

## Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Ortamlarında Duygusal Zekâya Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlikler

### Implemented Activities for Emotional Intelligence in Face-to-Face and Distance Education Environments

İlaydanur KORKMAZ<sup>1</sup>, Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU<sup>2</sup>, Meral GÜVEN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, ilaydanurardic@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0519-1024>)

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, meltem.gokdag@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2235-8607>)

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, mguyen@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4139-729X>)

**Geliş Tarihi:** 04.05.2022

**Kabul Tarihi:** 29.08.2022

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseniyle yürütülen bu çalışmada veriler, 9 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda kişilik tipleri, kişilerarası ilişkiler, duygusal zekâya yönelik farkındalık, duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenleme, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları, öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler, ders konusu ile duygusal zekâyı birleştirme, öğrenci, öğretim elemanı veya eğitim ortamından kaynaklanan engeller, dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yüz yüze eğitim ortamlarında daha elverişli görüldüğünü, uzaktan eğitim ortamlarında ise çeşitli sınırlılıklarla karşılaşıldığını gösterir niteliktedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının duygusal zekâ konusunda farkındalıklarının artırılması, uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişmelerinin desteklenmesi, uzaktan eğitim ortamlarındaki sınırlılıkların giderilmesine yönelik önlemler alınması ve duygusal zekâya yönelik çalışmaların zenginleştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal zekâ, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim.

#### ABSTRACT

The main aim of this research is to reveal which activities are implemented for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments by instructors. For this aim, in this research which is conducted through basic qualitative study design, data are collected using semi-structured interviews carried out with 9 instructors and analysed through content analysis. As a result, the themes types of personality, interpersonal relationships, awareness of emotional intelligence, implementing activities for emotional intelligence, being unfamiliar with emotional intelligence, benefits of emotional intelligence, self-acquaintance activities, integration of the subject and emotional intelligence, constraints derived from students, instructors and education environment and direct and indirect activities are emerged. The results revealed that the implemented activities for emotional intelligence seems more sufficient in the face-to-face education environments than the distance education environments because of the challenges. In accordance with these results, suggestions were made to raise instructors' awareness of emotional intelligence, to

facilitate their professional development in distance education, to provide precautions against the challenges in distance education and to enrich the studies about emotional intelligence.

**Keywords:** Emotional intelligence, face-to-face education, distance education.

## GİRİŞ

Eğitimden işe, aileden sosyal yaşama kadar hayatın çeşitli alanlarında pek çok beceriye gereksinim duyulan günümüzün küreselleşmiş dünyasında bilişsel becerilerin yanı sıra duygusal becerilere verilen önem de gitgide artmaktadır. Öyle ki, bilişsel zekâsı yüksek bireylerin her zaman başarılı olamadığı görüşünden hareketle duygusal zekânın, bireylerin etkili bir biçimde öğrenebilme ve öğrendiklerini gerçek yaşam becerilerine dönüştürerek başarılı ve mutlu bireyler olmalarında etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrenilebilen ve yaşam boyu gelişmeye devam eden bir zekâ alanı olarak kabul edilen duygusal zekâ, duygulara sahip olmanın yanı sıra onları anlamayı da içeren, duyguların fark edilmesiyle başlayarak tanınması, kavranması ve diğer bireylerin de duygularının farkında olunmasıyla bunlardan elde edilen bilgilerle düşünce ve davranışların düzenlenerek etkili bir yaşam sürme becerilerinden oluşmaktadır (Bar-On, 2006; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998'den akt. Güven ve Demircan, 2013; Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekânın çeşitli tanımları bulunmasının yanı sıra söz edilen becerilerin çeşitli boyutları üzerinde duran farklı modeller de bulunmaktadır. Duygusal zekânın bireyin genel yeteneklerini etkileyen ve sorunlarla mücadele etmesine yardımcı olan duygusal ve sosyal bilgilerin toplamı olduğunu belirten Bar-on, duyguları tanımlarken “duygu katsayısı” terimini kullanarak geliştirdiği duygusal zekâ ölçeğine göre duygusal zekâ becerilerini kişisel, kişilerarası, uyum sağlama ve stres yönelimi olmak üzere 5 boyutta toplamıştır (Bar-On, 2006). Duygusal zekânın bireyleri özel hayatlarında olduğu kadar mesleki yaşantılarında da etkilediğini belirten Goleman (2019), duygusal zekâ becerilerini öz bilinç, öz düzenleme, öz motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak 5 boyutta açıklayarak bireylerin bu becerileri duygu, düşünce ve davranışlarını yöneterek hedeflerine ulaşma yolunda etkili bir biçimde kullanabildiklerinde mutlu ve başarılı olabileceklerini vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra duygusal zekânın bireyleri makineleşmekten uzaklaştırarak yaşamlarına anlam kattığını belirten Cooper ve Sawaf (1997), duyguların yaşamda güdüleyici bir rol oynayabilmesi için geliştirilmesi gereken becerileri, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duyguların simyası olarak tanımlamaktadır. Mayer ve Salovey (1997) ise duygusal zekâyı bir bilgi işleme, yani duyguları bir zekâ yöneticisi olarak ele alarak duygusal zekâ becerilerini duyguları algılama, düşünmeyi kolaylaştırma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olarak 4 boyutta açıklamıştır.

Duygusal zekânın bilişsel zekâyla birlikte bireylerin yaşamlarını biçimlendirmede işe koşulduğunu belirten Güven ve Demircan (2013), bireyin kendisinin ve çevresindekilerin duygularını doğru bir şekilde anlayıp düzenleyerek problem çözmede kullanabilmesi için duyguların akıllıca kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Yeşilyaprak (2001), duygularını özel, akademik ve mesleki yaşantısında amaçlarına ulaşabilmek için etkili bir biçimde kullanabilen bireylerin “duygusal zeki” olarak nitelenebileceğini söylemektedir. Duygusal zekânın öğrenmede hayati bir yeri olduğunu belirten Akman (2018), bireylerin ihtiyaçlarını, fiziksel durumlarını, sosyal ilişkilerini ve öz yeterliklerini göz önünde bulundurarak yaşantılarını planlamalarında olduğu gibi öğrenme ortamlarında da duygusal zekâdan faydalanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Tomlinson ve Kalbfleisch (1998), bireylerin kaygı, korku ve tehdit altında hissettiklerinde savunma durumuna geçtiklerini ve bu durumun çevrelerinde gerçekleşen diğer durumlara karşı kapanmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. McPhail (2004), duyguların edinilen bilgilerden hangilerinin değerlendirilmeye alınacağını belirlediğini ve buna bağlı olarak davranışları düzenlemek için bu bilgilerin hangi yönlerine odaklanılacağına karar verilmesini sağladığını belirtmektedir. Duygusal zekânın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilecek

