T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂYI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

NİL KÜÇÜK YÜCEYURT

DANIŞMAN
PROF. DR. HÜLYA KAYA

HEMŞİRELİKTE EĞİTİM ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİKTE EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI

İSTANBUL-2021

TEZ ONAYI

Bu çalışma 19.01.2021 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı, Hemşirelikte Eğitim Doktora Programı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Prof. Dr. Hülya KAYA
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi

Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nightingale
Hemşirelik Fakültesi

Doç. Dr. Sevim ULUPINAR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nightingale
Hemşirelik Fakültesi

Prof. Dr. Selma DOĞAN
Üsküdar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Hemşirelik Bölümü

Prof. Dr.Türkinaz AŞTI
Bezmialem Vakıf Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Hemşirelik Bölümü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

NİL KÜÇÜK YÜCEYURT

İTHAF

Aileme ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olmaktan her zaman onur duyduğum, bilgi, deneyim ve değerli görüşleri ile yalnızca tez sürecimde değil akademik yaşantımın tamamında bana rehberlik eden ve yoluma ışık tutan değerli hocam, danışmanım Sayın Prof. Dr. Hülya KAYA'ya

Beni her zaman destekleyerek cesaretlendiren, her anlamda örnek aldığım ve almaya devam edeceğim, tez sürecimdeki kıymetli katkıları ile bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Sevim ULUPINAR'a, tez sürecime olan derin katkılarından ötürü Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU hocama, tez izlem sürecimde bana yol göstererek farklı bilim dallarına ilişkin ufkumu genişleten hocalarım Doç. Dr. Hakan KARATAŞ ve Doç. Dr. Bülent ALCI'ya,

Doktora tez sürecimde psikodramatik yöntemleri kullanmam konusunda beni cesaretlendiren, jungiyen psikodramatist olma yolumda bana uzun yıllardır rehberlik eden ve süpervizyon sürecinde kendimi yeniden keşfetmemi sağlayan Doç. Dr. Maurizio GASSEAU başta olmak üzere Uzm. Dr. Caner BİNGÖL ve Dr. Öğr. Üyesi Turabi YERLİ'ye

Araştırma sürecimde destek ve yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Meltem MECDİ, Çiğdem BİLGE, Emine GÜREL, Tuba ÖTÜN ve doktora sürecimde yaşamıma dahil olup süreç boyunca beni destekleyen tüm arkadaşlarıma,

Tanıdığım ilk günden beri varlığı ile beni onurlandıran sevgili eşim Ergun YÜCEYURT ve tez yazım sürecini benimle bir bütün olarak karnımda yaşayan, aramıza katılması için gün saydığım sevgili oğluma,

Hayatım boyunca beni destekleyen, sonsuz sevgi ve sabrını sunan annem Aysel KÜÇÜK, babam Emin KÜÇÜK ve rol modelim ablalarım Atike KÜÇÜK AVŞAR ve İdil KÜÇÜK'e sonsuz teşekkür ediyorum.

NİL KÜÇÜK YÜCEYURT

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI ..... İİ
BEYAN ..... İİİ
İTHAF ..... İV
TEŞEKKÜR V
İÇİNDEKİLER ..... Vİ
TABLOLAR LİSTESİ ..... İX
ŞEKİLLER LİSTESİ X
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ ..... Xİ
ÖZET ..... Xİİ
ABSTRACT ..... Xİİİ
1. GİRİŞ VE AMAÇ 1
2. GENEL BİLGİLER 4
2.1. Duygusal Zekâ Kavramı 4
2.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri 5
2.1.1.1. Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modelleri 6
2.1.1.2. Karma Duygusal Zekâ Modelleri 7
2.1.2. Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi 12
2.2. Duygusal Zekâ ve Hemşirelik 14
2.2.1. Duygusal Zekâ ve Hemşirelik Eğitimi 16
2.3. Hemşirelik Eğitiminde Program Geliştirme Süreci 18
2.3.1. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri 24
3. GEREÇ VE YÖNTEM 28
3.1. Araştırmanın Amacı 28
3.2. Araştırmanın Türü 28
3.3. Araştırma Soruları 28
3.4. Araştırmanın Hipotezleri ve Değişkenleri 28
3.5. Araştırmanın Yapıldığı Yer 29
3.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 29
3.7. Veri Toplama Araçları 31
3.7.1. Bilgi Formu 31
3.7.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ) 31

3.7.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 32
3.7.4. Eğitim Oturumunu Değerlendirme Formu....32
3.7.5. Eğitim Programını Değerlendirme Formu 32
3.7.6. Eğitimci ve Öğrenci Günlükleri....33
3.7.7. Eğitimci Gözlem Notları....33
3.8. Veri Toplanması....33
3.9. Araştırma Akışı....33
3.9.1. Eğitim Programının Oluşturulması 36
3.9.1.1. İhtiyaç Analizi....36
3.9.1.2. Eğitimin Uygulanması 40
3.10. Verilerin Analizi 42
3.11. Araştırmanın Etik Yönü....42
3.12. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri....42
3.12.1. Güçlü yönleri....42
3.12.2. Sınırlı Yönleri 43
4. BULGULAR....44
4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular....44
4.1.1. Beklentiler Teması 45
4.1.2. Eğitimci ve Öğrenci Sorumlulukları Teması 46
4.1.3. Duygusal Zekâ Becerileri Teması....47
4.1.4. Duygusal Zekâ Becerilerini Geliştirme Teması....48
4.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular....49
4.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulgular 51
4.4. Eğitim Sürecine İlişkin Bulgular 57
4.4.1. Eğitim Oturumu Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular....57
4.4.1.1. Oturuma İlişkin Duygular 58
4.4.1.2. Oturumun Kazanımları....60
4.4.1.3. Oturuma İlişkin Düşünceler 62
4.4.2. Eğitim Programını Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular 64
4.4.3. Eğitimci Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular 67
4.4.3.1. Öğrenci Davranışı 67
4.4.3.2. Öğrenci Tutumu 67
4.4.3.3. Eğitim Programı ve Oturumların Akışı....68

4.4.3.4. Eğitimde Ortaya Çıkan Ürünler 69
4.4.4. Eğitimci ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular 71
4.4.4.1. Eğitimci Günlüğü 71
4.4.4.2. Öğrenci Günlüğü 76
5. TARTIŞMA 82
5.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması 82
5.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması 85
5.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması 85
5.4. Eğitim Sürecine İlişkin Bulguların Tartışılması 90
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 96
KAYNAKLAR 98
FORMLAR 112
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 146
ÖZGEÇMİŞ 147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1: Duygusal Zekâ Modellerinin Karşılaştırılması- Doğan ve Şahin (2017)'den 11
Tablo 3-1: Araştırmada Kullanılan Yöntemler ve Veri Toplama Araçları 28
Tablo 3-2: Bireysel Derinlemesine Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri 37
Tablo 4-1: İhtiyaç Analizi Ana Tema ve Alt Temaları 45
Tablo 4-2: Çalışma Gruplarının Sosyodemografik Dağılımları ve Gruplar Arası Homojenizasyon 50
Tablo 4-3: Öğrencilerin Eğitim Öncesi Duygusal Zekâ Puan Aralığı 51
Tablo 4-4: Duygusal Zekâ Boyutları Puan Ortalamalarının Gruplara ve Zamana Göre Karşılaştırılması 54
Tablo 4-5: Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Gruplara ve Zamana Göre Karşılaştırılması 56
Tablo 4-6: Girişim ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Programına İlişkin Görüşleri 66
Tablo 4-7: Eğitimci Gözlem Notlarına İlişkin Ana Tema ve Alt Temalar 67
Tablo 4-8: Eğitimci Günlük Analizi Tema ve Alt Temaları 72
Tablo 4-9: Girişim Grubu Öğrencilerinin Günlük Analizi Ana Tema ve Alt Temaları . 77
Tablo 4-10: Plasebo Grubu Öğrencilerinin Günlük Analizi Ana Tema ve Alt Temaları 80
Tablo 5-1: Araştırmanın Hipotezleri ve Sonuçları 95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Demirel'in "Eğitimde Program Geliştirme" Modeli-Demirel (2015)'den 27
Şekil 3-1: Araştırma Akış Şeması 34
Şekil 3-2: Araştırmanın CONSORT Diyagramı 35
Şekil 4-1: Fiziksel Alan Kullanımı Etkinliği 69
Şekil 4-2: Kendini Boya Etkinliği 70
Şekil 4-3: Duygusal Zekâ Cetveli Etkinliği 71
Şekil 4-4: Eğitimci Günlüğü Örneği 72
Şekil 4-5: Öğrenci Günlüğü Örneği 77

SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

DZEP: Duygusal Zekâ Eğitim Programı

EI: Emotional Intelligence- Duygusal Zekâ

EQ: Emotional Quotient- Duygusal Bölüm

DZ: Duygusal Zekâ

TBTS: Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü

IQ: Intelligent Quotient-Zekâ (Akıllı) Bölüm

MEIS: Multifactorial Emotional Intelligence Scales

MSCEIT: Emotional Intelligence Test- Duygusal Zekâ Testi

EQi: Emotional Quotient Inventory- Duygusal Bölüm Envanteri

CASEL: Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme Birliği

DACUM: Devoloping a Curriculum- Program Geliştirme

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ID: Identification Number- Kimlik Numarası

ÇDEP: Çevre Duyarlılığı Eğitim Programı

FEPTO: Federation of Europian Psychodrama Training Organizations- Avrupa Psikodrama Eğitim Organizasyonları Federasyonu

GG: Girişim Grubu

PG: Plasebo Grubu

GGÖ: Girişim Grubu Öğrencisi

PGÖ: Plasebo Grubu Öğrencisi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences- Sosyal Bilimler için İstatistik Programı

ÖZET

Küçük Yüceyurt, N. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinde Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme Çalışması. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hemşirelikte Eğitim ABD. Doktora Tezi. İstanbul.

Nitelikli hemşirelik bakımı için hemşirelerin duygusal zekâ becerilerinin mesleki eğitimleri sırasında geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerine yönelik Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen Duygusal Zekâ Eğitim Programının Demirel'in program geliştirme modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Girişim, plasebo, kontrol gruplu (öntest–sontest kontrol desenli), kör teknikli, randomize kontrollü deneysel tasarımda planlanmıştır. Araştırmada, nicel yöntemlerle birlikte nitel araştırma yöntemlerinden bireysel derinlemesine görüşme yönteminin de kullanılması nedeniyle karma desene sahip bir araştırmadır. Araştırma bir üniversitenin hemşirelik fakültesi 1. sınıf öğrencileri (N:250) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal içerikleri daha yoğun olan ders dışı etkinlikler ve duygusal zekâ becerilerine odaklanan kazanımların ön planda olduğu eğitim içerik ve yöntemlerine ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Bu ihtiyaca yönelik oluşturulan eğitim programı, belirlenen sürede girişim grubuna uygulanmıştır. Etkileşim riskini en aza indirmek için farklı bir eğitim programı da eş zamanlı olarak plasebo grubuna uygulanmıştır.

Eğitim girişimi sonunda yapılan ölçümlerde girişim grubunda bulunan öğrencilerin eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde duygusal zekâ puan ortalamalarında artış olduğu saptanmıştır. Plasebo ve kontrol gruplarında bulunan hemşirelik öğrencilerinin ise duygusal zekâ becerilerinin araştırma süreci içerisinde gelişmediği belirlenmiştir. Eğitim girişimi sonunda girişim grubunda bulunan öğrencilerin plasebo ve kontrol gruplarında bulunanlara göre anlamlı düzeyde yüksek duygusal zekâ puan ortalaması olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, hemşirelik öğrencilerine uygulanan Bar-On EQ Modeli'ne temellendirilerek geliştirilmiş duygusal zekâ eğitim programının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmede olumlu etkiler sağladığı ve etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, program geliştirme, öğrenciler, hemşirelik, eğitim

ABSTRACT

Küçük Yüceyurt, N. (2020). Program Development Study for Developing Emotional Intelligence in Nursing Students. İstanbul University-Cerrahpasa, Institute of Graduate Studies, Nursing Education Department. Doktora Tezi. İstanbul.

For qualified nursing care, emotional intelligence skills of nurses should be developed during their vocational training. This research was carried out in order to develop and evaluate the Emotional Intelligence Training Program based on the Bar-On Emotional Intelligence Model for nursing students in line with Demirel's program development model.

The experiment was planned in a randomized controlled experimental design with placebo, control group (pretest-posttest control pattern), blind technique. It is a research with a mixed pattern, since the individual in-depth interview method, one of the qualitative research methods, is also used in the research together with quantitative methods. The research was carried out with first-year nursing faculty students (N: 250) of a university.

During the needs analysis phase of the study, it was determined that there is a need for educational content and methods that focus on extracurricular activities and emotional intelligence skills of nursing students with more intense affective content. The training program created for this need was applied to the experimental group in the specified period. In order to minimize the risk of interaction, a different training program was simultaneously applied to the placebo group.

In the measurements made at the end of the training initiative, it was found that the students in the experimental group had a significant increase in their emotional intelligence score average compared to the pre-education level. It was determined that the emotional intelligence skills of the nursing students in the placebo and control groups did not develop during the research process. At the end of the training initiative, it was determined that the students in the experimental group had a significantly higher emotional intelligence score average compared to those in the placebo and control groups.

As a result, it has been observed that the emotional intelligence training program developed on the basis of the Bar-On EQ Model applied to nursing students has positive effects and is effective in developing students' emotional intelligence skills.

Key Words: Emotional intelligence, program development, students, nursing, education

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda dünyada giderek artan bir ilgi görmekte ve zekâ tanımına mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişki boyutu da eklenmektedir. Literatürde mesleki ve sosyal yaşamda başarı belirleyicisinin duygusal zekâ olduğu belirtilmektedir (Lee ve Lee 2008; Doğan ve Sığrı 2017). Salovey ve ark. (2002), duygusal zekâyı "bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkında olması, bunları ayırt edebilmesi, davranışlarında ve düşüncelerinde kullanabilmesi" olarak tanımlamaktadır. Golleman'a (2012) göre duygusal zekâ, "kendini harekete geçirme, engellere rağmen yoluna devam etme, dürtüleri kontrol ederek doyumu erteleme, duygularını düzenleme, empati ve umutlu olmadır." Bar- On duygusal zekâ kavramını; "bireylerin çevresel etki ve taleplerle etkin bir şekilde baş edebilmelerini sağlayan ve bu doğrultuda içerisinde yer alınan çevre ile uyumlu ilişkiler geliştirilmesini olanaklı kılan beceriler ile kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilikler" olarak tanımlamaktadır (Bar-On 2006).

Duygusal zekâ ile ilgili literatür incelendiğinde, duygusal zekâ konusunda farklı kavramsal çalışmaların yapıldığı, modellerin geliştirildiği ve bu modellerin genel olarak yetenek temelli ve karma modeller olarak ele alındığı görülmektedir (Salovey ve Mayer 1990; Freshwater ve Stickley 2004; Bar-On 2005; Bar-On 2006). Modeller arasında karma modeller içinde yer alan, bireyin yaşamında bireyle ilişkili olabilecek tüm yönleri dikkate alarak Bar-On tarafından geliştirilen "Bar-On Duygusal Zekâ Modeli" kapsamlı olması, yaygın kullanılması ve hemşirelik yeterlilikleri (Erdil ve ark. 2014; HEPDAK 2018) ile örtüşmesi yönüyle dikkat çekmektedir. (Bar-On 2006). Modelde, bireyin duygusal zekâsına ilişkin öz algısı, duygularını ve kendini tanıması, kişilerarası ilişkileri ve sosyal becerileri, stresle başetme ve problem çözme becerileri ve genel ruh hali ele alınmaktadır (Bar-On 2006). Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'nin hemşirelik yeterlilikleri ile örtüşmesi ve kapsamlı olması eğitim programının bu modele temellendirilmesi kararında etkili olmuştur.

Dünya'daki gelişmelere paralel olarak hemşirelik alanında da duygusal zekâya verilen önem giderek artmıştır. Hemşirelerin etkili sağlık bakımı vermesinde ve verimli çalışmasında hizmet verdiği bireyin ve kendisinin duygularını tanıyarak yönetmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kaya ve ark. 2017; Oyur 2017). Hemşirelerin özellikle duygu yüklü ortamlarda bireylerle etkili iletişim kurması ve sürdürmesinde duygusal zekâ becerilerini etkin kullanmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Smith, Profetto-McGrath ve Cummings 2009). Freshwater ve Stickley (2004) hemşirelerin iş yaşamında daha başarılı olabilmesi ve

uyum içinde çalışabilmesi için kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması gerektiğini vurgulamakta ve hemşirelerde duygusal zekânın geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Hemşirelik alanındaki araştırmalarda, duygusal zekâ becerileri gelişmiş hemşirelerin hasta ve ailesi ile terapötik iletişim kurabildiği, stresle daha iyi başa çıkabildiği, daha nitelikli hasta bakımı sunduğu ve iş doyumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Cadman ve Brewer 2001; Büyükbayram ve ark. 2016; Oyur 2017; Kaya ve ark. 2017). Bu açıklamalar, hemşirelerin duygusal zekâ becerilerinin gelişmiş olmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymakta ve (Fisher ve ark. 2010; Dusseldorp ve ark. 2011) meslek üyelerinde geliştirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Yonck 2019).

Hemşirelerin duygusal zekâsının gelişmesi, mesleki eğitimleri sırasında duygusal zekânın gelişimini sağlayan eğitim programları ile mümkündür (Salovey ve ark. 2002; Karabulutlu ve ark. 2011; Barutçugil 2015). Stenhouse ve ark. (2016) öğrenci hemşirelerde duygusal zekânın performanslarını etkilediğini saptamıştır. Zhang ve ark. (2016) hemşirelik öğrencilerinde yaşamdaki güçlüklerle ve psikolojik stresle baş etmelerinde duygusal zekânın etkili olduğunu saptamıştır. Duman ve Acaroğlu (2014) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve empati becerilerinin düşük olduğunu saptamıştır. Şenyuva ve ark. (2014) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz-duyarlılıkları arasında ilişki bulmuş, hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Karabulutlu ve ark. (2011) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiş, duygusal zekânın gelişmesiyle problem çözme becerilerinin gelişebileceğini öne sürerek duygusal zekânın geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Avşar ve Kaşıkçı (2010) hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ becerilerinin dördüncü sınıfta en yüksek seviyeye ulaştığını ancak doğrusal bir ivme izlemediğini saptamış, hemşirelik eğitiminin duygusal zekâyı geliştirecek nitelikte yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Cadman ve Brewer (2001) hemşirelik öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin ilk yılında duygusal zekâsının değerlendirilerek eğitim süresince geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğimi Programı'nda (Erdil ve ark. 2014) ve Hemşirelik Eğitimi Programları Akreditasyon Kurulu'nun (HEPDAK 2018) belirlediği standartlarda tanımlanan Hemşirelik Lisans Programı yeterlikleri ve öğrenme çıktıları incelendiğinde duygusal zekânın alt boyutlarını oluşturan empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk bilinci, sorun çözme, bağımsızlık, duygusal kararlılık ve duygusal benlik bilinci, esneklik gibi niteliklerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, hemşirelik eğitiminde duygusal zekânın geliştirilmesini hedefleyen eğitim programlarına gereksinim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hemşirelikte duygusal zekânın gelişimini ele

alan çalışmalar incelendiğinde bir modele temellendirilmiş ve eğitim programı geliştirme süreci doğrultusunda yapılandırılmış duygusal zekâ eğitim programına rastlanmamıştır.

