sonucu, EQ-i duygusal zekâ envanterinin beş ana boyutunun dördünde ve 15 alt boyutunun altısında istatistiki olarak anlamlı bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ eğitim programının duygusal zekânın ana ve alt boyutlarındaki becerilerin artırılmasında olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Bu tür çalışmaların istatistiki olarak artış sağlanamamış olan duygusal zekâ alt boyutlarını öne alan ek programlar ile bir süre daha devam etmesi ve izleme testlerinin yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Tez No: 105020.
- Apperly, I. A., Samson, D., ve Humphreys, G. W. (2009). Studies of Adults can Inform Account of Theory of Mind Development. *Developmental Psychology*, 45(1), 190-201.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ: Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2010). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-6.
- Bacon, D. R., ve Stewart, K. A. (2006). How Fast Do Students Forget What They Learn in Consumer Behavior? A Longitudinal Study. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 181-192.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Canada, Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In P. Fernandez-Berrocal ve N. Extremera (Eds.), Special issue on emotional intelligence. *Psicothema* 18, 13-25.
- CASEL-The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Author.
- Chang, K.B.T. (2006). *Can We Teach Emotional Intelligence?* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Hawaii. UMI Number: 3244709.
- Cooper, K. R. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2014). *Savaşçı*. (48. Bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çerik, Ş. (2002). Ailelerinin Gençlere Karşı Tutumları ve Gençlerin Ailelerinin Tutumlarını Algılayışına Yönelik Üniversite Gençliği Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 2(1): 1-4.
- Dulewicz, V., ve Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence: A Review and Evaluation Study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-368.
- Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları ve Müdahale Yöntemleri*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayın No: 16, 32-126.

- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Örgütsel Zekâ*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Emmerling, R. J., ve Goleman, D. (2003, October). *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings*. 07.09.2016 tarihinde <http://www.eiconsortium.org> adresinden erişildi.
- Erkuş, A. (1999). Zekâ Konusunda Son Gelişmeler. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (12), 42.
- 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.
- Garber, J., Robinson, N.J., ve Valentine, D. (1997). The Relation Between Parenting and Adolescent Depression Self-Worth as a Mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 82-91.
- Goleman, D. (2002). Sonuç Alıcı Liderlik. (N. Elhüseyni, Çev.) İstanbul: MESS Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını. (Orijinali 2000'de yayımlanmıştır).
- Goleman, D., McKee, A. ve Boyatzis, R. (2002). *Primal Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D. (2011). İşbaşında Duygusal Zekâ. (H. Balkara, Çev.). (9. Bs). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinali 1998'de yayımlanmıştır).
- Goleman, D. (2016). *Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (B.S. Yüksel, Çev.) (44. Bs). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinali 1997'de yayımlanmıştır).
- Hamer, D. ve Copeland, P. (2000). *Genlerimizle Yaşamak, Onlar Neden Sandığımızdan Daha Önemli*. İstanbul: Evrim yayınevi.
- Haney, K. G. (2013). *An Observational Case Study of One Third Grade Teacher's Taught Social and Emotional Skills Curriculum*. Unpublished Dissertation. University Of Oklahoma Graduate Faculty Norman: Oklahoma.
- International Coaching Federation, (2009). *ICF professional coaching core competencies*. 07.09.2016 tarihinde <https://coachfederation.org/files/FileDownloads/CoreCompetencies.pdf> adresinden erişildi.
- IFSW-The International Federation of Social Workers. 07.09.2016 tarihinde <http://ifsw.org> adresinden erişildi.
- Karabulutlu, Y. E., Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (30. Bs). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, B. (2011). *Duyusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. YÖK Tez No: 273328.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyuları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Duyusal Farkındalık Düzeylerine, Duyuları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Doktora Tezi. AÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, J., Salovey, P. ve Caruso, D. (2002). *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems Inc.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. In R. Bar-On ve J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (263-276). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison, T. (2006). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*. 1-19. doi:10.1093/bjsw/bcl016. 02.09.2016 tarihinde erişildi.
- Offerman, L.R., Bailey, J.R., Vasilopoulos, N.I., Seal, C. ve Sass, M. (2004). The Relative Contribution of Emotional Competence and Cognitive Ability to Individual and Team Performance, *Human Performance*, 7(2), 219-243.
- Payne, W. (1985). A Study of Emotions: Developing Emotional Intelligence; Self Integration; Relating to Fear, Pains and Desire (Theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go). *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Porras, J. I. ve Anderson, B. (1981). Improving Managerial Effectiveness Through Modeling-Based Training. *Organizational Dynamics*, (Spring 1981), 61-84.
- Quebbeman, A. ve Rozell, E. (2002). Emotional Intelligence and Dispositional Affectivity as Moderators of Workplace Aggression, The Impact on Behavior Choice. *Human Resource Management Review* 12, 125-143.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. ve Cabello, R. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the INTEMO Project. *Social Behavior And Personality*, 40(8), 1373-1380.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P. ve Sluyter, D. J. (eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Seal, C. R., Naumann, S. E., Scott, A. N., ve Royce-Davis, J. (2011). Social Emotional Development: A New Model of Student Learning in Higher Education. *Research in Higher Education Journal*, 10(1), 1-13.
- Sjölund, M., ve Gustafsson, H. (2001). Outcome Study of a Leadership Development Assessment and Training Program Based on Emotional Intelligence. in Dawis, C. M. (2013). *The Impact of Intervention Methods on Emotional Intelligence*. Doctoral Dissertation. UMI 3563147.
- Slaski, M., ve Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence Training and its Implications for Stress, Health and Performance. *Stress and Health*, 19(4), 223-239.
- Stein, S. J., ve Book, H. E. (2000). *The EQ edge: Emotional Intelligence and Your Success*. Toronto, Canada: Stoddard Publishing Co. Ltd.
- Ünsar, S., Fındık, Y., Sadırlı, S., Erol, Ö. ve Ünsar, S. (2009). Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. *Üniversite ve Toplum*, 9(1): 13-27.
- Yılmaz, M. (2009). The Effects of an Emotional Intelligence Skills Training Program on the Consistent Anger Levels of Turkish University Students. *Social Behavior and Personality* 37(4), 565-576.