becerilerin öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği (Gardner, 2007; Goleman, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin aileden başlayarak eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerle geliştirilmeye devam edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra birçok disiplin probleminin çözülmesine ve hem özel hem mesleki yaşantılarında başarılı ve mutlu bireyler olmaları yolunda desteklenmelerine önemli katkılarda bulunabilir niteliktedir (D’Arcangelo, 1998’den akt. Bümen, 2005; Güven ve Özkara, 2016; Humphrey vd., 2007; Odabaşı, 2013).

Günümüzde bilginin yalnızca bireyden bireye aktarılmasının yeterli olmadığı, bireyler tarafından anlamlandırılarak düzenlenmesi, bundan yararlanılarak üretilmesi ve ulaşım ile iletişimin hızla gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, teknolojinin sağladığı faydalarla birlikte ortaya çıkan yeni problemlerle hızla başa çıkılması için bilgiyi üretmekle sınırlı kalmayıp problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, iş birliği becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi gerektiği göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu doğrultuda, bireylerin bütüncül bir biçimde geliştirilmesi, eğitimin bilgilendirme amacına ek olarak bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilen, özgün ve başarılı bireyler yetiştirilerek gelişmiş bir toplum haline gelinebilmesi için bir gereksinim haline geldiği söylenebilir.

Bireylerin bilişsel ve duygusal zekâlarının bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi ancak duygusal zekânın eğitimin tüm kademelerinde ve çeşitli eğitim ortamlarında içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme gibi programların her ögesiyle ilişkili bir biçimde ele alınmasıyla gerçekleştirilebilir. Eğitimin yüz yüze eğitim ortamlarında olduğu kadar uzaktan eğitim ortamlarında da gerçekleştirilmesinin tüm dünyada yaygınlaşması, öğrencilere yüz yüze eğitimle kazandırılmak istenen becerilerin uzaktan eğitimle nasıl kazandırılabileceğine yönelik çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öyle ki, uzaktan eğitim ortamlarının tasarruf, erişim, bireyselleştirme ve özerkleştirme gibi çeşitli olanakları bulunsada öz düzenleme becerisi gerektirme, duygusal ve motor beceriler için uygun olanakların her zaman bulunmaması, anında geri bildirim sağlanamaması, yüz yüze iletişimde bulunan zenginliğin sunulmaması gibi çeşitli sosyal ve teknik sınırlılıkları da bulunmaktadır (Al ve Madran, 2004; Aslan ve Atıcı, 2016; Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Balaban, 2012; Shachar ve Neumann, 2003). Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların yanında, problem çözme, iletişim, stres düzeyi, örgütsel bağlılık gibi kavramlarla ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Gül, 2017; Güven ve Çıray Özkara, 2016; Özyer ve Alıcı, 2015; Hotamışlı ve Efe, 2015; Karabulutlu ve diğerleri, 2011). Bununla birlikte, yüz yüze ya da uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekânın kullanımına yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının duygusal zekâyâ yönelik özellikleri ile duygusal zekâ kullanımları arasında ilişki kuran çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıklarını belirleyerek öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının duygusal zekânın gelişiminin desteklenmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirmektedir?
4. Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirmektedir?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Öğretim elemanlarının yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâ gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “temel nitel araştırma deseni” benimsenmiştir. Temel nitel araştırma, insanların deneyimlerine ne anlam kattığıyla ilgilenen ve bu deneyimlerin nasıl kavrandığını anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Merriam, 2013).

### 2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 3’ü erkek, 6’sı kadın 9 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, çeşitliliğin sağlanması amacıyla üniversitenin farklı fakültelerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, heterojen bir örneklem grubu oluşturularak temsil gücünün artırılması amacıyla kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Bu bağlamda katılımcılar, İktisadi ve İdari Bilimler, İktisat, İletişim Bilimleri, İşletme ve Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan ve aynı zamanda çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmış, eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu alınan dönütler yardımıyla yeniden şekillendirilerek son aşamada iki bölümden ve toplam 9 sorudan oluşmuştur. Birinci bölümde 2 soru bulunmakta olup bu sorular öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine ulaşmayı amaçlamaktadır. İkinci bölümde yer alan 7 soru ise öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıkları, duygusal zekânın desteklenmesine yönelik görüşleri, yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâyâ yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikleri belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2021 yılının Nisan – Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başında, katılımcıların tamamı ile yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmış olmakla birlikte, Covid 19 Pandemi döneminin yoğunlaştığı bir dönem olması nedeniyle veri toplama süreci Zoom üzerinden yapılan çevrim içi görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler planlandığı şekilde ortalama 20 dakika sürmüş, sözel ve görsel ipuçlarının kaçırılmaması için gerekli izinler alınarak kaydedilmiştir. Çalışmanın her aşamasında gönüllülük esası gözetilmiş ve katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak bilgilendirme yapılarak izinleri alınmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Temel nitel araştırma deseni “veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir” (Merriam, 2013). Bu araştırmada, araştırma sorularına ve kullanılan araştırma desenine en uygun analiz yönteminin içerik analizi olduğu düşünülmüştür. Creswell (2012) içerik analizini, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde yorumlanarak açık ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi biçiminde tanımlamıştır. Bununla birlikte, içerik analizi toplanan verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmayı, verileri tanımlamayı ve içinde saklı olan gerçekleri açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre, veriler içerik analizinin kodlama, temaları bulma, verileri kod ve temalara göre düzenleme ve bulguları yorumlama aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öncelikle veriler düzenlenmiş ve genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır. Genel bir çerçeve içinde

yapılan kodlamada, analizden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmakta ve analiz sürecinde ortaya çıkan yeni yapılara göre kod listesi sürekli olarak güncellenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlama süreci sonunda, kodlar gözden geçirilerek benzer kodlar birleştirilmiş ve kimi kodlar yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra elde edilen kod listesi, benzer kodları barındıracak şekilde araştırmacılar tarafından belirlenen ana temalar altında toplanmıştır. Kodların güvenilirliğini sağlamak için ise EPÖ alanında doktor unvanı bulunan ve nitel araştırmalar yürüten iki farklı uzmanın her birine elde edilen veri setinin tamamı verilmiş ve yaptıkları incelemeler sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Görüş birliği/görüş ayrılığı+görüş birliği x100) uygulanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ise yapılan analizin %93 oranında güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Oluşturulan kodların ana temaların altına yerleştirilmesiyle oluşan son örüntü ise yine EPÖ alanında ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan iki öğretim üyesinin görüşleri ile biçimlendirilmiştir.