Literatürde program geliştirme çalışmalarına ilişkin çok farklı yaklaşımlar, farklı modeller olduğu görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarında, seçilen yaklaşım veya temel alınacak modelin geliştirmek istenilen programın felsefe, yapı ve aşamalar açısından program ile elde edilmek istenilen sonuca uygun olup olmadığının doğru ve objektif şekilde belirlenmesi önemlidir (Karakaya 2004; Şeker 2014; Demirel 2015; Sönmez 2015a). Bu yaklaşımla program geliştirme modelleri ülkemiz eğitim sistemi, hemşirelik felsefesi, hemşirelik yeterlikleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmada eğitim programının Demirel'in Program Geliştirme Modeli (Demirel 2015) doğrultusunda geliştirilmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada, duygusal zekâ eğitim programının Bar-On EQ modeline temellendirilmesine ve Demirel'in Program Geliştirme Modeli (Demirel 2015) doğrultusunda geliştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen bir eğitim programının Demirel'in program geliştirme modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Duygusal Zekâ Kavramı

İngilizce'de "Emotional Intelligence-EI" veya "Emotional Quotient-EQ" şeklinde kullanılan kavram dilimize "Duygusal Zekâ-DZ" olarak çevrilmiştir. Duygusal zekâ psikoloji, sosyal bilimler vb. birçok alanın çalışma konusu olan çok yönlü bir kavramdır (Doğan ve Şahin 2007).

Son yıllarda farklı bilim alanlarının araştırma konusunu oluşturan duygusal zekâ kavramı'nın kökeni 1920'lere 'sosyal zekâ' kavramının öncüsü Thorndike (1920)'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Petrides ve ark. 2004). Duygu ve zekâ kavramlarının birleşimi olarak ele alınan duygusal zekâ kavramının tam olarak anlaşılabilmesi, öncelikle duygu ve zekâ kavramlarını incelenmesi ile mümkündür (Koçyiğit 2016). Sağlık, öğrenme ve kişilerarası ilişkiler gibi insan yaşamının her alanını etkileyen (Schilling 2009) duygular, Latince'de motus anima, "bizi harekete geçiren ruh" olarak isimlendirilmiştir. Salovey ve Mayer (1990) duyguları, "fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneysel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir ve kişinin fizyolojik tepkileri, bilişi, şuuru, farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki göstermektedirler" şeklinde ele almaktadır (Doğan ve Şahin 2007). Baltaş (2015)'a göre duygular, varolma ve yaşamı anlamlı kılmanın temelidir. Baltaş (2015) duyguların, biyolojik kalıbı olma, türe özgülük, bireysel olma, bedende yansıma, bulaşma, geçici olma ve patolojikleşme özelliklerine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Koçyiğit (2016) duyguları bireyin tepkisi veya yanıt biçimi olarak ortaya çıkan ve insanları birbirinden ayıran özelliklerden biri olarak belirtmiştir. Goleman (2012) duyguları bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, biyolojik ve psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında ifade etmektedir.

Zekâ kavramı üzerinde uzlaşıya varılmış bir tanım yoktur. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde zekâ; "Bireyin algılama, soyutlama, kavramsallaştırma, neden-sonuç bağlantıları kurabilme, gerçeği değerlendirme, yargılama gibi üst bilişsel işlevleri uyumsal amaçlar doğrultusunda kullanabilme yetisi, anlak." olarak tanımlanmaktadır (TBTS, http://www.tubaterim.gov.tr/ Erişim Tarihi: 18.02.2019). Mervelede ve ark. (2006) zekâ kavramını mantıksal akıl yürütme becerileri, boyutsal konum (yönelim) analitik beceriler, dil becerileri vs hakkında ölçüm yapılan Intelligent Quotient (IQ) testleri ile ölçülen şey olarak tanımlamıştır. Günümüzde zekâ kavramı, bireyleri, yetilerini, davranışlarını anlamlandırma ve yorumlamada önemli bir araç olarak ele alınmaktadır (Doğan ve Şahin 2007).

Duygusal zekâ kavramı incelendiğinde bir çok tanımının olduğu dikkat çekmektedir. Kavramın öncüleri olan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, "bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını algılayabilmesi, anlayabilmesi tanımlayabilmesi, onları ayırt edebilmesi, yönetebilmesi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilmesidir." şeklinde bir tür sosyal zekâ olarak açıklamıştır. Goleman (2012), duygusal zekâyı "kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi" olarak tanımlamıştır. Golleman (2012)'ın bir başka ifadesiyle duygusal zekâ, kendini harekete geçirme, engellere rağmen yoluna devam etme, dürtüleri kontrol ederek doyumu erteleme, duygularını düzenleme, kendini başkasının yerine koyma ve umut beslemedir. Baltaş (2015) duygusal zekâ kavramını "kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başaçıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir" şeklinde tanımlamıştır. Mervelede ve ark. (2006) duygusal zekâ kavramını, insanın başarılı bir şekilde vizyon ve misyonunu gerçekleştirebilmesini sağlayan tüm karmaşık davranış, kabiliyet (veya yeterlilik), inanç ve değerlere verilen ortak ad olarak tanımlamıştır. Schilling (2009) duygusal zekâyı, duygusal doğadaki bir bilgiyi alabilme, değerlendirebilme, duygusal olarak karşılık verme ve hareket etme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Schilling (2009)'e göre iki zekâ türü birlikte düzenli, hızlı ve verimli bir şekilde çalıştıklarında duygusal zekâ düzeyi yükselmekte ve bununla birlikte entelektüel beceriler de gelişmektedir. Bar-On (2006) duygusal zekâ kavramını "Bireylerin çevresel etki ve taleplerle etkin bir şekilde baş edebilmelerini sağlayan ve bu doğrultuda içerisinde yer alınan çevre ile uyumlu ilişkiler geliştirilmesini olanaklı kılan beceriler ile kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilikler" olarak tanımlamıştır. Kılıçarslan (2010) duygusal zekâyı "duygusal ve bilişsel zekâyı akılcı olan iki zihin bölümü" olarak tanımlamıştır. Literatürde duygusal zekâyı kişinin üretmesini sağlayan yetenekler (Mayer, Roberts ve Barsade 2008) ve çevresel taleplerle başarılı bir şekilde başa çıkabilmek, düşünme ve eyleme rehberlik etmek için kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımak, ifade etmek, anlamak ve değerlendirmek olarak ele alan tanımlar da yer almaktadır (Van Rooy ve Viswesvaran 2004).

2.1.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ konusunda farklı kavramsal çalışmalar yapılmış ve modeller tanımlanmıştır. Bu modeller incelendiğinde genel olarak yetenek tabanlı (ability based) ve yeteneklerin ile kişisel özelliklerin karışımı (mixed) yani karma yaklaşım olmak üzere iki

yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Çakar ve Arbak 2004; Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran 2005; Doğan ve Şahin 2007).

2.1.1.1. Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modelleri

Yetenek tabanlı modelin öncüsü Mayer ve Salovey'dir. Yetenek tabanlı modellerde duygusal zekâ, yetenekler grubu olarak ele alınmaktadır. Salovey ve Mayer (1990) duyguları algılama, duyguları özümseme, duyguları kullanma ve duyguları yönetme olmak üzere dört duygusal zekâ bileşeni tanımlamıştır. Bu model, duygu ve düşüncenin etkileşimine dayanmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekâyı tanımlamaya çalışırken, bu yeni zekâ tipinin sınırlarını çizmeye çalışmışlar, uzmanlık ve stratejik olmak üzere duygusal zekâyı iki bölüme ayırmışlardır (Koçyiğit 2016). Daha sonra bu bölümler kendi içinde iki alt bölüme ayrılmıştır. Uzmanlık bölümünden birincisi duyguları algılama; bireyin kendi duygularının farkında olabilmesi ve duygusal gereksinimlerini başkalarına ifade edebilmesi yeteneğidir. Bu bölüm aynı zamanda duyguların dürüst olup olmadığını ayırt etmeyi kapsamaktadır. İkinci bölüm duyguları özümseme; bireyin hissettiği farklı duyguları ayırt edebilmesi ve tanımlayabilmesi yeteneğidir. Stratejik bölüm, duyguları anlama; eş zamanlı pek çok duyguyu hissedebilmek, karışık duyguları anlayabilmek, duygular arasında geçişi yapabilmek yeteneğidir. Son bölüm ise duyguları yönetebilmek yani faydalı olmayan duygular ile ilişki kurma/kurmama yeteneğidir (Salovey ve Mayer 1990). Kısaca, model duygusal algı, duyguları algılama ve ifade etme yeteneğini ifade etmektedir. Duygusal kolaylaştırma, yaşamı kolaylaştırmak için duyguyu kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Bilişsel etkinlikler, duygusal anlayış yeteneğini ele alır ve duyguları kelimelerle etiketlemek ve duyguların nasıl olabileceğini anlamak için yararlanılmaktadır. Duygusal yönetim, hem duygusal hem de kişisel gelişim için duyguları yönetme yeteneğini ifade etmektedir (Sarabia-Cobo ve ark. 2017). Duygusal zekânın yetenek olarak ele alındığı Salovey ve Mayer modelinde yalnızca kişilikle ilgili dinamikleri değil duyguları yorumlama ve duygular arasında ilişki kurma gibi duyuşsal yetenekler de dikkate alınmaktadır. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ çalışmalarında duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi ve ifadesi, kişinin kendisindeki ve diğerlerindeki duyguları düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılması gerektiğini savunmuşlardır (Kılıçarslan 2010).

2.1.1.2. Karma Duygusal Zekâ Modelleri

Karma modeller bilişsel, duyuşsal, sezgisel ve sosyal komponentleri bir arada ele almaktadır (Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran 2005). Karma modellerin öncüleri Goleman (1995), Cooper ve Sawaf (1997) ve Bar-On (1997)'dur. Karma modelde duygusal zekâ kavramı, sosyal ilişkiler ve etkileşim becerilerini de içerecek biçimde çok yönlü olarak incelenmiştir (Doğan ve Şahin 2007). Karma modellerde duygusal beceriler, sosyal beceriler ve kişilik özellikleri yoğundur.

Goleman (2012), duygusal zekâ kavramını ele alırken Aristo'nun "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir." ifadesini bir çağrı olarak görmüş ve modelinde insanların davranışlarının temelinde yatan duyguları anlamanın duygusal zekâ modelini oluşturmada temel olduğuna inanmıştır. Goleman, modelinde duygusal zekâyı ele alırken duyguları yedi ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; öfke, korku, mutluluk, sevgi, şaşkınlık, tiksinti ve üzüntüdür. Goleman (2012) bu duyguların insanı harekete yönelten dürtüleri oluşturduğunu ve farklı duyguların bedeni farklı tepkiler için hazırladığına ilişkin fizyolojik çalışmaların bu düşünceyi desteklediğini savunmuştur. Duygusal zekâ becerilerinin temelinde duyguları tanıma ve anlama yer almaktadır. Goleman (2012)'a göre duygularını tanıyan, yöneten, empati kuran ve sosyal ilişkiler kuran kişi, duygusal zekâ becerilerini kullanabilen kişidir. Duygusal zekâ becerileri birbiri ile ilişkilidir, bu beceriler etkileşim halinde gelişmektedir. Bu beceriler; benlik bilinci, öz-yönetim, güdülenmek, empati ve sosyal beceridir. Goleman (2012) özbilinci, bireyin var olan durumlarda nasıl hissettiğini doğru anlaması ve kendisini doğru değerlendirmesi olarak ele alır. Öz yönetimi, bireyin kendi dürtülerini ve isteklerini kontrol altında tutabilmesi, güvenirlikte dürüst ve tutarlı davranabilmesi, sorumluluk alabilmesi, motivasyonu içsel motivasyon olarak açıklar. Güdülenmeyi, engellere rağmen hedeften ayrılmama ve başarıya ulaşmak için duyguları yönlendirebilme olarak görür. Empati becerisini, başka bireylerin duygularını anlama, sezme ve onların bakış açısından dünyayı görebilme ve uyum gösterebilme şeklinde tanımlar. Sosyal becerileri, kendisi dışındaki dünyada farklı duyguları anlayabilme, bu duyguları yönlendirip sosyal durumları ve ilişkileri doğru anlama ve etkileşim içinde olma şeklinde açıklar. Sosyal yönden yetilerini ikna ve liderlikte kullanabilmek, anlaşmazlıklarda uzlaşmacı ve işbirlikçi olmak bu beceriler açısından önemlidir. Goleman'a göre, bu alanda eksikliklerin olması kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Goleman'ın modeli, yetenek modeli temel alınarak geliştirilmiş ancak farklı olarak bilişsel yetenekleri (kendi duygularına ilişkin farkındalık) ve diğer özellikleri (içsel motivasyon) içeren bir karma

modeldir (Doğan ve Şahin 2007; Dacre Pool ve Qualter 2012; Goleman 2012). Goleman, modelinde Mayer ve Salovey modelini temel almıştır ve duygusal zekânın kendi ve başkalarının hislerini tanıma, kendini motive etme, içindeki ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetme becerilerinden oluştuğunu ifade etmiştir.

Bir diğer karma model öncüsü Cooper ve Sawaf (1997)'tır. Cooper ve Sawaf (1997)'a göre duygusal zekâ; "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insanın enerjisini, bilgisini, ilişkilerini bir kaynak olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir". Model, duygusal zekâyı örgüt ortamı içinde irdeleyerek özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Bu modele göre duygusal zekâ; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Kılıçarslan 2010). Modelin duyguları öğrenmek boyutu, bireyin kendi duygularına ilişkin potansiyelinin farkında olmasını ve bunu ilişkilerinde değerlendirmesini ifade etmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için bireyin duygusal dürüstlüğe, duygusal enerjiye, duygusal geri bildirime ve sezgiye sahip olması gerekmektedir. Duygusal zindelik boyutunun oluşabilmesi için birey, öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk (olumsuz duygudan nasıl yararlı çıktılar edinilebileceğini ifade eder), esneklik ile birlikte yenilenme becerilerine sahip olmalıdır. Bu boyut, güvenirliği ve inanırlılığı arttırıp duyguları tanıma ve pratik tepkiler geliştirerek bağışlanmayı sağlar. Duygusal derinlik boyutunda, bireyin içsel amaçlarının belirlenmesi, kendini buna adaması ve insanlarda etki uyandırması söz konusudur. Duygusal derinlikte sorumluluk alma, dürüst olma, vicdana kulak vererek yaşamı uyum haline getirmek mümkündür (Aslan ve Özata 2006; Doğan ve Şahin 2007). Duygusal simya, sorunları fırsata çevirmektir. Sorunlar karşısında yaratıcılık desteklenerek kişinin potansiyelini artıran yönüne yoğunlaşılmıştır. Duygusal simyada önemsenmeyen duyguların daha değerli hale gelerek bu güçten yararlanma söz konusudur. Duygusal simyanın alt boyutu düşüncesel zaman değişimi, fırsatları sezmeyi ve geleceği inşa etmeyi içermektedir (Aslan ve Özata 2006). Cooper ve Sawaf'ın modeli Bar-On'un modeline benzer şekilde bilişsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanında bazı diğer kavramları (geleceği yaratmak gibi) içeren karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları çoğu zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir (örneğin; fırsatı sezinlemek ve pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunları olmakla birlikte duygusal zekânın örgütsel yönüne ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır (Doğan ve Şahin 2007).

Karma modellerden bir diğeri Bar-On (1997) modelidir. Bar-On, modelini bazı bireylerin diğerlerinden daha başarılı olmasının nedenlerini araştırarak geliştirmiştir. Bar-On modelinde duygusal zekânın, kendini tanıma ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, olumlu

kişilerarası ilişki kurma, problem çözme, stresle başetme, uyum ve geleceğe umutla bakma becerilerinden oluştuğunu ileri sürmektedir (Bar-On 2006). Bar-On duygusal zekâyı, bireyin çevresel etkiler ve talepler karşısında etkili bir başetme süreci gösterebilmesine imkân sağlayan ve çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirilmesine imkân veren beceriler, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlamaktadır (Bar-On 2006). Bar-On'un duygusal zekâ tanımı incelendiğinde soyal zekâ temelinde ele alındığı görülmektedir. Bu temelde sosyal ve duygusal zekâ becerileri, birey için günlük yaşamsal olaylar ile baş edebilmeyi, kendisini anlayabilmeyi ve doğru ifade edebilmeyi, diğer bireyler ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi sağlayan sosyal-duygusal yeterlilikleri içermektedir. Bar-On'a göre birey, problem çözme ve doğru karar verme yetilerini kullanmak için hareket eder ve bu amaçla iyimser bir bakış açısı ile içsel motivasyonu olmalıdır (Bar-On 2006; Kılıçarslan 2010). Model, "psikolojik iyi oluş" ve "sosyal ve duygusal işlevsellik" kavramları üzerine şekillendirilmiştir (Acar 2002; Bar-On 2006).

Bar-On'un duygusal zekâ modelinde beş ana boyut yer almaktadır. Bu ana boyutlar kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Bu beş ana boyut kendi içerisinde alt bölümlere ayrılmaktadır. Bar-On'un hipotezine göre duygusal zekâ becerileri ortalamanın üzerinde olan kişi, çevresel etmenlerle ve stresörlerle karşılaştığında diğer bireylerden daha başarılıdır (Bar-On 2006; Doğan ve Şahin 2007; Dacre Pool ve Qualter 2012).

Bar-On (2006), "Kişisel Beceriler" ana boyutunda bireyin kendisini tanıması, kontrol etmesi ve sağlıklı ilişkiler kurarak öz saygı ile değerlerini ifade edebilmesi becerilerini ele almıştır. Kişilerarası beceriler boyutu, bireyin başkaları ile nitelikli sosyal etkileşimde bulunabilme becerilerini ifade etmektedir. Bu boyuttaki becerilerin etkililiği, empatik becerilerin iyi gelişmiş olmasına ve bireyin soysal sorumluluk bilincinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Uyumluluk boyutunda, bireyin esneklikle problem çözme becerileri ele alınmıştır. Bu bağlamda, esneklikle hareket edebilme ve objektif bakış açısıyla çözüm üretebilme yani problem çözme becerisini kullanabilmek hedeflenmektedir. "Stresle Başa Çıkma" boyutu, bireyin stresle karşılaşması durumunda duygularını yönlendirebilmesini ve stresten minimum düzeyde etkilenmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü bileşenlerini içeren bu boyut bileşenlerine sahip kişilerin, hayatlarında umutsuzluk oluşmasına izin vermeyen, stresle soğukkanlı biçimde başeden, olumsuz durumlara karşı otokontrollerini kaybetmeyen kişiler olduğu belirtilmiştir. "Genel Ruh Hali" boyutu, bireyin kendisini ve başkalarını olduğu gibi kabul edebilmesini ve yaşamdan zevk alabilmesini, geleceğe umutla bakabilmesini içermektedir (Deniz ve Yılmaz 2006; Bar-On 2010; İkiz ve Totan 2012).

Duygusal zekâ modelleri ve boyutları Doğan ve Şahin (2017)'in derlediği şekliyle Tablo 2-1'de özetlenmiştir.

Tablo 2-1: Duygusal Zekâ Modellerinin Karşılaştırılması- Doğan ve Şahin (2017)'den

MODEL	Mayer ve Salovey (1997)	Bar On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
Tanım	"Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşünceyi kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir."	"Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir."	"Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir."	"Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir."
Temel Boyutlar	**1. Duygu Algılama, Değerlendirme İfade Etme** *Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. **2. Duyguların Kullanımı** *Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar *Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve bakış açılarından anlamaya neden olur **3. Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek** *Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak *Karışık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak **4. Duyguyu Yönetme ve Düzenleme** *Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek	**1. Kişisel Beceriler** *Duygusal benlik bilinci *Kendine güven *Kendine saygı *Kendini gerçekleştirme *Bağımsızlık **2. Kişilerarası Beceriler** *Bireyler arası ilişkiler *So syal sorumluluk *Empati **3. Uyu mluluk Boyutu** *Problem çözme *Esneklik **4.Stresle Başa Çıkma Boyutu** *Stres toleransı *Dürtü Kontrolü **5.Genel Ruh Durumu** *Mutluluk *İyimserlik	**1.Kişisel Yeterlilik** *Özbilinç (Duygusal bilinç, öz değerlendirme, Özgüven) *Kendine yön verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik) *Motivasyon (Başarma Güdüsü, Bağlılık, İnsiyatif, İyimserlik) **2. Duygusal Derinlik** *Empati (Başkalarını anlamak) *Sosyal beceriler (etki, ileti şim, çatı şma yönetimi, liderlik, değişim, bağ kurmak, iş birliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)	**1. Duyguları Öğrenmek** *Duygusal dürüstlük *Duygusal enerji *D uygusal geribildirim *Pratik sezgi **2. Duygusal Zindelik** *Öz varlık *Güven çemberi *Yapıcı hoşnutsuzluk *Esneklik ve yenileme **3. Duygusal Derinlik** *Özgün potansiyel ve amaç *Adanmışlık *Dürüstlüğü Yaşamak *Yetki olmadan etki **4. Duygusal Simya** *Sezgisel Akış *Düşünsel zaman değişimi *Fırsatı sezinlemek *Geleceği Yaratmak
Model Türü	Yetenek Tabanlı Model	Karma Model		

2.1.2. Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi

Zekânın değerlendirilmesinde farklı ölçüm araçlarının uzun yıllardır kullanıldığı bilinmektedir. Zekâ ölçeklerinin başlangıcı Fransız psikolog Alfred Binet'e kadar uzanmaktadır. Binet 1905 yılında ilk zekâ testini ortaya çıkartmıştır. Bu test psikoloji bilimi açısından büyük etki yaratmış ve güncellenen "Stanford–Binet Zekâ Testi" gibi benzer testlere model olmuştur (Epstein 1998). Ardından farklı çalışmalarla zekâ ölçümleri genişletilmeye, çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Zamanla değişime uğrayan testlerde bireyin duygu, kişilik ve diğer becerilerinin kapsama alınmadığının anlaşılması üzerine duygusal zekânın bilişsel zekâdan farklı olarak ölçümlenmesi gerekliliği anlaşılmıştır (Bar-On 2006; Goleman 2012).

Duygusal zekânın ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçekler, araştırmacıların duygusal zekâ kavramına yaklaşımlarına göre çeşitlenmektedir. Bu nedenle duygusal zekâ ölçüm araçlarının içerikleri de oldukça çeşitlidir. İçerik olarak ele alındığında duygusal zekâ ölçümleri yetenek (ability), kendini değerlendirme (self-report) ve gözlemci değerlendirmesi (informant approaches) olarak üç bölümde toplanabilir. (Mayer, Salovey ve Caruso 2004). Yaklaşımlar arasında ve modeller arasında yapısal farklılıklar olduğu dikkate alındığında ölçüm araçlarının da ölçmesi amaçlanan modellere uygun olması gerekmektedir.

Petrides ve ark. (2004) duygusal zekânın iki farklı ele alınış şekli olduğu önerisini ortaya koymuşlardır. Bunlardan biri, self-report testlerle ölçülebilecek olan "karakter özellikleri taşıyan duygusal zekâ"dır. Diğeri ise, maximal performans yöntemleri ile ölçülebilecek gerçek yeteneğe yönelik olan "yetenek boyutlu duygusal zekâ"dır.

Mayer, Salovey ve Caruso (2004) tarafından geliştirilmiş iki farklı duygusal zekâ ölçme aracı vardır. Bunlardan ilki "Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (Multifactorial Emotional Intelligence Scales-MEIS)"dir. Araştırmalar, bu ölçeğin kişilik özellikleri ile bağdaşık olmadığını göstermiştir. Ölçek, duyguları algılama, duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olarak 4 sınıfa ayrılmış yetenekleri kapsayan duygusal zekânın 12 yetenek ölçümünden oluşmaktadır. Bu ölçeğin ardından duygusal zekânın daha iyi ölçülebilmesi için Mayer, Salovey ve Caruso "Emotional Intelligence Test-MSCEIT"'i geliştirmişlerdir (Mayer, Salovey ve Caruso 2004). Bu testler duygusal zekâyı kişilerin belirli duygusal durumlarda gösterdikleri yetenek ve yeterlilikler açısından ölçtüğü ve bunu ifadelerle (kalem kâğıtla) ölçtüğü için performans temelli testler olarak değerlendirilebilmektedir. Yetenek temelli duygusal zekâ ölçümleri, geleneksel zekâ ölçümleri ile benzerdir. Bu testlerde

kişilerin belirtilen durumlardaki duygusal yetenekleri ve performansı ölçülmektedir. Bu iki ölçek, duygusal problemleri duygulardan yararlanarak çözmeye odaklıdır.

Salovey'in (1990) duygusal zekâ modeli temel alınarak oluşturulan bir diğer duygusal zekâ ölçüm aracı "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (Schutte Emotional Intelligence Scale)"'dir. Bu ölçek bir öz değerlendirme türünde ölçektir. Ölçek, duyguların değerlendirilmesi ve ifadesi, duyguların düzenlenmesi ve duygulardan yararlanma bölümlerinden oluşur ve tek boyutludur (Schutte ve ark. 2007).

Örgütsel, çalışma ve yönetimsel amaçlarla incelenen ve duygusal zekâ becerilerinin ölçümü için geliştirilen bir diğer duygusal zekâ ölçeği, "Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ)"'dir. Dulewicz ve Higgs tarafından geliştirilen ölçek, bireyin duygusal zekâ becerilerini ifade ettiği düşünülen yedi farklı beceriyi ölçmeye odaklanmıştır. Bunlar; öz bilinç, duygusal esneklik, motivasyon, kişilerarası hassasiyet, etki, iç görü ve dürüstlüktür (Dulewicz, Higgs ve Slaski ve Cartwright 2003).

Cooper ve Sawaf'ın modeline temellenen "Duygusal Zekâ Haritası (EQ-Map)" testi 21 alt ölçek ve 250'den fazla maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin çeşitli ülkelerde daha sonraları farklı versiyonları da geliştirilmiştir (Cooper ve Sawaf 1998).

Goleman'ın duygusal zekâ modeline göre beş bölüm altında 25 yeterlilik alanını kapsayan "Duygusal Yeterlilik Envanteri (Emotional Competence Inventory)" Boyatzis ve Goleman tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, bireyin ifade edilen davranışı ne düzeyde benimsediği veya sergilediğinden yola çıkılarak öz ifadelerle ve başkalarını değerlendirerek sonuca ulaşılmak hedeflenir (Boyatzis, Goleman ve Rhee 2000).

Duygusal zekânın kavramsal yapısı ile ilgili önemli araştırmalar yapan Reuven Bar- On "Duygusal Bölüm" (EQ) terimini ilk kez kullanan kişidir (Acar 2002; Bar-On 2006). Danimarka'daki Uygulamalı Zekâ Enstitüsü'nün başkanı ve İsrail' deki cok ceşitli enstitülerin danışmanı olan Reuven Bar-On, "duygusal bölüm" (EQ) adı altındaki duygusal zekâyı performans ve başarının kendisinden ziyade, performans ve başarıyı bir potansiyel olarak ele alan modeli ile öncü olmuştur ve gidiş yolundan ziyade sonuç ile ilgilenmektedir. Bireyin duygusal zekâ düzeyinin ölçülmesinde "Duygusal Katsayı Envanteri (EQ – i)" adı verilen ölçeği geliştiren Bar-On (2006), ilgili alanda ilk duygusal zekâ ölçeğini geliştiren isim olmuştur (Acar 2002; Doğan ve Şahin 2007; Dacre Pool ve Qualter 2012).

Bar-On modeline temellenen "Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi) (1997) Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği", 15 ayrı ölçek ve toplam 133 maddeden oluşmaktadır. Bireyin öz

değerlendirme ifadeleri ile ölçülen araç, bir yazılı test şeklindedir. Ölçeği oluşturan alt ölçekler, modelin ana ve alt boyutları ile aynıdır. Bu boyutların değerlendirilmesinde modellemede de değinilen alt boyutlar ana boyutların kapsayacağı şekilde her biri sorgulanmıştır. Ölçeği cevaplayan birey, her bir ifadenin ona göre ne düzeyde doğru olduğunu düşünerek ifadeleri cevaplar. Ölçekte her bir ana boyut için ayrı puan ve değer elde edilebilirken toplam duygusal zekâ puanı da elde edilebilmektedir. Bar-On ölçeğini çocuk ve ergenler için de uygulanabilmesi amacıyla onlara uygun olarak da ayrı bir form olarak geliştirmiştir. Bar-On geliştirdiği ölçüm aracı ile bireylerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ (bilişsel zekâ) ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir. Bar-On EQ-i 30'dan fazla dile çevrilmiş sıklıkla kullanılan bir duygusal zekâ ölçüm aracı olmayı başarmıştır (Acar 2002; Bar-On 2006). Ölçüm aracında, modellemede olduğu gibi Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen ölçek ve modellemeden farkları olan Bar-On kendi modeli ile Mayer Salovey Modeli arasındaki farkı şöyle ifade etmiştir: "Her ikimizde bilişsel bir şema olduğunu kabul ediyoruz ve bilimsel olarak bunun kişilikten farklı bir yapı olduğunu göstermeye çalışıyoruz. Onlar, temelde duygusal yeterlikler dizisiyle ilişkilendirirken ben duygusal ve sosyal işlevselliğe veya davranışa odaklanıyorum." (Bar-On 2006).

Bar-On (1997), modelinde belirlenen ana boyutların ve alt boyutların nasıl değerlendirlebileceğine "Emotional Intelligence Quotient Inventory User's Manual" eserinde yer vermiştir (Başoğul ve Özgür 2016). Acar (2002), Bar-On DZ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış 88 maddelik versiyonunu hazırlarken bu boyutların değerlendirilmesinde nasıl yorumlanacağına ilişkin içeriğe bu eserden ulaşmış ve çalışmasında sunmuştur.

Duygusal zekâya ilişkin farklı modeller ve bunlar için farklı ölçüm araçları hazırlanmış olmasına karşın duygusal zekâ ölçümleri genellikle duygusal durum veya seçenekler karşısında bireyin tercihleri, kişiliği ve değerlerine ilişkin öz değerlendirmesi ya da gözlemci değerlendirmesine dayanmaktadır. Özellikle sık kullanılan modeller olan Mayer ve Salovey, Goleman ve Bar-On modelleri için ölçüm araçları arasında benzerlikler vardır. Her model, kişinin kendi duygularını ve diğerlerine ait duyguları tanımlama ve düzenleme süreci için farklı faktörleri ölçmeyi amaçlamaktadır (Goleman, 2012).

2.2. Duygusal Zekâ ve Hemşirelik

Hemşirenin kendisinin ve başkalarının nasıl hissettiğini algılaması, kişi-çevre ilişkilerini etkili sürdürmesi için önemlidir. Duygular önemli bir bilgi kaynağıdır, hemşirenin çevresi ile uyumuna ve dikkat gerektiren durumlara adaptasyonunu etkiler. Hemşirenin dikkatini

odaklaması ve daha rasyonel düşünmesi duygularını yönetmesi ile mümkündür (Brackett, Rivers ve Salovey 2011). Duyguların bu özellikleri dikkate alındığında hemşirenin duygularını görmezden gelmesinin (düşük duygusal zekâ) durumu doğru şekilde ele almasını engelleyeceği açıktır.

Hemşirelik uygulamalarında bireyin duygusal yönünün ele alınması hemşirelerin duygusal zekâsının gelişmiş olmasını gerektirir. İlgili araştırmalar duygusal zekânın nitelikli hemşirelik bakımı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Sarabia-Cobo ve ark. 2017). Araştırmalarda, duygusal zekâ becerileri gelişmiş hemşirelerin hasta ve ailesi ile terapötik iletişim kurabildiği, stresle daha iyi başa çıkabildiği, daha nitelikli hasta bakımı sunduğu (Cadman ve Brewer 2001; Büyükbayram ve ark. 2016; Oyur 2017, Kaya ve ark. 2017) ve iş doyumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Fisher ve ark. 2010; Dusseldorp ve ark. 2011). Hemşirelerin, duygusal olarak yüklü ortamlarda sağlık hizmeti sunduğu dikkate alındığında, sunduğu hizmetin niteliğinin kendi duygularını ve hizmet verdiği bireyin duygularını tanıyıp yönetme düzeyi ile paralel olduğu söylenebilir (Smith, Profetto-McGrath ve Cummings 2009). Hemşirelikle ilgili yeterlikler incelendiğinde (Avşar ve Kaşıkçı 2010; Erdil ve ark. 2014; HEPDAK 2018) "Hemşire terapötik iletişim kurabilmeli, bireyin değer, duygu ve sorumluluklarını bilerek etkili iletişim becerilerini kullanmalı ve güven oluşturup empati kurarak etkileşim sonuçlarını objektif biçimde değerlendirmelidir" şeklinde tanımlamaların yer aldığı görülmektedir. Bunların gerçekleşmesi hemşirenin bu becerileri kapsayan duygusal zekâ becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Cadman ve Brewer (2001), hemşirelik eğitimine alınacak kişilerin hemşireliğe alınmadan önce duygusal zekâ becerilerinin dikkatle değerlendirilerek kişilerarası becerilerinin eğitim sırasında geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Freshwater ve Stickley (2004) hemşirelerin iş yaşamında daha başarılı olabilmesi ve uyum içinde çalışabilmesi için kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması gerektiğini vurgulamakta ve hemşirelerde duygusal zekânın geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

Duygusal zekâ becerilerini geliştirmek, hemşirelerin sağlık hizmeti ortamının stresli ve yorucu olabilen ve potansiyel olarak tükenmişliğe yol açabilen duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardımcı olabilecektir. Dolayısıyla duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi, hemşirelerin uygulamaya katılımını teşvik ederek hasta sonuçları üzerindeki olumlu etkilerle hemşirenin iyileştirmeye yardımcı olacak stratejilere ilişkin içgörülerinin artmasını sağlayabilir (Sarabia-Cobo ve ark. 2017). Duygusal zekâ becerileri ve bilgisinin eğitimle artırılabileceğini belirten çalışmalar vardır (Chang 2008; Dacre Pool ve Qualter 2012).

Hemşirelerin duygusal zekâ becerilerinin gelişmesinin, bu becerilerin gelişimini ele alan eğitim programlarıyla mümkün olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

2.2.1. Duygusal Zekâ ve Hemşirelik Eğitimi

Goleman (2012) duygusal zekânın öğrenilebilir olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Baltaş (2015) duygusal zekânın, herkesin öğrenebileceği ve geliştirebileceği yetkinlikleri içerdiğini belirtmiştir. Literatürde duygusal zekânın geliştirilebilir özellikte olduğu, geliştirebilmesinin öncelikle, bireyin kendi iç dünyasını fark ederek başkalarının farklı duyguları olabileceğini kabul etmesi, bu duyguları anlamlandırabilmesi ve duyguları yönetecek yetkinlikleri kazanması için çabalamasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Schilling 2009; Goleman 2012; Baltaş 2015).