## BULGULAR

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmaya yönelik elde edilen veriler içerik analizi sonucunda çeşitli temalar altında toplanmıştır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır.

### 3.1. Öğretim Elemanlarının Kendilerini Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusunda öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanlarını kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur.

- Kişilik tipleri
- Kişilerarası ilişkiler

Araştırmanın ilk sorusu ile ilgili olarak öğretim elemanlarının çoğu kişilik tiplerine yönelik özellikleri sıralamışlardır. Kişilik tipleri olarak öğretim elemanlarının pek çoğu kendilerini sakin, dingin, içedönük, kendi başına olmaktan zevk alan, şeklinde tanımlarken, bir kısmı da dışa dönük, sosyal ortamlarda bulunmayı seven, tez canlı, çabuk heyecanlanan, risk alan alt temalarında tanımlamışlardır. Kendisini daha sakin birisi olarak tanımlayan Ö6 “*Ben sakin yapılı bir insanım... Daha dingin bir ruh halim var. Dingin derken daha böyle kargaşadan işte karmaşıklıktan gürültüden çok hazzetmeyen bir yapım var.*”, derken benzer biçimde görüşe sahip olan Ö5 ise “*Daha çok dışa dönük değil de içe dönük olabilirim birazcık. İçe dönük...*” biçiminde içe dönük yapısını vurgulamak için tezatlığı vurgulamaya çalışmıştır.

Bununla birlikte, kendilerini daha hareketli olarak tanımlayan öğretim elemanları da bulunmaktadır. Ö1 bu düşüncüyü “*Genellikle daha böyle dışa dönük birisiyim. Başka insanlara kıyasla biraz daha böyle hareketli ve sosyal yaşamayı seviyorum.*” biçiminde ifade ederken Ö8 de “*Kendimi genel anlamda hani hayattan keyif alan, eğlenmeyi seven bir kişiliğim olduğunu söyleyebilirim.*” diyerek bu görüşü hayattan keyif alma ve eğlenme ile ilişkilendirerek desteklemiştir. Bu görüşlerin yanında kendini tanımlamayı çalışma alışkanlığı ya da öğrenme stili ile vurgulayan Ö6 “*Aslında daha bireysel çalışmaya daha kendi başıma olmayı- olmaktan zevk alan bir yapım var.*” biçiminde görüş bildirmiştir.

Kişiler arası ilişkiler ana temasında, duygusal, empati, öğrenciyle yakın ilişkiler kuran, iyimser, iletişim kuran ve kontrollü alt temaları bulunmaktadır. Duygusal olduğunu vurgulayan Ö7 “*Genel ruh hali olarak, yani duygusal bir kişiyim ama hani aynı zamanda gerçekçiyim diye de düşünüyorum.*” biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Öğrencileri ile empati kurduğunu belirten Ö4 “...ya da empati kurmaya çalışırım. Yani çoğunlukla empati kurarım. Bunu söylüyorsa ya da bunu yapıyorsa mutlaka bir nedeni vardır. Empati kurmaya çalışmak da kolay bir şey değil. Sözcüklerimi seçerken dikkatli olmaya çalışıyorum. Kırıcı ve yargılayıcı olmamak için çaba gösteririm.” biçiminde bu durumu ayrıntılı olarak örneklendirmiştir.

Öğrenciler ile yakın ilişkiler kurma konusunda Ö6 “Genellikle eğitim ortamlarında öğrenciyle daha yakın ilişki kurmaya özen gösteren, onları anlamaya çalışan, genellikle de sınıf içinde de daha böyle çekinik, daha böyle sessiz yani, normal gruptan daha farklı özelliklere sahip, özellikle olumsuz özelliklere sahip öğrencileri fark etme gibi bir özelliğim var.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

İyimser olduğunu vurgulayan Ö8 “Yani genelde ruh halim iyidir. İyimser bir tarafım vardır ondan etkileniyor galiba. Çok fazla üzerimde bir şeyleri taşımam. Olumsuz duyguları üzerimde çok fazla taşımam.” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Ö4 ise bu durumu bir benzetme ile açıklayarak “Pozitif Pollyanna derler çoğunlukla. İşin olumlu tarafını görmeye çalışan.” şeklinde ifade etmiştir.

İletişim kurma konusunda Ö5 “İletişim çok önemli, işte beden dilini kullanabilmek çok önemli. Karşılıklı yani bir etkili iletişim var mı bunlara dikkat ediyorum herhalde.” biçiminde görüşlerini açıklarken Ö3 ise “Yani ben, karşımdaki kişiyle, herkesle iletişim kurabileceğimi düşünüyorum mental (zihinsel) açıdan sağlıklı ya da sağlıklı.” ifadeleri ile benzer konuları vurgulamıştır.

Kontrollü olma konusunda Ö4 “Herkes her konuda güvenmemeyi biliyorum. Yani bu konuda birisi bana şey demişti, ben kendim değil de bir başkasının söylediği bir cümleyi de söyleyeyim “Senin duvarların var.” demişti. Yani gerçekten de ilişki kurarken kontrollü bir şekilde davranmayı seviyorum. İnsanların güvendiğim tarafları var, güvenmediğim tarafları var.” biçiminde görüşleri ile bu durumu ayrıntılı olarak açıklamıştır.