Hemşirelerin duygusal zekâsının gelişmesi, mesleki eğitimleri sırasında bu niteliğin gelişimini sağlayan yapılandırılmış eğitim programları ile mümkündür (Salovey ve ark. 2002; Karabulutlu ve ark. 2011; Barutçugil 2015). Cadman ve Brewer (2001), hemşirelik öğrencilerinin mesleki eğitimlerinin ilk yılında duygusal zekâsının değerlendirilerek eğitim süresince geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Avşar ve Kaşıkçı (2010) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerinin dördüncü sınıfta en yüksek seviyeye ulaştığını ancak doğrusal bir ivme izlemediğini saptamış, duygusal zekânın eğitimle geliştirilmesi ve hemşirelik eğitiminin duygusal zekâyı geliştirecek nitelikte yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Karabulutlu ve ark. (2011) hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu saptamış ve duygusal zekânın gelişmesiyle problem çözme becerilerinin gelişebileceğini öne sürerek duygusal zekânın geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Önler ve ark. (2014) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça ekip çalışması tutumlarının olumlu yönde arttığını saptamıştır. Duman ve Acaroğlu (2014) hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ ve empati becerilerinin düşük olduğunu saptamıştır. Şenyuva ve ark. (2014) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz-duyarlılıkları arasında ilişki bulmuş, hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Stenhouse ve ark. (2016) öğrenci hemşirelerde duygusal zekânın performanslarını etkilediğini saptamıştır. Zhang ve ark. (2016) hemşirelik öğrencilerinde yaşamdaki güçlüklerle ve psikolojik stres durumlarıyla baş etmelerinde duygusal zekânın etkili olduğunu saptamıştır. Büyükbayram ve ark. (2016) hemşirelik öğrencilerinde kişilik ile duygusal zekânın ilişkili olduğunu saptamış ve hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekânın geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Hemşirelik

öğrencileri ile yapılan çalışmalar, öğrencilerinin eğitimleri sırasında duygusal zekâ becerilerinin yeterince geliştirilemediğini ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ, her zaman geliştirilebilmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso 2004; Mayer, Roberts ve Barsade 2008). Ancak eğitim programları ile davranış değişimi, duygusal zekâ ve araştırmalarında direkt olarak merkezde bulunmamış dolaylı olarak tartışılmıştır. Sosyal ve kişisel becerilerin geliştirilmesinde sosyal ve duygusal öğrenme programları adı verilen projelere daha çok yer verilmiştir. "Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme Birliği" (CASEL)'ne göre; İllinois Üniversitesinde, duygusal zekâ becerilerinin farklı boyutlarını geliştirmeyi amaçlayan pek çok program vardır. Bu programların çoğunun kavram popüler olmadan önce düzenlenmiş olup farklı amaçlara hizmet ettiği ve çok azının deneysel çalışmalar olduğu belirtilmiştir (Zeidner, Roberts ve Matthews 2002).

Duygusal zekânın gelişimini amaçlayan çalışmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Çalışkan ve Karadağ (2014), duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde drama, oyun gibi davranışçı teorilere temellendirilebilecek eğitim etkinliklerinin etkili olabileceğini savunmuştur. Schilling (2009) duygusal zekâ becerilerinin eğitiminde eğitimcinin psikolojik danışmanlık rolünü üstlenerek eğitim sürecine duygusal zekâ becerilerini geliştirebilecek duygusal içerik ve duygusal yaşantıları dâhil etmesi gerektiğini savunmuştur. Duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik Schilling (2009)'in "Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir Model ve 50 Aktivite" adlı kitabında duygusal zekâ becerileri öz farkındalık, duyguları yönetmek, karar verme becerileri, stresle başaçıkma, benlik kavramı, kişisel sorumluluk, empati becerileri, iletişim becerileri, grupla çalışma ve işbirliği ve son olarak çatışma çözme alanlarına yönelik bilgi, içerik ve öneri çalışmalar içermektedir. Çalışma, örnek içerik ve uygulamalar sunsa da çalışmaların ilköğretim düzeyinde çocuklara yönelik olması daha sonraki yaş gruplarına göre nasıl düzenleneceğine ilişkin soruları beraberinde getirmektedir. Merlevede ve ark. (2006) tarafından yazılmış kitapta duygusal zekâ becerilerini geliştirme çalışmalarının duyguları yönetme, deneyim ve iletişimde seviyeler, başarıyı planlama, dünyayı nasıl algıladığınızı öğrenin ve sizi harekete geçiren şeyi yönetin, ilişkilerde duygusal zekâ, doğru sorular sorma, kendinizle ve başkalarıyla başarılı etkileşim kurmanın etkili yolları bölümleri altında ele alındığı görülmektedir.

Koçyiğit (2016), duygusal zekânın geliştirilebileceğini savunmuş ve insanlar yaşamını sürdürdükçe ve deneyimlerinden ders aldıkça duygusal zekâ yönünden geliştiklerine dikkat çekmiş, duygusal zekânın gelişimine genetik/kalıtımsal faktörler ile aile ve sosyo-kültürel çevrenin etki ettiğini belirtmiştir. Çelik (2008) hemşirelerde yaptığı duyguları güçlendirme

eğitimi etkisini ölçtüğü deneysel çalışmasında duyguları tanıma, ifade etme ve iletişim becerilerine dayalı olarak geliştirdiği eğitim sürecine dahil edilen hemşirelerin iyimserlik düzeyine olumlu etki sağladığını saptamıştır. Sarabia-Cobo ve ark. (2017), Mayer ve Solvey modeline temellenmiş bir eğitim girişimi ile geriatri hemşirelerinin duygusal becerilerini ve başetmelerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada bu becerilerde uzun dönemde belirgin bir artış olduğunu saptamışlardır.

Tüm bu çalışmalar ve sonuçları dikkate alındığında, hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini bir modele ya da modellere temellendirerek kanıt temelli bir yaklaşımla geliştirmeye odaklanan bilimsel çalışmalara gereksinim olduğu açıktır.

2.3. Hemşirelik Eğitiminde Program Geliştirme Süreci

Eğitim programlarının nitelikli insan yetiştirmek, kaliteli eğitim sistemi oluşturmak, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine yardımcı olmak ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini sağlamak gibi amaçları vardır. Eğitim programlarının bu işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi sistemli ve bilimsel bir anlayışla geliştirilmesi, sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncelleştirilmesi ile mümkündür. Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan eğitim programları, önceden hazırlanan bir çerçeve doğrultusunda yürütülür. Eğitim etkinlikleri ile bireye hangi davranışların kazandırılacağı ve nasıl yapılacağı eğitim programları ile belirlenir. Eğitimin niteliği, önemli ölçüde uygulanan eğitim programının niteliğine bağlıdır (Erden ve Akman 2014; Şeker 2014; Demirel 2015).

Ertürk (1993) eğitim programını "yetişek", "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak ifade etmektedir. Karakaya'nın (2004) aktarımı ile Varış (1996)' a göre eğitim programı, "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri (ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb.) kapsamaktadır". Demirel' e (2015) göre eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir". Demirel'in (2015) aktarımı ile Posner, eğitim programını, farklı bir bakış acısı ile ele alarak "hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi" ya da "bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı" olarak tanımlamaktadır. Genel olarak eğitim programı, bir öğretim kademesindeki öğrencilerin her türlü öğrenmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler düzeneği olarak tanımlanabilir.

Program geliştirme süreci, felsefi, tarihsel, toplumsal, bireysel, psikolojik, konu alanı ve ekonomik temeller üzerine kuruludur (Ünal 2011; Oktaylar 2012). Eğitimin verimliliği, kazandırılacak davranış değişikliğinin gerçekçi olarak belirlenmesi, bunun gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesi, sistematik rehberlik yapılması, davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır (Oktaylar 2012; Turgut ve Baykul 2015; Sönmez 2015a).

Eğitimde program geliştirme, eğitim programının planlanarak uygulanması, değerlendirilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci şeklinde açıklanabilir (Demirel 2015). Bir başka ifadeyle program geliştirme, tasarlanmış programın araştırıcı bir yaklaşımla uygulanarak geliştirilmesidir (Karakaya 2004; Şeker 2014). Program geliştirme, programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden elde edilen veriler ışığında yeniden düzenlenmesini kapsarken, aynı zamanda düzenlenmiş bir programın, uygulama, araştırma ve bu araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi sürecidir (Oktaylar 2012).

Program geliştirmenin planlanması süreci; program çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması ve hedeflerin oluşturulmasına temel oluşturacak ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılmasını kapsamaktadır. Şeker (2014) program geliştirme sürecini planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme, düzeltme ve yaygınlaştırma olmak üzere altı basamakta ele almıştır. Demirel (2015) program geliştirme sürecini 11 aşamada tanımlamıştır bu aşamaların sıralaması aşağıda sunulmuştur.

1. Program geliştirme komisyonu oluşturma
2. Çalışma planı hazırlama
3. İhtiyaç analizi yapma
4. Aday hedefleri belirleme
5. Aday hedefleri kesinleşmiş hedefler haline getirerek davranışsal tanımlamaları yapma
6. İçerik seçme ve örgütleme
7. Eğitim durumlarını (öğrenme yaşantıları) belirleme
8. Değerlendirme durumlarını belirleme
9. Programı deneme (uygulama)
10. Programı değerlendirme (aksaklık ve eksiklikleri saptama)
11. Programı düzeltme, sonucu raporlaştırma ve yaygınlaştırma

2.2.1.1. Program Geliştirme Komisyonu Oluşturma

Program geliştirme çalışmalarının kapsamlı ve çok yönlü olması bir ekip çalışmasını ve birlikte planlamayı gerektirmektedir. Bu amaçla program karar ve koordinasyon, program çalışma ve program danışma grupları gibi gruplar oluşturulmaktadır. Bir eğitimci tarafından eğitim programı tasarlanacağında ise bu süreç uzman görüşü ve danışmanlık alınarak yürütülebilmektedir (Şeker 2014; Demirel 2015).

2.2.1.2. Çalışma Planı Hazırlama

Program geliştirme sürecinin ne kadar zamanda yapılacağı ve hangi basamaklarla, hangi uygulamalarla yapılacağını önceden belirleyip bunu bir işlem- zaman çizelgesinde işlem ağında veya bir akış şemasında göstermek, verim elde edebilmek ve planlı, sistematik çalışabilmek açısından önemlidir (Demirel 2015).

2.2.1.3. İhtiyaç Analizi

Program geliştirme sürecinde en önemli unsur olarak ele alınabilecek ve temel yapıyı oluşturmada oldukça etkili olan aşama, ihtiyaç analizi aşamasıdır. Program geliştirme ihtiyaçların belirlenmesi ile başlamaktadır (Ünal 2011). İhtiyaç analizi aşamasında toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları belirlenir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de genel durum, öğrencilerle ilgili genel veriler, eğitimin hedefleri, eğitim programlarının ihtiyaçları, bilimsel değişimler, içeriklerin nasıl sunulacağı ve eğitim programı ile hangi hedeflere ulaşılacağı sorularının cevplanması gerekmektedir (Ünal 2011).

İhtiyaç analizinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar, farklar yaklaşımı, betimsel yaklaşım, analitik yaklaşım, demokratik yaklaşım ve kritik durum yaklaşımıdır (Ünal 2011; Oktaylar 2012). Farklar yaklaşımında temel amaç, gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarmaktadır. Demokratik yaklaşım, toplumdaki baskı gruplarının beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Analitik yaklaşım, ulusal ve uluslararası değişimlerin ya da yönelimlerin ortaya çıkarılması esasına dayanmaktadır. Beklenmeyen kritik durumlarda programın duruma uydurulması ise kritik durumlar yaklaşımıdır. Betimsel yaklaşım, belirli bir olgu ya da eğitim yaşantılarının ortaya çıkardığı durumun tanımlanmasını amaçlar. İhtiyaç analizinde tek bir yaklaşım kullanılabildiği gibi birden fazla yaklaşım da kullanılabilmektedir (Oktaylar 2012; Demirel 2015).

İhtiyaç analizinde farklı tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu teknikler; gözlem, görüşme, Delphi (anket) tekniği, Progel (Dacum) tekniği, meslek (iş) analizi veya literatür tarama yöntemleridir. Gözlem, gözlemler yoluyla bilginin toplanmasını içerirken görüşmede

öğrenenlerin ve programla ilgili tüm paydaşların görüş, öneri ve beklentileri belirlenir. Delphi (anket) tekniğinde konuyla ilgili uzman görüşlerinin alınması ve ortak görüş oluşturulması söz konusudur. Progel (Devoloping a Curriculum-DACUM) tekniği, Türkçe literatürde "Program Geliştirme" sözcüklerinin kısaltması olan PROGEL adıyla anılmaktadır. Mesleği yürütmek için gereken kilit noktaların belirlenmesidir. Mesleğin beceri profili çıkarılarak yeterliliklerin ortaya konmasıdır (Ünal 2011; Demirel 2015). Meslek (iş) analizi, Progel tekniğine göre daha ayrıntılıdır. Amaç, mesleği bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranış alanlarında en küçük parçalarına ayrıştırıp, anlamlı bütünler ortaya koymaktır. Literatür taramada ise güncel eğilim ve bilimsel çalışmalar, mevcut programlara ilişkin raporlar vb. kaynakların incelenmesi yoluyla ihtiyaçların ortaya konması yolu izlenmektedir (Demirel 2015).

Araştırmada ihtiyaç analizinde izlenen yol Demirel (2015)'in belirttiği ihtiyaç analizi aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar; hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, rapor edilmesi ve bilginin kullanımıdır. Hazırlık aşamasında ihtiyaçların nasıl değerlendirileceğine ilişkin ve ihtiyaç analizinin nasıl yapılacağına ilişkin Kim tarafından yapılacak? Hangi sorular sorulacak? Kimlere ulaşılacak? gibi sorulara cevap aranarak hazırlıkların yapıldığı aşamadır. Bilgi toplama aşaması, seçilen yaklaşıma göre belirlenecek yolla veri ve bilgilerin toplanacağı aşamadır. Bilgilerin analizi aşamasında ihtiyaç analizi için toplanan bilgiler ayrıştırılır. Ayrıştırılarak tanımlama, sıralama, bulguların yorumu, ihtiyacı ortaya çıkarıcı, sonuçlandırıcı çalışmalar bu aşamada yürütülür. Rapor edilmesi aşamasında ise ayrıştırılan bu bilgiler raporlandırılmaktadır. Bilgilerin kullanımı aşamasında sonuçlar gözden geçirilerek olası neden-sonuç ilişkileri saptanır, sonuçlar ve amaçlar belirlenir (Demirel 2015).

2.2.1.4. Hedeflerin / Kazanımların Belirlenmesi

Hedef, bireyde bulunması gerekli görülen, eğitimle kazandırılabilecek istendik özellikler, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilebilir. Bu özellikler bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabilir (Şeker 2014). Eğitim sürecinde hedefler; öğrenme-öğretme sürecini organize etme ve ölçme değerlendirme sürecine rehberlik etme gibi önemli işlevlere sahiptir. Hedef ifadeleri ''Niçin?'' sorusunu cevaplamaktadır. Hedef, programın temel ögesi, temel belirleyicisidir (Demirel 2015).

Eğitimcinin eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayabilmesi önceden hangi hedefleri kazandıracağını bilmesine bağlıdır. Eğitim sürecinde öğrenene kazandırılacak hedeflerin belirlenmesi bir dizi aşama ile gerçekleştirilmektedir. Bireyin ihtiyaçları, beklentileri, toplumun beklentileri ve konu alanı özellikleri gibi hedef belirleyiciler söz konusudur. Hedeflerin

belirlenmesi aşamaları bu belirleyicilere dayalı olarak ilk aşamada tasarlanır. Bu hedeflere aday hedefler denilmektedir. Aday hedefler, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilir. Bu süzgeçten geçen hedefler kesin hedefler olarak isimlendirilir (Şeker 2014; Demirel 2015).

Programın ilk ve en temel ögesi olan hedeflerin belirlenmesi aşaması, program tasarımı sürecinin en kritik aşamalarından biridir. Programın diğer ögeleri belirlenen hedeflere göre belirleneceği için bu aşamada yapılabilecek bir hata, programın tüm boyutlarına etki edecektir. Bu nedenle, hedefleri belirleme süreci uzun bir aşamayı ve titizlikle çalışmayı gerektirir (Ünal 2011; Şeker 2014; Demirel 2015).

Hedef belirlemede dikkat edilecek önemli unsurlardan biri de hedeflerin taşıması gereken özelliklerdir. Hedeflerin davranışa dönük, açık seçik, ihtiyaca dayalı, öğrenme ürününe dönük, sınırlı, ulaşılabilir, sürekli, tutarlı, ardışık, bitişik ve genel olması gerekmektedir (Ünal 2011; Sönmez 2015).

2.2.1.5. İçerik Seçme ve Örgütleme

Eğitim programının ögelerinden biri olan içerik boyutunda, belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşmak için "Ne öğretileceği?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Eğitim sürecinde içerik seçilirken güncel, geçerli ve güvenilir bilgilere yer verilmesi önceliklidir. Hedeflere ulaşılabilmesi için öğrenene sunulacak bilgi içeriğinin geçerli ve güvenilir olması, değer taşıması, mantıksal ve bilimsel işleve sahip olması geremektedir (Demirel 2015; Sönmez 2015b).

Eğitim içeriğinin düzenlenmesinde ise temel ilkeler arasında; somuttan soyuta, kolaydan zora (basitten karmaşığa), bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, yakından uzağa, günümüzden geçmişe, olaylardan genellemelere bir sıralama vardır. İçerik aşamalı ve bir birinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Bu ilkeler her bir ders için geçerli olabilir. İçerik; hedeflerle tutarlı, anlamlı, faydalı, ihtiyaçlara dönük, bilimsel açıdan güvenilir ve güncel, uygulanabilir, yararlı ve sistematik olmalıdır. İçeriklerin düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar benimsenebilmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları; doğrusal, sarmal, modüler, pramitsel, çekirdek, proje merkezli, sorgulama merkezli veya disiplinler arası programlama yaklaşımlarıdır (Oktaylar 2012; Demirel 2015; Sönmez 2015b).

2.2.1.6. Eğitim Durumlarını (Öğrenme Yaşantıları) Belirleme

Eğitim durumlarının (öğretme-öğrenme etkinliklerinin) düzenlenmesi, eğitim programının üçüncü temel ögesidir. Öğrenende istendik davranış değişikliğinin gerçekleşmesi, öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi ile mümkündür. Eğitim durumları

düzenlenirken; Ne zaman? Nasıl? Ne ile? ve Nerede? Sorularına cevap aranır. Programda belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenen ve öğretenlerin en aktif olduğu ögedir. Bu ögede çeşitli öğretim yöntem ve materyalleri kullanılır (Şeker 2014; Demirel 2015).