### 3.2. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekânın Gelişiminin Desteklenmesine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre duygusal zekâya yönelik farkındalık, duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları başlıklı dört ana tema oluşturulmuştur. Bu ana temalar ve ana temaların altında yer alan alt temalar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekânın Gelişiminin Desteklenmesine Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema
Duygusal zekâya yönelik farkındalık	Duygusal zekânın önemli olması Duygular ile hareket etmenin önemli olması Duygusal zekâya sosyal hayatta ihtiyaç duyulması Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik farkındalığın artması
Duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe	Bilinçli olarak duygusal zekâyı geliştirici etkinliklerin yapılmaması
Duygusal zekâ kavramını bilmeme	Öğretim elemanlarının duygusal zekâ konusunu bilmemesi Öğretim elemanlarının çalıştıkları bir konu olmaması Kendi alanları ile ilgili çalışmalar yapılır ve önerilirse uygulanabilecek olması Kendilerinin araştırıp derslerinde uygulayabilecek olması
Duygusal zekânın yararları	Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi eğitimci olması Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarına bu özelliklerini olumlu olarak yansıtması Problem çözme becerisi sağlaması Empati becerisi ve iletişim becerisi yüksek olanların daha avantajlı olması Eğitimdeki başarının artmasında olumlu katkı getirmesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi duygusal zekâya yönelik farkındalık temasında, duygusal zekânın önemli olduğu, duygular ile hareket etmenin önemli olması, duygusal zekâya sosyal hayatta duyulan ihtiyaç, duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik farkındalığın artması alt temaları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekâya yönelik farkındalık oluşturulması en öncelikli görüşlerden birisidir. Bu farkındalığa yönelik Ö1 “*Şöyle ki, çok önemli olduğunu düşünüyorum. Hani benim branşım çalışma psikolojisi... hani bunun bir zekâ türü olarak belirlenmesine karşıyım ama hani bu bir sosyal beceri olabilir. Sosyal ilişki yönetiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum yani hem mikro anlamda hem makro anlamda. Yani dünya geneline baktığımızda da hani bu kadar çok çalışmanın olduğu bir yerde, bu kadar çok adaletsizliğin olduğu bir yerde hani adına duygusal zekâ dediğimiz bu şeyin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*” biçiminde önemi vurgulayan cümleler ile belirtirken Ö7 ise “*Yani duygusal zekâ bütün sosyal hayatımızdan, ekonomik, siyasi bütün ortamlarımıza, bütün ortamlarımızda çok ihtiyaç duyduğumuz bir şey. Duygusal zekâsı gelişmiş insan, becerileri ne olursa olsun, diğer becerileri mesela iş dünyasında çok daha başarılı olur. Her ortamda çok daha başarılı oluyorlar. Dolayısıyla ben hani yeterince duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik, yani bunun farkındalığının, bilincinin çok olmadığını düşünüyorum bizim ülkemizde çok önem verilmediğini düşünüyorum ve çok daha fazla önem verilmeli.*” biçiminde hem önceliği belirtmeye yönelik hem de ülkemizdeki durumuna yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

Duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe temasında ise, bilinçli olarak duygusal zekâyı geliştirici etkinliklerin yapılmadığına vurgu yapılmıştır. Ö2 “*Aslında bilinçli olarak yapmıyoruz ama biraz önce de dediğim gibi sonuçta ders anlatırken, özellikle yüz yüze eğitimde daha fazla oluyor bu, öğrenciyle bir şekil de iletişim kuruyoruz... Burada aslında duygusal zekâ olarak onları etkileyebildiğimizi düşünüyorum ama bir ders anlamında, ders sırasında bunların çok yapıldığını düşünmüyorum.*” biçiminde görüş belirterek duygusal zekâ etkinliklerinde bilinçli olunmadığını açıklamıştır.

Duygusal zekâ kavramını bilmeme temasında, öğretim elemanlarının duygusal zekânın konusunu bilmedikleri ya da çalıştıkları bir konu olmadığını, kendi alanları ile ilgili çalışmalar yapılır ve önerilirse uygulanabilecekleri, ya da kendilerinin araştırıp derslerinde uygulayabilecekleri ile ilgili alt temalar yer almaktadır. Duygusal zekâ kavramını bilmemesine yönelik Ö9 “*...tam konu hakkında şey bilgim olmadığı için yani şeyde kusura bakmayın da yani duygusal zekâ... Tanımı nasıl diyebiliriz o duygusal zekânın?*” biçiminde görüş bildirirken Ö5 duygusal zekâ kavramının uzmanlık alanı ile ilişkili olmadığı için bilmediğini şu biçimde açıklamıştır “*...benim alanım, turizm işletmeciliği. Belki hani işletme alanında duygusal zekâ konusu inceleniyor örgütsel anlamda ama benim mesela uzmanlık alanım değil. Hiç çalıştığım duygusal zekâ bir konu değil ama çok bilmek lazım yani geniş kapsamlı bir kere. Bunu bilmek, öğrenmek lazım*”. Ö9 ise “*...ama bundan sonraki işleyeceklerimde duygusal zekâyı araştırıp, yapabilirim yani. Çıktıları olsun.*” duygusal zekâ kavramına yönelik çalışmalar yapması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Duygusal zekânın yararları temasında ise, duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi eğitimci olmaları ve sınıflarına bu özelliklerini olumlu olarak yansıtılabilmeleri, bu neslin ihtiyacı olan ortak problem çözme becerisi sağlaması, empati becerisi ve iletişim becerisi yüksek olanların daha avantajlı olduğu, eğitimdeki başarının artmasında olumlu katkı getireceğine yönelik alt temalar yer almaktadır. Öğreticilerin duygusal zekâlarının yüksek olması gerektiğine vurgu yapan Ö8 “*Öğrencilerimin duyguları var. Dolayısıyla hani iyi bir öğreticinin iyi bir akademisyenin hani eğitimci anlamında araştırmacı boyutuyla değil belki ama akademisyen boyutuyla eğitici bağlamında baktığımızda duygusal zekâsının da yüksek olması onu daha nitelikli bir eğitimci yapacaktır diye düşünüyorum.*” biçiminde görüş belirterek devamında da “*Bunun üniversite düzeyinde olduğunu düşünüyorum ben. Üniversite düzeyinde de duygusal zekâ düzeyi yüksek olan eğitimcilerin derslerinde ben öğrencilerin daha çok güdülendiklerini düşünüyorum. Derse devam da daha çok olduğunu düşünüyorum. Bir eğitimciden çok iyi mesajlar alıyorsak kendimize dair, kendimizi iyi hissediyorsak onunla birlikteyken, o dersi yaparken daha*

*çok güdüleniyoruz, dikkatimiz daha çok yoğunlaşıyor, daha özenli davranıyoruz çünkü o öğrenci öğretmen ilişkisi içerisindeki o konumumuzu kaybetmek istemiyoruz. Yani empati becerisi daha yüksek olan, iletişim becerisi daha yüksek olan daha önde.” biçiminde duygusal zekânın sınıf ortamında olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Yine Ö7 ise “Duygusal zekâsı gelişmiş insan, becerileri ne olursa olsun, diğer becerileri mesela İş dünyasında çok daha başarılı olur. Her ortamda çok daha başarılı oluyorlar.” biçiminde görüşleri ile bu düşünceleri desteklemiştir.*

### **3.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Nasıl Etkinlikler Gerçekleştirdiklerine Yönelik Bulgular**

Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirdikleri; öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler, ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme ana tema başlıkları altında toplanmaktadır.

Öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler; bu tema da öğretim elemanlarının, problem çözme, soru-yanıt, tartışma ortamı oluşturarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlama, film izletirken, örnek olay oluştururken kendilerini keşfetmelerini sağlama, ödev ya da sınav yansıtma kâğıtları ile kendi düşünce ve deneyimlerinin yol açtığı duyguları öğrenme ile ilgili alt temaları yer almaktadır.

Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için etkinlikler yaptıklarını belirten Ö1 “*Bol bol film izliyoruz. Bu filmleri analiz ediyoruz. Eleştiriyoruz. Bu filmlerde neler hissettiğimizi anlamaya çalışıyoruz. Hani bunlar benim böyle dersimin birebir konuları olmamasına rağmen bunları yaparak birazcık daha böyle o 3. sınıf olmalarına rağmen biraz daha böyle düşüncelerini ve analiz etmelerini sağlayarak çok kısıtlı da olsa bunları yap- yani çok kısıtlı derken hani bunların doğrudan duygusal zekâyı ne kadar etkisi var bilmiyorum ama bunları yapmaya çalışıyorum.*” biçiminde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin bu süreçte etkin olmalarına yönelik ortamlar oluşturduğunu ifade eden Ö3 “*Yani derste öğrencilerin fikirlerini, konularla ilgili fikirlerini sormayı severim. Örnekler vermelerini ya da akıllarındakileri yani akıllarında fikirlerinde ne varsa benimle paylaşmaları için onları teşvik ederim. Zaten yaratıcı yani duygusal zekâda önce yaratıcı çalışma yapmalarını biz öğrencilerimizden bekliyoruz. Yani örnekler vermelerini ya da akıllarındakileri yani akıllarında fikirlerinde ne varsa benimle paylaşmaları için onları teşvik ederim.*” görüşleri ile bu vurgularını açıklamıştır.

Bu süreçte yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik Ö7 “*Özellikle tartışma açmaya çalışıyorum sınıfta. Anlattığım konuyla ilgili siz ne düşünüyorsunuz, sizce bu konunun sizin üzerinizdeki etkileri neler, siz nasıl baş edebiliyorsunuz bu konuyla, çevrenizde böyle insanlar gözlemliyor musunuz? Ne hissediyorsunuz, o insanlara nasıl yaklaşıyorsunuz gibi özellikle tartışma, soru-cevap, problem çözme gibi şeylerle ilerletmeye çalışıyorum*”, biçiminde görüşleri ortaya koyarken devamında değerlendirme süreçlerinde de bunun nasıl kullanacağını “*Bir de özellikle sınavlarda ya da ödevlerde sınıf çok kalabalık olmadığı sürece bu böyle hani reflection paper (yansıtma kağıdı) ya da hani self reflection (öz yansıtma) kendi düşüncelerinizi, duygularınızı bu yöndeki deneyimlerinizi ve deneyimlerinizin yol açtığı duyguları yazmanızı istiyorum şeklinde genelde her derste bunu yapmaya çalışıyorum ders aşırı kalabalık olmadığı sürece.*” biçiminde açıklanmıştır.

Öğrencinin bakış açısının önemine yönelik olarak Ö1 “*...sizin bakış açınız çok kıymetli, çok değerli benim için. Ben de sizden çok şey öğreniyorum diyorum ve böylelikle de onların hani o özgüvenlerini ve özsaygılarını destekleyerek belki o tartışma ortamı içerisinde biraz daha belki birbirleri dinlemelerini, kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışıyorum. Hatta bir de derslerimde hep şunu söylerim kendinizi tanımaya çalışın. Yani insanın hiç bitmeyen bir hikayesidir derim kendini tanımaya çalışmak ve çok zordur. Mesela işte bu filmleri okurken, bu*

filmleri izlerken, bu örnek olayları okurken hep kendinizi keşfetmeye çalışın derim.” biçiminde görüşler bildirmiştir.

Ders konusu ile duygusal zekâyı entegre etmek ile ilgili temanın altında ise dersin içeriğinde yer alması, dersler aracılığı ile gerçekleştirme biçiminde alt temaları yer almaktadır. Dersin içeriğine entegre edilmesi ile ilgili Ö1 “Evet, genelde derse entegre bir şekilde oluyor. Normalde o konu öyle anlatılmazken ben o eleştirel ve ihmal ettiğimiz taraflar üzerinde durarak o birazcık daha böyle o empati duygularını geliştirmeye analiz yeteneklerini geliştirmeye çalışıyorum.” görüşlerine yer verirken Ö6 “...ama bizzat derslerin içeriklerinde bazen bu tür konular olabiliyor. Hani ona yönelik etkinliklerimiz olabiliyor.” ve Ö8 ise “Şöyle, yani, dersler aracılığıyla bunları yapmaya çalışıyoruz. Yani benim mesela verdiğim derslerden bir insan ilişkileri, iletişim Orada da tabii ki bu noktalara giriyoruz duygusal zekâyla ilgili. Duygulara giriyoruz, empatiye giriyoruz, sağlıklı açık iletişim nedir, nasıl yapılmalı bunlara giriyoruz. Bir ilişki nasıl başlatılır nasıl sürdürülür, nasıl sonlandırılabilir, ne zaman sonlandırılması lazım gibi. İşte çatışmalar yaşadığımızda ilişkilerde bu çatışmaları nasıl çözümleriz gibi konuları işliyoruz.” biçiminde görüşler ile bu sürecin nasıl gerçekleştirileceğini açıklamışlardır.