Eğitim durumlarının içinde, araç-gereçler, strateji-yöntem ve teknikler, zaman, ipucu, dönüt/geri bildirim, pekiştireç ve eğitimci davranışları yer alır. Eğitim durumlarını düzenlerken hedeflere ve öğrenene uygun olmasına, dikkat çekici, ekonomik ve öğretim ilkelerine uygun olmasına dikkat edilir (Demirel 2015). Sönmez (2015) programlanmış öğretimin basamaklarını, dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş, geliştirme, özet, tekrar güdüleme ve kapanış bölümleri olarak belirtmiştir. Bu aşamaların yarar sağlayıcı biçimde tasarlanıp uygulanmasının eğitimin amacına ulaşmasında etkili olduğu görüşündedir. Giriş bölümü dikkati çekme, güdüleme, hedefleri açıklama, önkoşulları bildirme gibi davranışsal eğitici ögeleri içerirken geliştirme bölümünde konu bilgisi ve konu ve hedeflere uygun belirlenen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı bölümdür. Sonuç bölümünde öğrenenin pekiştireçlerle öğrenmeyi tamamlaması süreci gerçekleştirilir. Bu süreçte en çok dikkat edilmesi gereken noktalardan biri öğrenenlerin özellikleridir. Öğrenme yaşantılarının öğrenen özelliklerine (Erden ve Akman 2014) ve öğrenme koşullarına (Erdoğan 2015) göre düzenlenmesi eğitim süreci sonunda elde edilmesi planlanan başarının artmasını sağlayacaktır (Ünal 2011; Sönmez 2015b; Demirel 2015).

2.2.1.7. Değerlendirme Durumlarını Belirleme

Eğitim programını değerlendirme, programı veya herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme yöntem ve araçları ile veri toplayarak, elde edilen verileri ölçütler ile karşılaştırma ve programın etkililiği konusunda karar verme sürecidir (Şeker 2014). Bir programdaki eksiklikleri fark edebilmek ve yanlış noktaları düzeltmek için programdan dönüt alınması gerekir. Bu noktada programlar değerlendirilerek devamlılığı sağlanır. Programların devamlılığının sağlanması için dönütler çok önemlidir. Bu aşamada özellikle eğitimci ve öğrencilerden alınan dönütler önemlidir (Ünal 2011). Program değerlendirmelerinin belirli standartlar çerçevesinde yapılması önemlidir. Standartlar genel olarak, değerlendirme sürecinin, veri toplama sürecinin dürüst ve doğru yapılması, güvenilir insanlar tarafından yapılması, toplumun yararına hizmet etmesi vb.dir. Program değerlendirmede çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmaktadır (Şeker 2014; Turgut ve Baykul 2015; Atılgan, Kan ve Doğan 2016).

2.3.1. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri

Eğitimte program geliştirmeye ilişkin tanım, yaklaşım ve anlayışta oluşan farklılıklar program geliştirme modellerini de doğrudan etkilemektedir. Program geliştirme ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir (Karakaya 2004). Şeker (2014) ve Demirel (2015) program geliştirme modellerini Amerika Birleşki Devletleri'nde (ABD) yaygın olarak kullanılan modeller, Avrupa'da kullanılan modeller ve Türkiye'de kullanılan program geliştirme modelleri olarak sınıflandırmaktadır.

Amerika'da yaygın olarak kullanılan program geliştirme modellerinin Ralph Tyler Modeli, Taba Modeli ve Taba-Tyler Modeli olduğu bilinmektedir. Tyler modeli 1949 yılında yayınlanmasının ardından program geliştirme alanında öncü olmuştur. Program geliştirme modellerinin klasik anlayışta Tyler'ın sistematik olarak yapılaştırdığı hedeflere dayalı program modelinin en yaygın olduğu ve daha sonraki program modelleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Model, dört soruya ve bu sorulara temellenen dört aşamaya bağlı olarak geliştirilen süreci ifade etmektedir.

1. Okul hangi amaçlara ulaşmaya çalışmalıdır?
2. Bu amaçları gerçekleştirmek için hangi eğitim deneyimleri saptanmalıdır?
3. Eğitim deneyimleri etkili olarak nasıl organize edilmelidir?
4. Belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşmadığı nasıl denetlenmelidir?

Yani bu model en basit haliyle amaç ve hedeflerin belirlenmesi, içeriğin organize edilmesi, organizasyon ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Şeker 2014; Demirel 2015). Bu dört aşamalı program anlayışına çeşitli eleştiriler yapılmış, öncelikle çok basit oluşu ve dönemin askeri devinimlerinden etkilenerek askeri zihniyetle ilişkili bulunuşu konularında eleştiriler almıştır. Değerlendirmenin her aşamada olması gerektiği ve program anlayışı modelinin tek bir çizgi modelinden ziyade çevresel bir tekerlek modelinin daha gerçekçi olacağı savunulmuştur. Daha sorgulayıcı ve araştırmacı yaklaşımla yapılan eleştirilerden biri ise, açık olan hedeflerin uzun bir kontrol listesinde özetlenmesinin etkin bir yaklaşım olmayacağıdır. Tyler, hedefler modelinde hedeflerin beş kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; öğrenciler, çağdaş hayat, konu uzmanlık alanları, felsefe ve psikolojidir. Buradaki sorun ise beş kaynaktan hangisine önceliğin verileceği veya herhangi bir önceliğin bulunup bulunmadığıdır (Karakaya 2004).

Taba'nın program geliştirme modeli incelendiğinde, Tyler'ın modelinden farklı olarak ihtiyaç analizi basamağı ile programa başlandığını ve içerik boyutunu ayrı bir basamak olarak

ele aldığı görülmektedir. Tümevarımsal bir yaklaşımla ele alınmıştır (Taba 1962; Şeker 2014; Demirel 2015). Taba-Tyler modeli incelendiğinde, iki modelin sentezi olduğu görülmektedir. Türkiye'deki program geliştirme arayışları sürecinde Demirel modelinin büyük ölçüde bu modele uygun düşen bir model olduğu, bu açıdan Taba-Tyler modelinin ülkemiz açısından eğitim sisteminde önemli bir yeri olduğu açıktır (Şeker 2014; Demirel 2015).

ABD eğitim sisteminde günümüze kadar program geliştirme alanında yaygın görüş olarak benimsenen Taba-Tyler modelinden farklı olarak Sistem Yaklaşımı modeli olduğu da bilinmektedir. Sistem yaklaşımı esas alınarak geliştirilen bu modele göre oluşturulan program geliştirme üç aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşama, problemin tanımlanması ve seçilen kişilerce belirlenen ihtiyaçların değerlendirilmesidir. İkinci aşama, gelişme bölümü olarak adlandırılmıştır. Bu bölüm, amaçların davranışa dönüştürülmesi, uygun ders planı yazılması, öğretim materyali geliştirilmesi ve öğrenme ortamının desenlenmesini içermektedir. Modelin son aşaması olan üçüncü aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama sonuçların değerlendirilmesi ve sürekli dönüt sağlanması bölümlerini içerir. Sistem yaklaşımı modelinde eğitimcilerin program geliştirebileceği görüşü esas alınmaktadır. Grup etkileşimlerinin eğitimdeki gelişmeleri olumlu etkileyeceği görüşü modelin temelinde yer almaktadır (Demirel 2015).

Avrupa'da yaygın olan program geliştirme modelleri için toplumun değer sistemleri ve ideolojilerini yansıttığı görüşü ile özellikle üç farklı program geliştirme modelinde söz edilmektedir. Bunlar; Taba-Tyler modeline uygun Rasyonel Planlama modeli, bu modele teknokratik model de denilebilmektedir, Yenilikçi/Durumsal model ve Süreç Yaklaşımı modelidir. Rasyonel planlama modeli daha çok yeniden kurmacılık eğitim feslefesine temellenirken yenilikçi/durumsal modelde okul merkezli program geliştirme anlayışı benimsenmiştir ve klasik hümanizm felsefesi etkisindedir. Süreç yaklaşımı modelinde ilerlemecilik eğitim felsefesi benimsenmiştir. Üç model arasında yalnızca süreç yaklaşımı modelinin başlama aşamasında farklılık olduğu ve amaçlardan ziyade içerik-bağlam ile programa başlandığı bilinmektedir (Şeker 2014; Demirel 2015).

Türkiye'de yaygın olan eğitim programı geliştirme modelleri içerisinde Demirel modeli ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gelitirilen MEB Yeni Program Geliştirme modeli vardır. Demirel modeli (1992), Türkiye'de bulunan program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirleyerek programın temel ögelerinin; amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme olduğu ortak görüşünde sonuca varmıştır. Öğrencinin eğitim programının merkezinde yer aldığı modelde farklı olarak sürdürülebilirlik ve süreklilik aşamaları olduğu dikkat çekmektedir. Demirel, modelinde Taba-Tyler modelinden

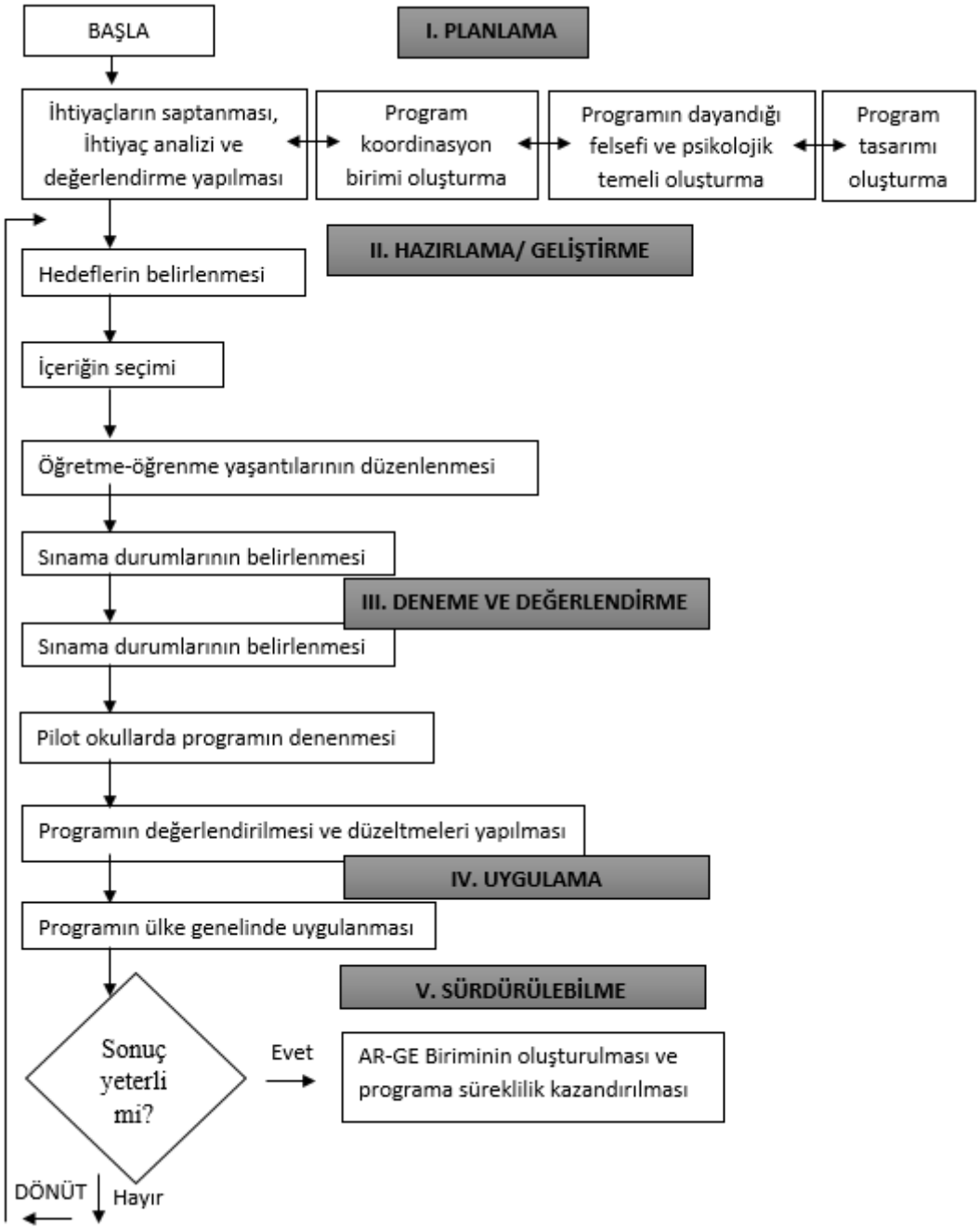
etkilendiğini belirtmiştir. Ancak modelinde farklı olarak hazırlama-geliştirme bölümünü daha detaylı ele almış, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirmenin belirlenmesi bölümlerine açıklık getirmiştir. Bu modelde bir diğer farklı aşama ise programın pilot denemesinin yapılması ve pilot denemeye ilişkin değerlendirme ve düzeltmelerin yapılarak uygulama aşamasına geçiliyor olmasıdır (Şeker 2014; Demirel 2015).

MEB Yeni Program Geliştirme modeli, 2004 yılında hazırlanmış ve daha önce geliştirilen MEB program geliştirme modeline çok büyük farklılıklar getirmemiştir. Modelde, genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçiş görülmektedir. Diğer alanlarla bağlantı kurularak multidisipliner yaklaşımın benimsendiği bir model olarak öne çıkmaktadır (Şeker 2014; Demirel 2015).

Demirel (2015) ve Şeker (2014)'den farklı olarak program geliştirme modellerinde Karakaya (2004), Tyler'ın hedefler modeli dışında sosyal değişme, eğitim teorisi ve program planlanması ve Kerry program modeli gibi tasarı ve modellerine yer verdiği görülmektedir. Karakaya (2004)'nın farklı kuramcılar tarafından geliştirilen tasarı ve modellerin dikkate alınarak ortak çerçevede geliştirilen program geliştirme modellerini, Kültüre Dayalı Program Modeli, Mesleki ve Teknik Alanda Program Geliştirme Modeli, Yeterliliğe Dayalı Program Modeli ve Okula Dayalı Program Modeli kapsamlarında ele alarak incelediği görülmektedir.

Literatürde program geliştirme çalışmalarına ilişkin çok farklı yaklaşımlar, farklı modeller ve geliştirme önerileri olduğu görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarında önemli olanın, seçilen yaklaşım veya temel alınacak modelin geliştirmek istenilen programın felsefe, yapı ve aşamalar açısından program ile elde edilmek istenilen sonuca uygun olup olmadığının doğru ve objektif şekilde belirlenmesi olduğu açıktır (Karakaya 2004; Şeker 2014; Demirel 2015; Sönmez 2015a).

Araştırmada ülkemiz eğitim sistemi, yükseköğretim amaç ve hedefleri ve hemşirelik mesleğinin felsefesi dikkate alınarak Demirel modeline temellendirilmesinin uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Bu nedenle araştırmada Demirel modelinde yer alan program geliştirme modeli için belirlenen süreç ve aşamalar dikkate alınmıştır (Şekil 2-1) (Demirel 2015).



Şekil 2-1: Demirel'in "Eğitimde Program Geliştirme" Modeli-Demirel (2015)'den

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen bir Duygusal Zekâ Eğitim Programının Demirel'in Program Geliştirme Modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Türü

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birarada kullanıldığı karma desendedir (Creswell ve Plano Clark 2014; Creswell, 2016). Araştırmada kullanılan yöntemler Tablo 3-1'de verilmiştir.

Tablo 3-1: Araştırmada Kullanılan Yöntemler ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın Aşamaları	Nitel Yöntemler	Nicel Yöntemler
İhtiyaç Analizi	Hemşire eğitimci, Hemşirelik Öğrencileri, Hemşireler ve Hastalarla Bireysel Derinlemesine Görüşme	-
Planlama	-	-
Uygulama	-	Girişim, plasebo, kontrol gruplu (öntest–sontest kontrol desenli) randomize kontrollü deneysel yöntem
Değerlendirme	Betimsel Analiz, İçerik Analizi	Öntest–Sontest

3.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın niteliksel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâya ilişkin eğitim ihtiyaçlar nelerdir?
2. Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programı sürecinde öğrenci ve eğitimcinin görüş, duygu ve deneyimleri nelerdir?

3.4. Araştırmanın Hipotezleri ve Değişkenleri

H_{1a}: Girişim, plasebo ve kontrol gruplarının eğitim öncesi duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.

H_{1b}: Girişim grubunun duygusal zekâ puanı eğitim sonrası eğitim öncesinden daha yüksektir.

H_{1c}: Girişim grubunun eğitim sonrası duygusal zekâ puanı kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir.

H_{1d}: Plasebo ve kontrol gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.

H_0: Girişim, kontrol ve plasebo gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.

Bağımsız Değişken:

Duygusal zekâ eğitim programı

***Bağımlı Değişken*:**

Duygusal zekâ becerisi ve kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali becerisi.

3.5. Araştırmanın Yapıldığı Yer

Araştırma, İstanbul ilinde bulunan bir kamu üniversitesi hemşirelik fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Fakülte, lisans eğitim programında duygusal zekâ ile ilgili doğrudan bir ders bulunmaması ve araştırmacının çalıştığı kurum olması nedeniyle seçilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için kurumdan yazılı izin alınmıştır (Ek1).

3.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; bir üniversitenin hemşirelik fakültesi 1. sınıf öğrencileri (N:250) oluşturmuştur (Karabulutlu ve ark. 2011; Yılmaz ve Özkan 2011; Çelik 2017).

Örneklem grubu, evreni oluşturan öğrencilerden power analizi ile Tip I hata oranı 0,05 ve Tip II hata oranı 0,10, etki oranı girişim grubunda %95, kontrol grubunda %80 ve plasebo grubunda %70 ön görülerek %95 güven aralığında %80 güçte hesaplanmıştır. Araştırmaya alınacak öğrenci sayısı girişim grubunda 15, kontrol grubunda 15 ve plasebo grubunda 15 olmak üzere toplam 45 öğrenci olarak belirlenmiştir. Veri kaybı olasılığı ve grup kohezyonundan oluşabilecek riskler dikkate alınarak girişim grubunda 20, kontrol grubunda 20 ve plasebo grubunda 20 olmak üzere toplam 60 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur.

Örnekleme dâhil edilme kriterleri:

- Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldığı puan ortalamasının 1-4 puan aralığında olması

- Çalışmaya katılmaya gönüllü olması

Örneklem dışlama kriterleri:

- Profesyonel bir psikolojik ya da psikiyatrik destek almış veya alıyor olması

Randomize Olarak Girişim, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Belirlenmesi

Girişim grubu: DZ becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen hemşirelik öğrencileri girişim grubunu oluşturmuştur.

Kontrol grubu*:* Hemşirelik eğitimine devam eden, beraberinde herhangi bir girişim ya da duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama yapılmayan öğrenciler kontrol grubunu oluşturmuştur.

Plasebo grubu: Hemşirelik öğrencilerinin aynı dönem ve aynı fakültede öğrenim görmeleri nedeniyle yapılan girişim hakkında etkileşimde bulunma riskini bertaraf etmek amacıyla oluşturulan gruptur. Bu gruba seçilen öğrencilere girişim grubundan farklı olarak DZ kavram ve becerileri ile ilişkili olmayan çevre duyarlılığı konusunda eğitim yapılmıştır.

Örneklem grubuna seçilecek öğrencilerin belirlenmesi için öğretim yılının başında fakültenin birinci sınıfına kayıtlı 250 öğrenciye Bar-On EQ ölçeği uygulanmış, öğrencilerden ölçeği rumuz yazarak doldurmaları istenmiştir. Ölçekten 4 ve altında puan alan ve dahil edilme kriterlerini sağlayan 224 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Girişim, kontrol ve plasebo gruplarına öğrenciler randomize olarak seçilmiş ve atanmıştır. Öğrencilerin (n:224) rumuzları bir tabloda listelenmiş ve her birine rastgele sıra numaraları verilmiştir. Öğrencilerden rumuzların hangi kişilere ait olduklarının daha sonra bulunabilmesi için rumuzlarına karşılık gelen iletişim bilgilerini bir listede yazmaları istenmiştir. Listede rumuzlar karışık sıralanmış ve araştırmacı iletişim bilgileri kısmını dikkate almayarak körleme yapmıştır.

Örnekleme giren kişiler, rumuzlarına karşılık gelen rastgele sayılardan www.random.org sayı üret ile seçilmiştir. Girişim, kontrol ve plasebo gruplarının ayrılmasında sayıların ataması (excel yardımı ile) hangi rumuza ve hangi öğrenciye ait olduğu bilinmeksizin rastgele yapılmıştır. Gruplara atanan sayılar belirlendikten sonra sayıların ait olduğu rumuzlar listelenerek öğrenciler saptanmıştır. Bu sayede körleme yapılmış ve yanlılık olasılığı ortadan kaldırılmıştır.

Araştırmanın örneklemine alınan öğrenciler hangi grupta olduklarını araştırma süresince bilmemiştir. Tüm öğrencilerin aynı fakültede öğrenim görüyor olması nedeniyle gruplar arası iletişim kurulması riski öngörülerek öğrencilerde körleme yapılmış ve bu riski en aza indirmek için ikinci bir girişim grubu olduğu etkisi yaratmak için plasebo grubu oluşturulmuştur. Gruplar arasında homojenizasyona bakılmış anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 4-2). Öğrencilerin grupları belirlendikten sonra araştırmacı, öğrencilerle bireysel görüşme yaparak program hakkında körlemeyi bozmayacak şekilde eğitimin içeriğini, öğretim yöntemlerini, eğitim süresini, araştırmanın yürütüleceği yeri paylaşmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Bilgi Formu (Ek 2), Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Ek 3), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 4), Eğitim Oturumunu Değerlendirme Formu (Ek 5), Eğitim Programını Değerlendirme Formu (Ek 6), Eğitimci Günlüğü (Ek 7) ve Öğrenci Günlüğü (Ek 8), Eğitimci Gözlem Notları (Ek 9) kullanılmıştır.

3.7.1. Bilgi Formu

Bu form öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini ve duygusal zekâ ile ilişkili özelliklerini içeren 9 sorudan (cinsiyet, yaş, aile tipi, sosyal ilişkilerini nasıl tanımladığı vb.) oluşmaktadır (Ek 2).

3.7.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ)

Bar-On EQ ölçeği, Reuven Bar-On tarafından (1997) geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Acar (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 boyut ve 15 alt boyut ve 88 maddeden oluşmaktadır (Ek 3). Boyutlar, Kişisel Farkındalık (27 madde, alınabilecek min-max puan: 29-145), Kişilerarası İlişkiler (18 madde, alınabilecek min-max puan: 18-90), Şartlara ve Çevreye Uyum (15 madde, alınabilecek min-max puan: 15-75), Stres Yönetimi (12 madde, alınabilecek min-max puan: 13-65) ve Genel Ruh Hali (11 madde, alınabilecek min-max puan: 11-55) şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları İyimserlik (4 madde, alınabilecek min-max puan: 4-20) Mutluluk (7 madde, alınabilecek min-max puan: 7-35), Dürtü Kontrolü (6 madde, alınabilecek min-max puan: 6-30), Strese Dayanıklılık (7 madde, alınabilecek min-max puan: 7-35), Esneklik (5 madde, alınabilecek min-max puan: 5-25), Gerçekçilik (5 madde, alınabilecek min-max puan: 5-25), Problem Çözme (5 madde, alınabilecek min-max puan: 5-25), Sosyal Sorumluluk (6 madde, alınabilecek min-max puan: 6-30), Kişilerarası İlişkiler (7 madde, alınabilecek min-max puan: 7-35), Empati (5 madde, alınabilecek min-max puan: 5-25), Bağımsızlık (5 madde, alınabilecek min-max puan: 5-25), Kendini Gerçekleştirme (6

madde, alınabilecek min-max puan: 6-30), Kendine Saygı (6 madde, alınabilecek min-max puan: 6-30), Kararlılık (6 madde, alınabilecek min-max puan: 6-30), Duygusal Benlik Bilinci (6 madde, alınabilecek min-max puan: 6-30) şeklindedir. Ölçekte düz ve ters ifadeler bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Cevap seçenekleri 1-Tamamen Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Ölçekten alınan puan ortalamasının yükselmesi duygusal zekâ düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Acar'ın (2002) çalışmasında ölçeğin toplam cronbach alpha katsayısı ,83 alt boyutların cronbach alpha değerleri, Kişisel Farkındalık: ,80, Kişilerarası İlişkiler: ,77, Şartlara ve Çevreye Uyum: ,65, Stres Yönetimi: ,73, Genel Ruh Hali: ,75 olarak belirtilmiştir. Araştırmada, ölçek toplamı cronbach alpha değeri ,95, Kişisel Farkındalık: ,93, Kişilerarası İlişkiler: ,94, Şartlara ve Çevreye Uyum: ,77, Stres Yönetimi: ,74, Genel Ruh Hali: ,87 olarak bulunmuştur. Kullanım öncesi Acar (2002)'dan e-posta yolu ile ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek 10).

3.7.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında yapılan bireysel derinlemesine görüşmeler sırasında kullanılmak üzere ilgili literatür doğrultusunda duygusal zekânın tüm boyutlarını içerecek şekilde araştırmacı tarafından hemşirelik eğitiminin tüm paydaş grupları için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Formlar hemşire görüşme formu (8 soru), eğitimci görüşme formu (9 soru), sağlık bakım hizmeti alan birey görüşme formu (5 soru), öğrenci görüşme formu (9 soru) olacak şekilde hazırlanmıştır (Karahan ve Özçelik 2006; Merlevede ve ark. 2006; Baltaş 2015; Koçyiğit 2016). Soruların görüşme sırasında gereksinim duyulduğunda alt sorular sorulmasına olanak verecek yapıda olmasına özen gösterilmiştir (Ek 4).

3.7.4. Eğitim Oturumunu Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından ilgili literatürden yola çıkılarak hazırlanan form, öğrencilerin her bir eğitim oturumuna ilişkin kazanımlarını, duygularını ve oturumun içeriğini, süresini, eğitimciyi değerlendirdikleri üç sorudan oluşmaktadır (Kavas ve ark. 2015; Turgut ve Baykul 2015; Atılgan 2016; Hamamcı ve Yıkılmaz 2016; Pamukçu ve Kağnıcı 2017) (Ek 5).

3.7.5. Eğitim Programını Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından ilgili literatürden yola çıkılarak hazırlanan form, öğrencilerin eğitim programının amacını, işleyişini, etkilerini, ortamı, eğitim etkinliklerini değerlendirdikleri 24 sorudan oluşmaktadır (Kavas ve ark. 2015; Turgut ve Baykul 2015; Atılgan 2016; Hamamcı ve Yıkılmaz 2016; Pamukçu ve Kağnıcı 2017). Formun cronbach alpha değeri ,86 bulunmuştur (Ek 6).

3.7.6. Eğitimci ve Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlüğü, girişim ve plasebo grubundaki öğrencilerin eğitim oturumları öncesi, sırası ve sonrasında deneyimlediği duygu ve değişimleri yazdığı bir günlük niteliğindedir. Duygusal zekâ eğitimin içeriği ağırlıklı olarak duygusal ögeleri içermektedir. Bu nedenle eğitim süreci, öğrencilerin kişilik özellikleri, sosyal yaşantıları ve toplumsal olaylar gibi faktörlerden kolaylıkla etkilenebilmektedir. Bu faktörlerin öğrencinin duygusal zekâsı üzerindeki etkisini inceleyebilmek amacıyla kullanılmıştır (Bacanlı 2006; Çınar ve Eminoğlu 2020). Öğrenci günlüğü, aynı zamanda öğrencilerin yaşadığı duygu ve değişimlerin farkına varmasını, gelişim sürecini izleyebilmesini ve kendisini özgürce ifade edebilmesini sağlayan bir araçtır.

Eğitimci (araştırmacı) günlüğü, eğitimcinin öz değerlendirmesini yapması amacıyla eğitim oturumlarının ardından kendisine dönük duygu ve düşüncelerini yazdığı günlük niteliğindedir (Bacanlı 2006; Korsgaard ve Aldinger 2018) (Ek 7,8).

3.7.7. Eğitimci Gözlem Notları

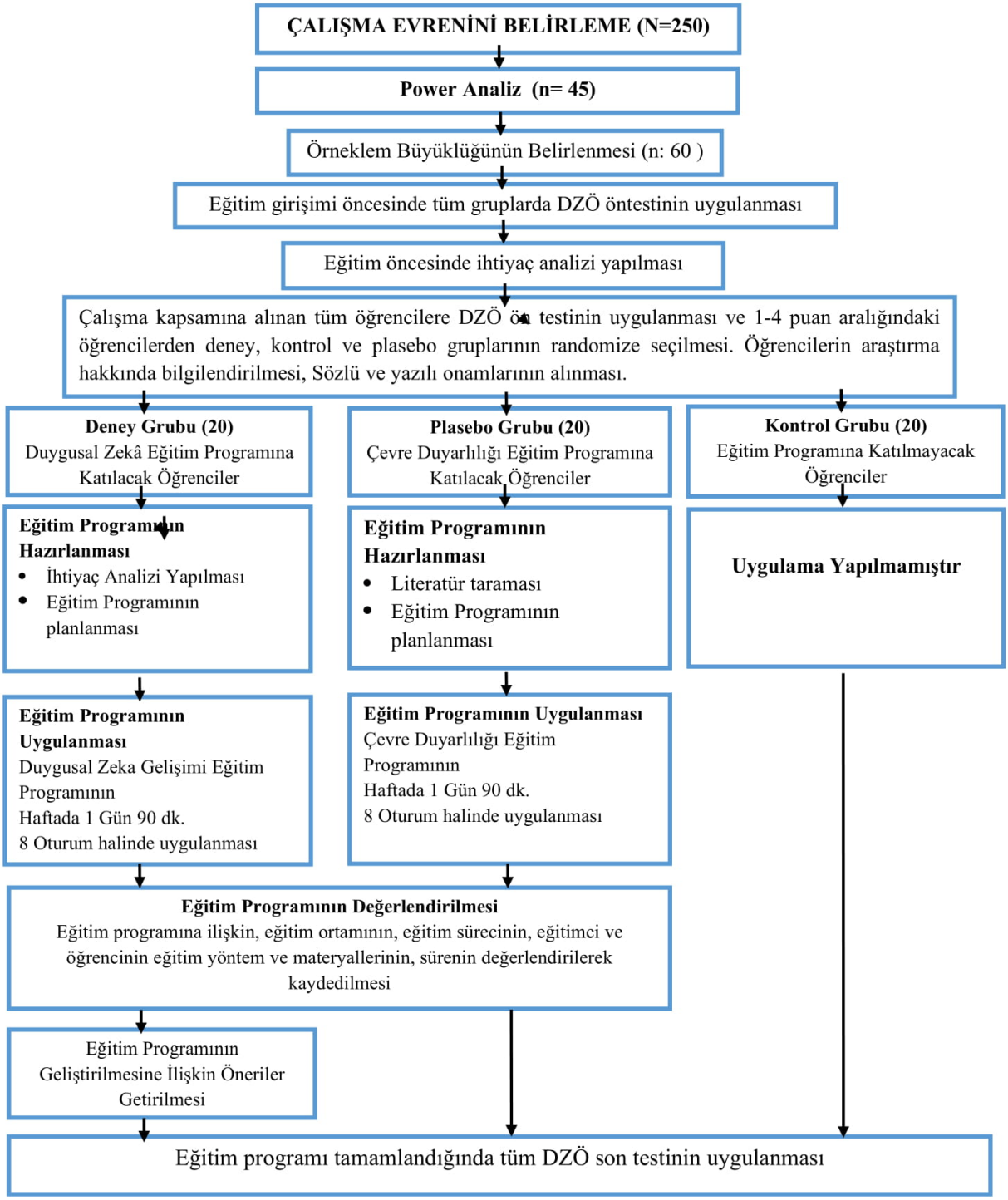
Eğitimci gözlem notları, eğitimcinin süreç içerisinde öğrencilerin davranışsal tepkileri, oturumlardaki katılım düzeyleri, yorum ve deneyimlerini izleyebilmesi ve analiz edilebilmesi amacıyla kullanılmıştır (Kukul ve Kara 2019). Eğitim süreci başlangıcından itibaren eğitimci, bu gözlemlerine ilişkin notlarını kronolojik olarak tutmuş ve eğitim sürecinin geliştirilmesinde bu notlardan yararlanmıştır (Bacanlı 2006) (Ek 9).

3.8. Veri Toplanması

Veriler, tüm katılımcılara açıklama yapıldıktan ve gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın akışı doğrultusunda araştırmacı tarafından Mayıs 2018- Ocak 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.

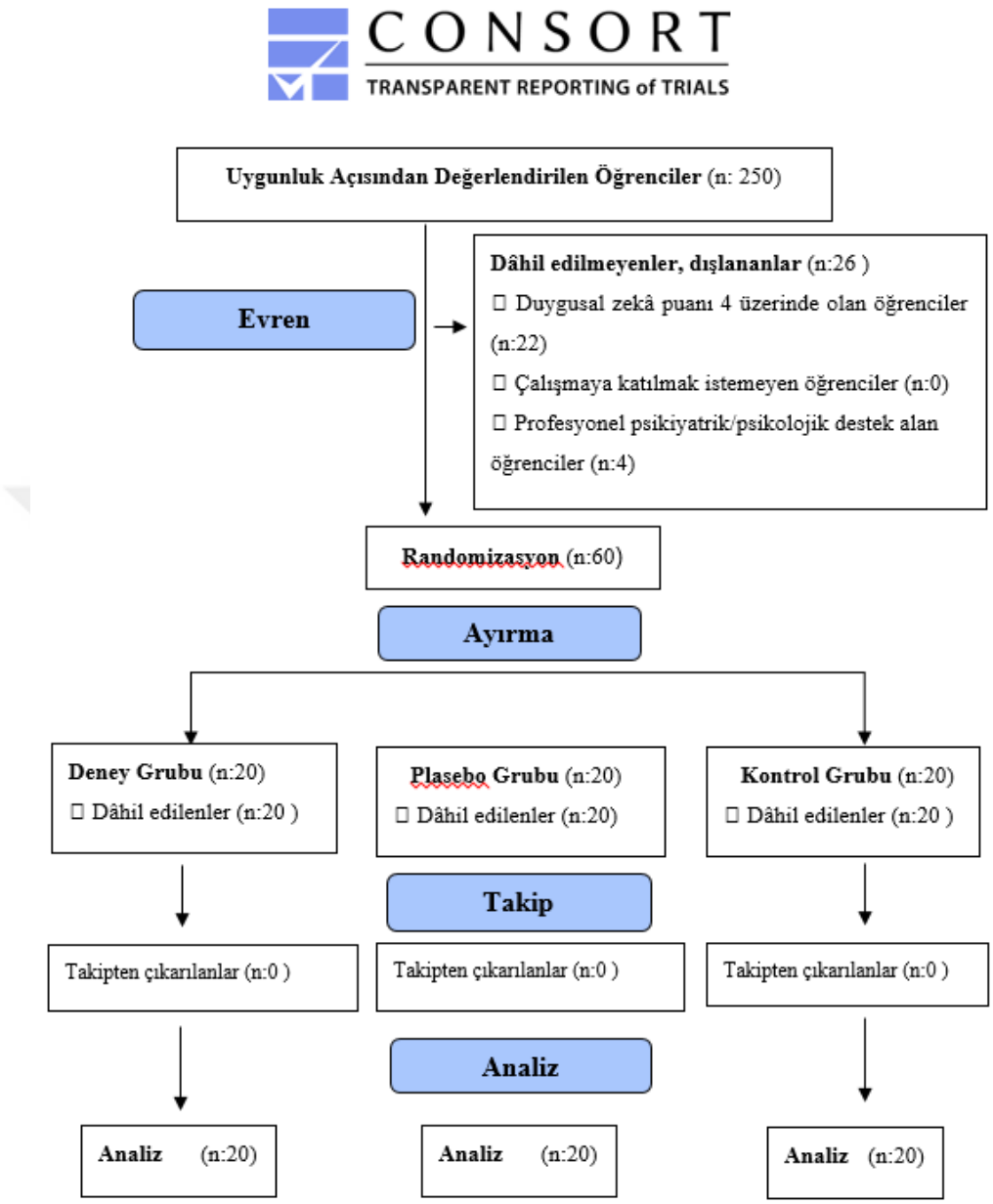
3.9. Araştırma Akışı

Araştırma süreci program geliştirme aşamaları doğrultusunda planlanmış ve araştırma akış şemasında belirtildiği gibi yürütülmüştür (Şekil 3-1) (Karakaya 2004; Şeker 2014; Demirel 2015).



Şekil 3-1: Araştırma Akış Şeması

Literatürde randomize kontrollü çalışmaların kontrolü ve her adımının Çalışmaların Raporlanmasında Birleştirilmiş Standartlar'a (Consolidated Standards of Reporting Trials: CONSORT) göre yapılması önerilmektedir (Schulz ve ark. 2010). Araştırma, online olarak CONSORT sistemine kaydedilerek araştırma dizaynının aşamaları tümüyle CONSORT diyagramına göre yapılmıştır (Şekil 3-2).