### **3.4. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Uzaktan Eğitim Ortamlarında Nasıl Etkinlikler Gerçekleştirdiklerine Yönelik Bulgular**

Öğretim elemanlarının bu soruya dönük olarak yanıtları; öğrenciden kaynaklanan engeller, öğretim elemanından kaynaklanan engeller, ortamdan kaynaklanan engeller, dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler olmak üzere temalara ayrılmıştır.

Öğrenciden kaynaklanan engeller; öğrencinin isteksizliği, bilgi yetersizliği, ekonomik sıkıntıları, Covid sebebiyle sağlık sorunları, kameralarını açmak istememe biçiminde alt temalardan oluşmaktadır.

Bu süreci öğrencinin ilgisizliği ile ilişkilendiren Ö1 “...hani belki bir kameraya konuşmak onlar için zor olabilir. Üşeniyor olabilirler. İsteksiz olabilirler Covid nedeniyle ailelerinde birtakım problemler olabilir. İşte ekonomik bir sürü sorun yaşayan aileler var.” biçiminde ifade etmiş buna ek olarak Ö2 “Uzaktan eğitim ortamında bunu yapamamızın en büyük nedeni karşısındaki sesini duymuyorsunuz görüntüsünü görmüyorsunuz. Hani bu daha da çok zorluyor tabii. Bir soru sorduğumuz zaman sesini ve kendisini görmemek, ya şeyi bekliyorum... yani yazmasını bekliyorum öğrencinin. Hani ben soru soruyorum, öğrenci 30 saniye 40 saniye yazıyor. Yazmasını bekledikten sonra zaten bir iletişim sıkıntısı oluyor O iletişim sıkıntısı sonucunda da iletişim gerçekleşmiyor Bence iletişim gerçekleşmediğinde de duygusal zekâ gelişimine hiçbir katkımız olacağını düşünmüyorum.” biçiminde görüşleri ile duygusal zekânın uzaktan eğitimde neden olamayacağına yönelik açıklamalar yapmıştır.

Yine online eğitimin sıkıntılarını yüz yüze eğitim ile karşılaştırarak yapan Ö4 “Online eğitimde yüzlerini göremediğim için uykuları geldiğini ya da işte konuya pür dikkat yaklaşp yaklaşmadıklarını anlayabilmek için bana böyle bir ortam vermiyor online eğitim yüz yüze eğitimi bu yüzden tercih ederim.” biçiminde açıklarken Ö1 “...zaten kayıt, yoklama falan alan birisi değilim ama yani derslerim kalabalık olurdu, işte öğrenciler katılırlardı fakat onlineda katılım çok çok düşük. 10 kişiyle ders yapıyorum mesela 60 kişilik bir sınıfta ve hani çoğu da bence sadece açıp gidiyorlar. Çok zor konuşturuyorum ki ben hayatımda hiç böyle bir problem yaşamadım öğrencilerimi konuşturmak konusunda ama ilk defa onlara ulaşmakta sıkıntı yaşıyorum.” biçiminde görüşleri ile hem öğrenciye neden ulaşamadığı hem de yaşadığı sıkıntılarını dile getirmiştir.

Öğretim elemanından kaynaklanan engeller online süreçlerin kontrol gücü ve motivasyon düşüklüğü alt temalarında toplanmıştır. Öğretim elemanlarından Ö1 her iki alt temaya ilişkin görüş belirterek “Bir de şey yani şu tarafı da bence ihmal ediliyor, hani biz sürekli olarak böyle bir motivasyonu tabii ki yükselteceğiz, yükseltmek durumundayız zaten de hani bizim motivasyonumuzu kim yükseltecek? Yani sonuçta bizim de burada öğrenciye ihtiyacımız var. Hani

*bizim için de çok zor ekrandan çocuklara ulaşmaya çalışmak, o etkileşimi kurmaya çalışmak. Tabii ki benim sorumluluğum. Yani o dersin başarı ve başarısızlığı tamamen hocasıyla ilgili bir şeydir...” biçiminde görüş belirtirken Ö4 “Yani ilk dönemde uyum sağlamakta zorluk çektim çünkü kamerayla bağlanmadılar.” diyerek süreçte yaşadığı sıkıntıyı vurgulamıştır.*

Ortamdan kaynaklanan engellere yönelik Ö4 “...ya da gayet normal gidiyor sunuş, ekranı donuyor fakat benim anlatmak istediğim şeyin konsantre olmuşken ekranının şeyiyle uğraşiyor. Ben ya da bende donuyor ben konuyu anlatacakken bu sefer “Dondu mu? Geldi mi?” bambaşka bir yere gidiyoruz. Anlatmak istediğim şeyin akışı bozuluyor. Yani şunu söyleyebilirim, akışıma, ders akışına etkisi negatif yönde bu da hepimizin teknik olarak aynı seviyede olmamasından kaynaklanıyor bence.” biçiminde görüşlerini belirtirken Ö3 ise “Yani yüz yüze eğitim ortamında öğrencilerin yüzüne bakarak ya da biz yüz yüze iletişim kurduğumuzda onların gerçekten ne düşündüğü ne hissettiğini görebiliyorum. Yani göz teması kurmayı da ben ders anlatırken çok severim fakat uzaktan eğitimde bunu kaybediyoruz.” biçiminde görüşleri ile yüz yüze eğitim ortamı ile uzaktan eğitim ortamında duygusal zekâyı karşılaştırarak görüşlerini iletmıştır.

Dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler temasında ise röportaj yapma, sunum yapma, tartışma yapma, rol oynama, ödev verme alt temaları bulunmaktadır.