Şekil 3-2: Araştırmanın CONSORT Diyagramı

Araştırma, aynı zamanda Clinical Trial (https://register.clinicaltrials.gov/) sistemine hesap açılarak sistemde ilgili girişleri yapılmış, kontrol listesine uygun adımlar planlanmış ve gerçekleştirilmiştir, çalışma ID'si alınmıştır (Ek 11).

Araştırmanın nitel boyutunun yürütülmesinde "Consolidated criteria for reporting qualitative research" (COREQ) doğrultusunda gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir (Tong, Sainsbury & Craig 2007).

3.9.1. Eğitim Programının Oluşturulması

3.9.1.1. İhtiyaç Analizi

Program geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ihtiyaç analizi, hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirecek eğitim programına dönük ihtiyaçları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinde öğrencilerin duygusal zekâ becerisi açısından mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla betimsel yaklaşım kullanılmıştır (Şeker 2014; Demirel 2015). Araştırmada verilerin toplanmasında olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilme imkânı vermesi ve bu bakış açısının oluşumuna neden olan sosyal yapıyı ve diğer süreçleri tüm yönleriyle ortaya koyması yönüyle nitel araştırma yöntemlerinden bireysel derinlemesine görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2003; Şeker 2014; Demirel 2015). Bireysel derinlemesine görüşmeler literatür ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve gerektiğinde alt sorularla desteklenen sorular doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Karahan ve Özçelik 2006; Merlevede ve ark. 2006; Baltaş 2015; Koçyiğit 2016).

Bireysel derinlemesine görüşmeler hemşirelik eğitimi programının paydaşları olan hemşirelik öğrencileri, hemşire öğretim elemanları, hemşireler, hemşirelik eğitim kurumu yöneticileri, hemşirelik hizmetleri yöneticileri, sağlık bakım hizmeti alan hasta ve sağlıklı bireyler ile yapılmıştır. Görüşmelerin yapılacağı kişilerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik (heterojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Grix 2010; Neuman ve Robson 2014). Örnekleme alınacak hemşire öğretim elemanlarının farklı unvan ve farklı alanlardan, hemşirelerin farklı çalışma alanlarından ve pozisyonlarından olmasına, öğrencilerin farklı sınıflardan olmasına, hastaların farklı alanlardan bakım almış olmasına, kısa ve uzun dönem bakım alma yönünden farklılıkları olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler veri doygunluğu sağlanıncaya kadar sürdürülmüş 3 öğretim elemanı, 7 hemşire, 10 hemşirelik öğrencisi ve 5 hasta ile Temmuz-Ekim 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (Tablo 3-2). Katılımcılardan görüşmeler öncesi bilgilendirilerek sözlü ve yazılı onamları alınmıştır (Ek 17).

Tablo 3-2: Bireysel Derinlemesine Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Unvan ve sınıf	Toplam Mesleki Deneyim Yılı/BakımAlma Süresi	Çalışma/Uzmanlık Alanı veya Bakım Alınan Birim
Öğretim Elemanı	46	Kadın	Doçent Doktor	28	Ruh Sağlığı Hemşireliği
	50	Kadın	Doçent Doktor	30	Çocuk Sağlığı Hemşireliği
	33	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	13	Kadın Sağlığı Hemşireliği
Hemşire (Yönetici)	36	Kadın	Doktoralı Hemşire	22	Sağlık Bakım Hizmetleri Müdür Yardımcısı
	44	Kadın	Uzman Hemşire	23	Sağlık Bakım Hizmetleri Müdürü
Hemşire	43	Kadın	Uzman Hemşire	25	Ameliyathane
	34	Kadın	Uzman Hemşire	13	Dâhili Birim
	37	Kadın	Uzman Hemşire	13	Dâhili Birim
	40	Kadın	Hemşire	16	Cerrahi Birim
	24	Kadın	Hemşire	3	Yoğun Bakım
Öğrenci	19	Kadın	1		
	20	Erkek	1		
	18	Kadın	1		
	18	Kadın	1		
	20	Kadın	2		
	21	Erkek	2		
	20	Erkek	3		
	21	Kadın	3		
	22	Kadın	4		
	21	Kadın	4		
Hasta	51	Kadın		45 gün	Dâhili Birimde Yatarak Tedavi Görme
	38	Erkek		60 gün	Dâhili Birimde Yatarak Tedavi Görme
	41	Kadın		5 gün	Cerrahi Birimde Yatarak Tedavi Görme
	35	Kadın		3 gün	Cerrahi Birimde Yatarak Tedavi Görme
	63	Erkek		32 gün	Dâhili Birimde Yatarak Tedavi Görme

Görüşmeler için görüşme yapılacak kişiler ile iletişime geçilerek uygun tarih ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler sessiz, aydınlık, güvenli, kolay ulaşılabilir ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir (Erdoğan ve ark 2015). Veri kaybını önlemek amacıyla öncesinde katılımcılardan izin alınmış ve görüşmelerde ses kaydı ve gözlem notları alınmıştır. Görüşmeler veri doygunluğu sağlanıncaya kadar devam etmiş (Baltacı 2018), ortalama 60 dakika sürmüştür.

Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar ve literatür doğrultusunda eğitim programı tasarlanmıştır

(DiNatale 2001; Bacanlı 2006; Merlevede ve ark. 2006; Schilling 2009; Kılıçarslan 2010; Ulupınar 2014; Altınay 2015; Baltaş, 2015; Sönmez 2015a; Sönmez 2015b; Altınay 2016). Eğitim programı Bar-On EQ modeline temellendirilmiş, programın amaç ve hedefleri belirlenerek sekiz oturum şeklinde planlanmıştır (Ek 12).

Eğitim programının amacı: Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerinin gelişmesi, bireysel ve mesleki yaşamında kullanmasıdır.

Eğitim Programının Hedefleri: Program sonunda öğrenciler;

- Duygusal zekâ kavramını açıklar
- Kendini tanır
- Duygularını yönetir
- Kişilerarası ilişkilerinde etkili iletişim kurar
- Kişilerarası ilişkilerinde empatik davranır
- Yaşadığı sorunları eleştirel yaklaşımla çözer
- Stresle baş etme yöntemlerini etkin kullanır
- Yaşamında genel olarak iyimser bir yaklaşım sergiler

İçerik Planı:

1. Oturum: Tanışma, Program Tanıtımı ve Duygusal Zekâ
2. Oturum: Kişisel Farkındalık
3. Oturum: Kişilerarası İlişkiler ve İletişim Becerileri
4. Oturum: Sosyal Sorumluluk ve Empati
5. Oturum: Esneklik, Gerçekçilik
6. Oturum: Problem Çözme ve Eleştirel Yaklaşım
7. Oturum: Stres Yönetimi, Stresle Başetme
8. Oturum: Mutluluk ve İyimserlik, Eğitimin Sonlandırılması

Öğretim Yöntem ve Materyalleri:

Isınma Etkinlikleri, Sosyometrik Çalışmalar, Psikodrama, Tartışma, Proje Hazırlama, Beyin Fırtınası, Reflection Çalışması, Vaka Çalışması, Demonstrasyon, Masaldrama, Simülasyon, Rol oynama, Ödev, Barkovizyon (Slayt), Film, Video, Resim kâğıdı ve boya kalemleri, Flip Chart, Defter

Değerlendirme Yöntemleri:

Yazılı ve Sözlü Geri Bildirim Alma, Günlük Analizi, Resim, Materyal, Proje İncelemesi, Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi

Toplam Süre: Eğitim programı haftada bir gün toplam 8 oturum olarak yapılandırılmıştır. Her eğitim oturumu 45'şer dakikalık iki oturum toplam 90 dakika olacak şeklinde planlanmıştır. Oturumlar arası 15 dakika ara verilmiştir. Oturumlara katılamayan öğrenciler için 2 telafi oturumu düzenlenmiştir. Eğitim süresi toplam 12 saatlik eğitim programı olarak geçekleştirilmiştir.

Duygusal zekâ modelinde yer alan boyutlar doğrultusunda yapılandırılan oturumlarda ve oturumlar arasında bir bütünlük sağlanacak şekilde uygun etkinlikler ve yöntemlerden yararlanılmıştır. Oturumların her birinde kullanılan etkinlik ve uygulamaların diğer oturumların hedeflerine olan etkisi dikkate alınmıştır (Demirel 2015).

Plasebo grubunda bulunan öğrencilere, çalışma grupları arasındaki etkileşimi minimuma indirmek için Çevre Duyarlılığı Eğitim Programı (ÇDEP) uygulanmıştır (Ek 13). Program, araştırmacı tarafından ilgili literatür (Alkaya ve ark. 2016; Çelik ve ark. 2016; Uyanık 2016) doğrultusunda oluşturulmuştur. Eğitim programının amaç ve hedefleri belirlenerek sekiz oturum şeklinde planlanmıştır (Ek 13).

Eğitim programının amacı: Öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarını artırarak çevre sağlığını koruma ve geliştirmede aktif rol almasıdır.

Eğitim Programının Hedefleri: Program sonunda öğrenciler;

1. Çevreyi tanımlar
2. Çevre sağlığının önemine inanır
3. Doğal kaynakları korumanın önemine inanır
4. Tüketimin çevreye olan etkisini inceler
5. Olumlu çevre oluşturma sürecini açıklar
6. Çevre sağlığını sürdürmede rol ve sorumluluklarını benimser
7. Çevre sağlığını koruma ve geliştirmeye dönük proje planlar
8. Çevre sağlığını koruma ve geliştirme amacıyla planlanan projeyi uygular
9. Gerçekleştirilen projeyi değerlendirir

İçerik Planı:

1. Oturum: Tanışma, program tanıtımı ve çevre kavramı
2. Oturum: Çevre sağlığı ve etkileyen faktörler
3. Oturum: Sağlıklı çevrede rollerimiz
4. Oturum: Doğal kaynaklar ve tüketimin çevreye etkisi
5. Oturum: Olumlu çevre geliştirme
6. Oturum: Çevre sağlığı projesi geliştirme
7. Oturum: Geliştirilen projenin(lerin) uygulanması
8. Oturum: Programı değerlendirme

Öğretim Yöntem ve Materyalleri:

Isınma Etkinlikleri, Sosyometrik Çalışmalar, Soru-Cevap, Tartışma, Proje Hazırlama, Beyin Fırtınası, Barkovizyon (Slayt), Video, Flip Chart, Defter

Değerlendirme Yöntemleri:

Yazılı ve Sözlü Geri Bildirim Alma, Günlük Analizi, Proje İncelemesi, Öz-Değerlendirme, Akran Değerlendirmesi

Toplam Süre: Eğitim programı haftada bir gün toplam 8 oturum olarak yapılandırılmıştır. Her eğitim oturumu 45'şer dakikalık iki oturum toplam 90 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Oturumlar arası 15 dakika ara verilmiştir. Oturumlara katılamayan öğrenciler için 2 telafi oturumu düzenlenmiştir. Eğitim süresi toplam 12 saatlik eğitim programı olarak geçekleştirilmiştir.

3.9.1.2. Eğitimin Uygulanması

Geliştirilen DZEP ve ÇDEP plan doğrultusunda eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Oturumların dinamiklerine göre bazı oturumlar grubun ihtiyaçlarına göre 15-20 dakika uzatılarak tamamlanmıştır. Her eğitim oturumunun başlangıcında ısınma etkinlikleri, sonunda kapanış ve özetleme yapılmıştır. Girişim ve plasebo grubu eğitim programı interaktif yöntemlerle yürütülmeye özen gösterilmiştir. Oturumlara katılamayan öğrenciler için telafi oturumları gerçekleştirilmiştir.

Eğitimin uygulanması sırasında;

1. Girişim ve plasebo gruplarında eğitimlerin eşit oturum sayısında ve sürede

uygulanmasına

2. Her bir öğrencinin aktif katılımının desteklemesine

3. Her bir öğrencinin duygularını ifade etmesi için cesaretlendirmesine

4. İhtiyaç halinde eğitim oturumları dışında öğrencilere danışmanlık verilmesine özen gösterilmiştir.

Eğitim sırasında psikodramatik ve sosyometrik tekniklerden yararlanmıştır. Araştırmacı, FEPTO (Avrupa Psikodrama Eğitim Organizasyonları Federasyonu) referanslı bir kuruluş olan Dr. Ali Babaoğlu Jungiyen Psikodrama Sosyodrama ve Toplum Ruh Sağlığı Enstitüsü tarafından verilen Analitik Psikoloji Jungiyen Psikodrama Eğitim Programı'nda 500 saatin üzerinde eğitim alarak eğitimin birinci aşamasını tamamlamış ve psikodramatist uygulayıcısı olmaya hak kazanmıştır (Ek 14). Psikodramatik yöntemlerin kullanımında psikodrama psikoeğitim yöntemi olarak kullanıldığı için eğitimcinin süreçte aktarım ya da karşıaktarım gerçekleşme riskini en aza indirgemesi için enstitü öğretim üyelerinden (Program Danışmanı: Prof. Dr. Maurizio GASSEAU, Program koordinatörleri: Uzm. Dr. Caner BİNGÖL ve Dr. Öğr. Üyesi Turabi YERLİ) süpervizyon alarak süreci yürütmüştür. Süpervizyon, eğitimcinin psikodramatik ve sosyometrik yöntemleri uygulamada sürecin psikolojik içerikleri nedeniyle dış gözle objektifliği ve etkinliği artırma açısından önemlidir (Fontaine, Krall ve Fürst 2016). Pablación‟un (1996) metadrama veya "psikodramanın psikodraması" dediği süpervizyon süreci, psikodrama uygulayıcılarının kendi psikodramatist yönetici rollerini süpervize etmesi yani, psikodrama yoluyla farketmesi ve geliştirmesi psikodramatik süreçlerin önemli bir parçasıdır. Süpervizyon süreci, eğitim öncesinde eğitimcinin hazırlık süreci ile başlayarak eğitim sürecinde ve eğitim sonunda değerlendirme için (Eğitim oturumları öncesinde bir kez, sonrasında bir kez olacak şekilde toplam 10 kez) tekrarlanmıştır.

Öğrencilerin eğitim sürecinin parçası olmalarına ilişkin aidiyet duygularının desteklenmesi için eğitim sürecinde öğrencilerle birlikte yapılan etkinlik ve çalışmalarda oluşturulan materyaller, öğrencilerin duygusal bağ oluşturma ihtimalleri dikkate alınarak birer kopyası alınıp öğrenci portföy dosyaları oluşturmak üzere eğitimci tarafından saklanırken bir kopyası öğrencilere verilmiştir. Benzeri şekilde yine öğrencilerin aidiyet duygularının desteklenmesi ve motive edilmeleri için eğitim sürecinin tamamlayan tüm öğrencilere araştırmacı ve tez danışmanı tarafından imzalanan katılım belgesi verilmiştir (Ek 15).

3.10. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde niteliksel ve niceliksel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen niteliksel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bireysel derinlemesine görüşmelerden elde edilen ses kayıtları herhangi bir değişiklik yapılmadan, tüm detay ve gözlem notları ile birlikte araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Veriler belirlenen betimsel analiz çerçevesine göre sınıflandırılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Eğitimci gözlem notları, eğitimci ve öğrenci günlüklerinin analizi ile eğitim oturumu değerlendirme formlarından elde edilen niteliksel veriler temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Kodlama işlemi yapılırken işlemin geçerliliği açısından önemli olan tekrar kodlamaya dikkat edilmiştir (Furman, Langer ve Taylor 2010). Nitel verilerin analiz edilmesinde iç geçerliği sağlamak için tez danışmanı ile birlikte desen, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması gibi konular incelenmiştir. İç güvenirlik için tez danışmanı ile yapılmış, bulgular onaylanmış, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığı incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Nitel verilere ilişkin sunulan örnek ifadelerde belirtilen GGÖ: girişim grubu öğrencisini, PGÖ: plasebo grubu öğrencisini, yanlarında bulunan sayılar ise denek numaralarını ifade etmektedir.

Niceliksel verilerin analizinde, SPSS 25 paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistiksel metotlar (normallik testleri, ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları) parametrik ve non parametrik testler ve gruplar arası karşılaştırmalar için çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Benfori ve Tukey testleri kullanılmıştır.

3.11. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma sürecinin yürütülmesi için gereksinim belirleme ve araştırma süreci hazırlığı öncesinde Etik Kurul'dan 07.05.2018 tarih ve 48747 sayılı etik kurul onayı (Ek 16) ve çalışmanın yürütüldüğü Fakülte'den yazılı kurum izni alınmıştır (Ek 1). Araştırmaya katılan paydaş katılımcılar ve öğrencilerden bilgilendirilmiş yazılı onam alınmıştır (Ek 17). Ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek 10).

3.12. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

3.12.1. Güçlü yönleri

- Araştırmanın randomize kontrollü deneysel tipte olması
- Hemşirelik öğrencilerinin eğitime istekle katılması

3.12.2. Sınırlı Yönleri

Araştırmaya katılan girişim, plasebo ve kontrol grubu öğrencilerin aynı fakültede olması araştırmanın sınırlı yönüdür.

4. BULGULAR

Hemşirelik öğrencilerine yönelik Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen bir Duygusal Zekâ Eğitim Programının Demirel'in Program Geliştirme Modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen veriler beş ana başlık altında sunulmuştur.

4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular

4.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulgular

4.4 Eğitim Sürecine İlişkin Bulgular

4.4.1. Eğitim Oturumu Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

4.4.2. Eğitim Programını Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

4.4.3. Eğitimci Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular

4.4.4. Eğitimci ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ihtiyaç analizi, 3 öğretim elemanı, 7 hemşire (2'si yönetici), 10 hemşirelik öğrencisi ve 5 hasta ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanları farklı alanlarda görev almaktadır. Yaşları min:33, max: 50, çalışma yılları min:5, max:23'tür. Hemşirelerin çalışma alanları dâhili ve cerrahi birimler, poliklinik ve yoğun bakım şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Yaşları min:24, max:44, çalışma yılları min:3, max:25'tir. Öğrenciler, farklı sınıflarda (1,2,3,4.sınıf) öğrenim görmektedir. Yaşları min:18, max:22'dir. Hasta bireyler dâhili ve cerrahi kliniklerde yatarak tedavi görmüştür. Yatarak tedavi görme süreleri (gün) min:3, max:60'tır.Yaşları min:35, max:63'tür (Tablo 3-1).