Sunum hazırlama ile duygusal zekâyı ilişkilendiren Ö3 “Yani benim niyetim duygusal zekâ gelişimi değil fakat öğrencilerden bir sunum hazırlamalarını istediğim ve onları paylaşımlarını istedim. Gerçekten çok değişik enteresan şeylerle karşılaştım.Yani paylaştıkları şeyler benim niyetim o olmasa bile şimdi düşündüğümde bir parça duygusal zekâ gelişimlerine de katkısı olduğunu söyleyebilirim.” biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Rol oynama ile ilişki kuran Ö5 “Bununla ilgili mesela benim uyguladığım uzaktan eğitimde bir rol oynama uygulaması vardı. Yani ben onu duygusal zekâ olarak düşünmedim Yani yola çıkarken biraz daha etkili iletişimi artırmak işte öğrenci bu konuyu, girişimcilik konusuna biraz daha hakim olsun... ama bunun tabii bir takım empati yetenekleri de kazandırabiliyorsunuz öğrenciye çünkü kendisini başkasının yerine koyuyor bu sefer. Yani kendi kalıbının dışına çıkıyor öğrenci dolayısıyla empati geliştiriyor.” diyerek bu sürecin duygusal zekânın hangi etmenlerine katkı sağladığını açıklamıştır.

Yine Ö7 ise “...sınıfta da gerçi biraz yapıyordum özellikle konuya ilişkin bireylerin geçirmiş oldukları deneyimlere ilişkin video buluyorum mutlaka Youtube’dan, gene farklı platformlardan. O örnek hayatları izletip onlar üzerine özellikle düşüncelerini yansıtma istiyorum... onlar çok daha hoşlanıyorlar bence teknolojiyle ilgili böyle ödevler vermek, teknolojik ortamda onlarla reflection (yansıtma) yapmak işte yazmak duygu ve düşüncelerini onlar için daha kolay oluyor.” biçiminde görüşleri ile yansıtma yapılmasının duygu ve düşüncelerin açığa çıkarılmasındaki etkisinden söz etmiştir.

## **SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER**

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada 9 öğretim elemanı ile görüşülmüş, elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının bir kısmı kendilerini kişilik tiplerini sakin, dingin, içedönük, kendi başına olmaktan zevk alan, şeklinde tanımlarken, bir kısmı da dışa dönük, sosyal ortamlarda bulunmayı seven, tez canlı, çabuk heyecanlanan, risk alan olarak açıklamışlardır. Kişilerarası ilişkiler teması ise duygusal, empatik, öğrenciyle yakın ilişkiler kuran, iyimser, iletişim kuran ve kontrollü tanımlarını içermektedir. Bu sonuçlar, görüşülen öğretim elemanlarının çeşitli kişilik tiplerine ve kişilerarası ilişkiler biçimlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının kişilik tiplerinin ve kişilerarası ilişkilerinin duygusal zekâyı yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının duygusal zekâ etkinliklerinin desteklenmesine yönelik etkinlikleri ile ilgili olarak duygusal zekâyâ yönelik farkındalık, duygusal zekâyâ yönelik bir etkinlik düzenlememe, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları temalarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretim elemanlarının duygusal zekânın bireylerin yaşamında önemli etkileri olduğunu düşündüğü ve geliştirilmesine olumlu yaklaştığı ancak duygusal zekâyâ yönelik derinlemesine bir farkındalığa sahip olmadığı görülmüştür. Öğretim elemanları içerisinde özellikle eğitim ve iletişim fakültesinde görev yapanlar duygusal zekâyâ yönelik farkındalığa sahipken diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarını bu konudaki farkındalıklarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin öğrencilerin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler ve ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme temalarına ulaşılmıştır. Bu etkinlikler esnasında öğretim elemanlarının ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme yolunu izlediği görülmüştür. Eğitim ve iletişim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının duygusal zekâyâ ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen onların da doğrudan duygusal zekâ gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmedikleri ancak duygusal zekâyı geliştiren becerileri süreç içerisinde ders konularıyla ilişkili bir biçimde ele aldıkları söylenebilir. Buna ek olarak, duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili etkinliklerin yüz yüze eğitim ortamlarında daha yoğun biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu durum özellikle bu ortamda öğrenciler ile daha rahat iletişim kurulmasıyla öğrencilerin kendilerini tanımasına yönelik etkinliklerin çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla uygulanabilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin ise yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınırlılığın sebebinin uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci, öğretim elemanı ve eğitim ortamından kaynaklanan çeşitli engeller olduğu söylenebilir. Ancak bu engellerin yalnızca duygusal zekâ gelişimine ilişkin değil, uzaktan eğitim ortamlarının genel sınırlılıkları olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Al ve Madran, 2004; Aslan ve Atıcı, 2016; Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Balaban, 2012; Shachar ve Neumann, 2003). Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin, bu eğitim ortamlarında duygusal zekâyâ yönelik olarak gerçekleştirilebilecek etkinliklerin kalitesinin artırılmasına fayda sağlayacağı söylenebilir. Buna ek olarak, gerçekleştirilen etkinliklerin hem dolaylı hem de doğrudan uygulanabilir olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının bu etkinlikleri planlarken yalnızca duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesi amacıyla değil; öğrencilerin kendilerini tanıma ile ifade etme becerilerini geliştirerek derslerdeki iletişimin etkililiğini artırma amacından yola çıktıkları ve bunun sonucunda duygusal zekânın çeşitli boyutlarına katkı sağladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin duygusal zekâ süreçlerinin desteklenmesinin her iki eğitim ortamında da sınırlı kaldığı ancak yüz yüze eğitim etkinlikleri bu konuda daha etkiliyken uzaktan eğitim süreçlerinde birçok engel ile karşılaşılmasının bu kavramın ötelenmesine ya da yok sayılmasına neden olduğu görülmüştür. Duygusal zekânın bireylerin gelişiminde duygu, düşünce ve davranışların yönetilmesiyle tüm yaşam alanlarına önemli katkıları bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001; Akman, 2018). Bu olumlu etkiler düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesindeki etkililiğinin sağlanması için duygusal zekâ konusunda farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının özellikle uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişim süreçlerinde öğrencilerin duygusal zekâ gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik eğitim almaları önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinde ortaya çıkan engellerin giderilmesine yönelik önlemler alınması da bu süreç açısından destekleyici olacaktır. Bununla birlikte, benzer çalışmaların farklı araştırma yöntemleri ile daha geniş katılımcılar ve duygusal zekâ ölçekleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak yinelenmesi ve öğretmen adayları ile farklı düzeylerde görev yapan öğretmenlere yönelik duygusal zekâ çalışmalarının zenginleştirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Al, U. ve Madran, O. R. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. doi: 10.15612/BD.2004.491
- Akman, P. (2018). *İngilizce dersinin beyin temelli öğrenme kuramına göre işlenmesinin akademik başarı ve duygusal zekâ üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 529793).
- Atıcı, B. ve Aslan, A. (2016). Öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 359-373. doi: 10.17556/jef.57389
- Balaban, E. M. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. İstanbul: Işık Üniversitesi. 17 Eylül 2021 tarihinde [https://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE\\_UzaktanE%C4%9Fitim\\_EB.pdf](https://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf) adresinden erişildi.
- Bahçekapılı, E. ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 26-34.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Bümen, T. N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (Çev. Ayman, B. Z., Sancar, B.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gardner, H. (2007). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Bristol: Intellect Books.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A., Yalçinoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2019). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gül, E. (2017). *Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki: Bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 490521).
- Güven, M. ve Demircan, A. Z. (2013). Duygusal zekâ ve eğitime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 308-339). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, M. ve Özkara, Ç. F. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâyâ ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42(9), 1247-1257.
- Hotamışlı, M., ve Efe, D. (2015). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi bağlamındaki çalışmaların bibliyometrik analiz ile incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 101-121.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254. doi:10.1080/01443410601066735.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 629-648. doi: 10.1016/S1045-2354(03)00050-9
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shachar, M. ve Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-20. doi: 10.19173/irrodl.v4i2.153
- Tomlinson, C. A., Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56, 52-55.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(2), 33-51.
- Özyer, K., ve Alıcı, İ. (2015). Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 69-85.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 39-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Along with the cognitive skills, importance given to the emotional skills is continuously increasing in today's globalized world in which many skills are needed for education, work and family or social relations. As people with high cognitive intelligence do not always become successful individuals, it is thought that emotional intelligence has a critical role in people's happiness and success in life by reinforcing effectiveness in learning and converting what is learned to authentic life skills. Emotional intelligence, accepted as a learnable and improvable intelligence type, means components of living an efficient life through self-regulation which is carried out by using the knowledge gathered from realizing, recognizing and apprehending one's own and other's emotions (Bar-On, 2006; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998 cited in Güven ve Demircan, 2013; Mayer & Salovey, 1997). In other words, components of emotional intelligence involve intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability and general mood factors which enable people to achieve their goals through managing emotions (Bar-on, 2006).

Considering the importance of emotional intelligence and its learnability (Akman, 2018; Goleman, 2019) it can be said that it is vital to facilitate the development of emotional intelligence by means of education. In line with this purpose, both cognitive and emotional intelligences should be improved simultaneously through an integrative approach at every level of education. Furthermore, appropriate conditions should be arranged in both face-to-face and distance education environments. Despite the fact that there are several researches on these subjects separately, there is not any research which approaches them correlatively. Also there is not any research which correlates instructors' emotional qualities and their usage of emotional intelligence. Therefore, the main aim of this research is to reveal which activities are implemented for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments in relation with instructors' self-definitions. For this aim, answers to the following questions were sought:

1. How instructors define themselves?
2. What are the views of instructors about facilitating the development of emotional intelligence?
3. What kind of activities instructors implement for the development of emotional skills in face-to-face education environments?
4. What kind of activities instructors implement for the development of emotional skills in distance education environments?

### **Methodology**

This research is conducted through basic qualitative study design which seeks to understand the nature of people's experiences by examining how do they comprehend them (Merriam, 2013). The data were collected using semi-structured interviews carried out with 9 instructors. Participants of the research are 9 instructors chosen from different departments of a state University using maximum variation sampling method. Semi-structured interview form is prepared by the researchers and took its final form by means of feedbacks provided by 3 Curriculum and Instruction instructors. The form includes 2 parts and 9 questions. In the first part, there are 2 questions which aims to reach personal information. In the second part, there are 7 questions which aims to reveal instructors' views about themselves, development of emotional intelligence and what kind of activities they implement for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments. The data were analysed via content analysis and all process is examined by 3 instructors who are Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction and 2 instructors who are experts on qualitative research. Examinations showed that reliability of the analysis is %93 according to the formula recommended by Miles and Huberman (1994) (Reliability = Consensus/Consensus+Disagreement x100).

### **Findings**

Within the scope of content analysis, findings are introduced as themes for each research question. In the context of the first research question, types of personality and interpersonal relationship themes are emerged. The research shows that, while some of the instructors define themselves as calm, introverted, self-sufficient, others define themselves as introvert, sociable, restless, excited, risk taking as personality types. As for the interpersonal relationships, they define themselves as emotional, empathic, establishing close relationships with students, optimist, communicator and restrained.

The themes related to the second research question are awareness of emotional intelligence, implementing activities for emotional intelligence, being unfamiliar with emotional intelligence and benefits of emotional intelligence. These themes show that while the instructors find emotional intelligence skills beneficial for individuals, some of them do not have enough awareness about emotional intelligence. In addition, instructors who work in education and communication departments have more awareness about emotional intelligence than the others.

In relation with the third research question the themes self-acquaintance activities for students and integration of the subject and emotional intelligence are emerged. These themes show that instructors are inclined to integrate the subject and emotional intelligence. So, it can be said that there are no activities which particularly cover emotional intelligence. However, the findings show that activities facilitating development of emotional intelligence are more common in face-to-face education environments because they are more appropriate for communication and different teaching methods and techniques.

Instructors emphasized that there are several constraints in the distance education environments even though direct or indirect activities are implemented for emotional intelligence. These are defined as student based, instructor based and environment based. As limited communication is a significant limitation in the distance education environments, both students and instructors have some difficulties to focus on directly to emotional intelligence. For this reason, activities for emotional intelligence are less implemented in the distance education environments.

### **Results, Discussion and Suggestions**

According to the study findings, although instructors find emotional intelligence beneficial for students, implementation of activities for emotional intelligence is limited in both face-to-face and distance education environments but even more limited in the distance education. Lack of emotional intelligence awareness and apprehension of cognitive and emotional intelligence as a whole might be the reasons for this situation. However, the reason it is less emphasized in distance education environments is not only related to the apprehension of emotional intelligence but also to the general constraints of distance education. Therefore, it can be said that considering the benefits of emotional intelligence in several aspects of individuals' lives including learning processes (Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 2019) it is crucial to make necessary adjustments for its development. In this sense, recommendations were made to raise instructors' awareness of emotional intelligence, to facilitate their professional development in distance education, to provide precautions against the challenges in distance education and to enrich the studies about emotional intelligence.