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ana temalar; beklentiler, eğitimci ve öğrenci sorumlulukları, duygusal zekâ becerileri, duygusal zekâyı geliştirme olmak üzere dört temadan oluşmaktadır. Alt temalar; hemşirelik eğitim programından, eğitimciden ve öğrencilerinden beklentiler, eğitimci ve öğrenci sorumlulukları, kendini, duygularını tanıma ve ifade edebilme, problem çözme, empati, kişilerarası ilişki kurma becerisi, duygusal zekâ becerilerini geliştirmenin önemi, geliştirilmesi, geliştirme yöntemleri olmak üzere 12 temadan oluşmaktadır (Tablo 4-1). Temalar ve görüşlere ilişkin örnekler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4-1: İhtiyaç Analizi Ana Tema ve Alt Temaları

Ana Temalar	Alt Temalar
Beklentiler	Hemşirelik eğitim programından beklentiler
	Eğitimciden beklentiler
	Hemşirelik öğrencilerinden beklentiler
Eğitimci ve Öğrenci Sorumlulukları	Eğitimci sorumlulukları
	Öğrenci sorumlulukları
Duygusal Zekâ Becerileri	Kendini, duygularını tanıma ve ifade edebilme becerisi
	Problem çözme becerisi
	Empati becerisi
	Kişilerarası ilişki kurma becerisi
Duygusal Zekâ Becerilerini Geliştirme	Duygusal zekâ becerilerini geliştirmenin önemi
	Duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi
	Duygusal zekâ becerilerini geliştirme yöntemleri

4.1.1. Beklentiler Teması

Görüşmeler sırasında eğitimden beklentilere ilişkin görüşler alınmıştır. Öğretim elemanları ve öğrenciler, eğitimden beklentilerine ilişkin mesleki bilgilerin yeterince verildiğini ancak doğru yöntemlerle verilip verilmediğinin sorgulanmasını beklediklerini vurgulamıştır. Öğretim elemanları öğrencilerin duyarlı ve empatik olabilmeleri için kuramsal içerikten çok uygulamaya dönük yöntemlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hemşire ve hastalar genel değerlendirmelerde bulunarak hemşirelik eğitiminden, donanımlı ve bilgili hemşireler mezun edecek yapıda olmasını beklediklerini ifade etmiştir.

"...özellikle öğrencilerin becerilerini geliştirmede kuramsal içerik ile bir yere varılamıyor. ... öğrencinin içinde birebir yer aldığı etkinlikli öğrenmelere ihtiyaç var. Ne kadar doğru yöntemlerle verldiği sorgulanmalı" (Öğretim elemanı-1)

"*. ... Sadece bilgiye odaklı olması hemşirelik eğitiminin gelişmesini önlüyor.... Ayrıca okulun çağdaş, vizyoner olması gerekir.*" (Öğrenci-5)

Eğitimcilere ilişkin beklentiler incelendiğinde öğretim elemanları, eğitimcilerin iş yükünün azaltılmasını, öğretim elemanının etkili eğitim süreci için daha aktif olabilmesini, yenilikçi, istekli ve özverili olmasını beklediklerini ifade etmiştir. Hemşireler, öğrencilerin gelişimi için eğitimcilerin klinik uygulamalarda daha aktif olmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler eğitimcilerden en güncel bilgileri sunmalarını ve öğrenciyle yakın etkileşim halinde, iyi bir rol model ve lider olmasını beklediklerini belirtmiştir.

"Hocalarımızdan ilgi bekliyoruz öncelikle. Iyi bir iletişim kurabildiğimizde bu bizi mutlu ediyor, eğitime ilgimizi artırıyor. Rol alacağımız hoclarımızın bize liderlik etmelerini isteriz" (Öğrenci-9)

Öğrenciden beklentilere ilişkin öğretim elemanları, öğrencilerin mesleki ve bireysel yönden bilgi ve beceri ile donanmış şekilde mezun olması gerektiğini belirtmiştir. Hemşireler, öğrencilerin yeterli bilgi, beceri ve tutumla mezun olmadıklarını ve bunun üniversiteler arası farklılıklardan, rol model hemşire ve eğitimci eksikliğinden, okul hastane işbirliğinin olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğrenciler eğitimci rolü gelişmiş, mesleki bilgi beceri ile donanık, empati becerileri gelişmiş, hastalarla etkili iletişim kurabilecek şekilde ve özgüvenli mezun olmak istediklerini ifade etmiştir. Hastalar daha çok öğrenci odaklı beklentilerini dile getirmiş öğrencilerden güler yüzlü, hoş görülü ve sabırlı olmalarını beklediklerini ve hastayken yalnızca tedavi ve bakımla değil sosyal ihtiyaçlarıyla da ilgilenilmesini istediklerini ifade etmiştir.

"*Öğrencilerin istenilen özellikleri kazanarak mezun olduklarını düşünmüyorum. Çünkü rol model olacak kimse yok.*" (Hemşire-2)

"*Hemşirelik eğitimi öğrenciye en başta öz güvenli olmayı kazandırmalı. ...Daha sonra öğrencinin bilgiye kesinlikle sahip olması lazım. ...Hemşire önce kendi kimliğini bilmeli. Görevim sorumluluğum ne kime ne vereceğim bilmesi gerekiyor."* (Öğrenci-10)

"*… hemşireden bir güleryüz, bir hoş sohbet beklemek çok mu bilemiyorum. Ama insan tüm gün orda acıyla, hastalıkla savaşırken sabırlı destekçi birini arıyor yani. Hemşireler çok yorgun (üzgün bir ifadeyle). Herkes onlara yükleniyor, iş çok veriyorlar anlıyorum. Ama biz de sabırla bize yansıtmamasını bekliyoruz."* (Hasta-1)

4.1.2. Eğitimci ve Öğrenci Sorumlulukları Teması

Görüşmelerde eğitimde istenilen beklentilere ulaşılması açısından düşünceleri sorgulandığında ifadelerde ağırlıklı olarak hem eğitimcinin hem de öğrencinin sorumlulukları olduğu vurgulanmıştır. Öğretim elemanları, eğitimcilerin eğitimde öğrenci özelliklerini dikkate alma gibi sorumluluğu olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin kuşaklarına özgü farklılıklar yaşandığını belirtmiştir. Hemşireler, öğrencilerin bireysel ve mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için eğitimcilerin kurumlar arası farklılıkları en aza indirmede çaba göstermesi gerektiğini, eğitimcilerin bilgilerini güncellemesi gerektiğini ve öğrenme-öğretme sürecinde rol model olma gibi sorumlulukları olduğunu ifade etmişdir. Ayrıca öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, kurum politika ve işleyişine uygun çalışma, yabancı dil becerilerini geliştirme, araştırma yapma ve mesleki gelişimlerini sürdürme vb. sorumlulukları olduğunu belirtmiştir Öğrenciler daha çok kendilerine dönük beklentiler ifade etmiştir.

"Her geçen gün öğrencilerin özellikleri değişiyor. Kuşak farklılıkları ortaya çıkıyor. Bu kuşak özelliklerini bilerek hareket eden eğitimciler olması lazım. ...İstekli ve sorumluluk bilinci

yüksek olması lazım öğrencinin. nasıl zenginleştiririm kendimi diye bakması lazım""(Öğretim elemanı-1)

"*Hemşirelik öğrencisi, kritik düşünüp kriz anlarını çözümleyebilmeli bunda etkili iletişim becerilerini kullanmalı ve empatik olmayı becermeli."* (Hemşire-2).

"*Hemşirelik öğrencisi mezun olurken kendini ifade edebilecek hale gelmeli. Mesleğini tanımalı,… Mesleğe ne katabilir? O meslekten ne alabilir bunları bilmeli*." (Öğrenci-7)

"Hemşirelik öğrencilerinin genç oldukları için hareketli, dinamik çalışmaları gerekir. Daha heyecanlı, daha istekli olmalılar…" (Hasta- 5)

4.1.3. Duygusal Zekâ Becerileri Teması

Görüşmelerde hemşirelikte duygusal zekâ becerilerine ilişkin düşünceler alınmıştır. Öğretim elemanları ve hemşireler, öğrencilerin kendini tanıma konusunda çok iyi olmasalar da duygularını ifade etmekte, olumlu kişilerarası ilişki kurmada sosyal yaşamlarında başarılı olmakla birlikte mesleki yaşamda başarılı olmadıklarını, empati kuramadıklarını, problem çözme becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bazıları, kendini ve duygularını tanıdığını düşünürken diğerleri, kendini ve duygularını tanımadığını ifade etmiştir. Öğrenciler kendilerini ifade etmede güçlük çekmediklerini, empati kurmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Hastalar, hemşirelerin empati becerilerinin iyi olduğunu, kendilerini en iyi hemşirelerin anladığını belirtmiştir.

"*Yeni nesil öğrenciler bence çok akıllı… kendilerini ifade edebiliyorlar. … Kendilerini de tanıdıklarını düşünmüyorum.*" *"Öğrenciler bir sorunla karşılaştığında sorunun neyden kaynaklanabileceğine ya da nasıl çözülebileceğine dair bilgisi olmadığı için tepkisiz kalıyor. Hep başkalarından medet umuyor. Kendileri çözemiyor sorunlarını"* (Öğretim elemanı-2)

"*Kendini tanıma bence öğrencilerin kişilik özellikleri ile alakalı… Kendilerini tanımıyorlar. … Her geçen gün daha sabırsız, daha kendi isteklerine odaklanan öğrenciler geliyor. … Kurdukları ilişkiler yüzünden sorun yaşıyoruz."* (Hemşire-2)

"*Bence şimdiki öğrenciler fikir üretebiliyorlar yani problem çözmek tamam ama uygulamaya yansıtmıyorlar…"* (Hemşire-3).

"Öğrenciler bence biraz empatik oluyorlar. Ama yine de yeterli olmuyor. (Hemşire-6)

"*…Çoğu tanımıyordur ama bence kendini bulmaya çalışan çok."* (Öğrenci-7)

"Bence biz kendimize güvenemiyoruz. Neyi tam neyi eksik bildiğimizi bilmediğimiz için bir fikrim olsa bu tehlikeli mi olur bilemiyoruz. O yüzden bence çözüm üretemiyoruz." (Öğrenci-5)

"*Bence kendini iyi ifade etmekte sorun yaşadıklarını sanmıyorum*" (Hasta-4)

"Bence bizi en iyi anlayan yine hemşireler ve hemşirelik öğrencileri. ...Dedim ya zamanları olsa daha da çok ilgilenecekler bence". (Hasta-2)

4.1.4. Duygusal Zekâ Becerilerini Geliştirme Teması

Hemşirelik eğitiminde duygusal zekâ becerilerinin önemi ve geliştirilmesine ilişkin görüşler sorulduğunda öğretim elemanları, hemşireler, öğrenciler ve hastalar duygusal zekânın önemli olduğunu ve geliştirilmemesi durumunda hemşirelik mesleğinde önemli sorunlar yaşanacağını vurgulamıştır. Öğretim elemanları, öğrencilerde duygusal zekânın geliştirilebilmesi için eğitim sürecinin öncelikle yeni kuşak öğrenme biçimlerine uygun olması gerektiğini, eğitimcilerin yeni kuşakların özelliklerini iyi tanıması gerektiğini vurgulamıştır. Simülasyon, psikodrama gibi yöntemlerden yararlanılabileceği ifade etmiştir. Hemşireler, duygusal zekâyı geliştirmede simülasyonun ve mentorluk uygulamasının etkili olacağına dikkat çekmiştir. Öğrenciler, duygusal zekânın geliştirilebilmesi için eğitimci- öğrenci etkileşimini artıran ders dışı etkinliklere gereksinim olduğuna dikkat çekmiş, derslerde rol oynama, örnek olay gibi interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

"Hemşirelik için çok önemli. Olmazsa olmaz hatta. Bu becerilerin birini bile kullanmadığımız gün var mı ki! Hemşirelerin özellikle duygusal zekâlarını geliştirmek şart yoksa ihtiyaç duyulduğu gibi hemşirelik yapılamaz. Empatiyle hastayı anlayamaz mesela, her gün bin tane sorunla karşılaşacak. Nasıl çözecek! ." (Hemşire-4)

"*…Geliştirilmesi için öğrenciler simülatif süreçlere dâhil edilmeli. Vaka analizleri ve gerçek yaşam deneyimleri öğrenme süreçlerinde kullanılmalı. Çocuk teorik bilgiyle kalıyor bizde…" (Hemşire-1)*

"Bence geliştirilebilir ama farklı yöntemlere ihtiyaç var hep bilgi bilgi… çocukları bilginin ötesine taşıyacak yöntemler, vizyon ve zaman lazım." (Öğretim elemanı-2)

"*…simülatif yöntemler çok etkili olacaktır ancak onun da duyuşsal anlamda yetersiz kaldığı zamanlar olacaktır o yüzden psikodrama gibi duyguları geliştirebilecek, öğrencilerde farkındalık yaratabilecek yöntemlerden yararlanılmasına ihtiyaç var."* (Öğretim elemanı-1)

"*Bence okullarda bizi her yönden destekleyen bir yapı olsa. Yani sadece ders ders diye odaklanılmasa. Tüm hayatımız burası olmaz. Sosyal fırsatlar sağlansa, birlikte geziler düzenlense, sinemaya gidilse mesela bu becerilerin daha çok gelişeceğine inanıyorum ben"* (Öğrenci-6)

"Hocalarla ders dışında etkinlikler yapsak mesela gezi gibi öğretici şeyler ya da sosyal bir etkinlik, daha çok gelişmemize katkı sağlar bence. Sürekli okul ve ders gibi düşünmek bizi strese sokuyor." (Öğrenci- 8)

4.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri Tablo 4-2'te sunulmuştur. Tüm çalışma gruplarında öğrencilerin %75'i kadındır. Girişim grubundaki öğrencilerin %75, kontrol ve plasebo grubundakilerin %85'i Anadolu lisesinden mezundur. Girişim grubu öğrencilerinin %65'i ve plasebo gruplarındakilerin %60'ı aile ile kontrol grubundakilerin %65'i yurtta yaşamaktadır. Öğrencilerin %95'inin ebeveynleri bir arada yaşamaktadır. Girişim grubundaki öğrencilerin %80'i ve kontrol grubundaki öğrencilerin %70'inin 2 veya üzerinde kardeşi, plasebo grubundaki öğrencilerin %65'inin yalnızca 1 kardeşi vardır. Girişim grubundaki öğrencilerin %90'ı, kontrol grubundaki öğrencilerin %60'ı, plasebo grubundaki öğrencilerin %70'i ailesinin ekonomik durumunu orta düzey olarak belirtmiştir. Girişim ve plasebo grubundaki öğrencilerin %65'i, kontrol grubundaki öğrencilerin %85'i kendisini ifade etmede güçlük yaşamadığını dile getirmiştir. Girişim grubundaki öğrencilerin %45'i, kontrol grubundaki öğrencilerin %30'u, plasebo grubundaki öğrencilerin %40'ı sosyal ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Girişim, kontrol ve plasebo grupları arasında öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-2: Çalışma Gruplarının Sosyodemografik Dağılımları ve Gruplar Arası Homojenizasyon

Değişkenler	Girişim Grubu (a)		Kontrol Grubu (b)		Plasebo Grubu (c)		Toplam		Anlamlılık (p)	Test Değeri**
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Cinsiyet										
Kadın	15	75	15	75	19	95	49	81,7	p ,168*	$\chi 2$=3,562
Erkek	5	25	5	25	1	5	11	18,3		
Mezun Olunan Okul										
Anadolu Lisesi	15	75,0	17	85,0	17	85,0	49	81,7	p ,519*	KW=7,163
Fen Lisesi	0	0	1	5,0	1	5,0	2	3,3		
Genel Lise	2	10,0	0	0	2	10,0	4	6,7		
Sağlık Meslek Lisesi	2	10,0	2	10,0	0	0	4	6,7		
İmam Hatip Lisesi	1	5,0	0	0	0	0	1	1,7		
Yaşadığı Yer										
Ailesiyle Birlikte	10	50,0	8	40,0	14	70,0	32	53,3	p ,139*	KW=3,951
Yurtta	8	40,0	11	55,0	6	30,0	25	41,7		
Paylaşımlı Ev/Pansiyonda	1	5,0	1	5,0	0	0	2	3,3		
Yalnız	1	5,0	0	0	0	0	1	1,7		
Kardeş Sayısı										
Kardeşi yok	0	0	1	5,0	0	0	1	1,7	p ,263*	KW=2,674
Bir kardeşi var	3	15,0	6	30,0	7	35,0	16	26,7		
İki ve üzerinde kardeşi var	17	85,0	13	65,0	13	65,0	43	71,7		
	x̄±SS		x̄±SS		x̄±SS		x̄±SS		Anlamlılık (p)	Test Değeri**
Bar-On EQ Ölçek Puanı	20	3,22±0,63	20	3,28±0,62	20	3,51±0,49	60	3,35±0,50	p ,377*	F= ,992
Yaş	20	18,85±1,63	20	18,50±1,05	20	18,30±1,26	60	18,55±1,33	p ,311*	$\chi 2$=16,034

* p>.05
** F:One Way Anowa, $\chi 2$:Pearson Ki-kare, KW: Kruskal-Wallis

4.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, eğitim öncesi duygusal zekâ puan aralıkları incelendiğinde girişim, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin %70'inin 3.00- 4.00 puan aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 4-3).

Tablo 4-3: Öğrencilerin Eğitim Öncesi Duygusal Zekâ Puan Aralığı

Bar-On EQ Puan Aralığı	Girişim		Kontrol		Plasebo		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1,00 ile 1,99 arası	1	5	1	5	-	0	2	3,4
2,00 ile 2,99 arası	5	25	5	25	6	30	16	26,6
3,00 ile 4,00 arası	14	70	14	70	14	70	42	70,0

"**H_{1a}: Girişim, plasebo ve kontrol gruplarının eğitim öncesinde duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur"** hipotezinden hareketle öğrencilerin eğitim öncesi duygusal zekâ puan ortalamaları incelenmiştir. Eğitim öncesi girişim grubu duygusal zekâ puan ortalamasının 3,22±,63, kontrol grubunun 3,28±,62, plasebo grubunun 3,51±,49 olduğu ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$) (Tablo 4-4).

Araştırmanın "**H_{1b}: Girişim grubunun duygusal zekâ puanı eğitim sonrası eğitim öncesinden daha yüksektir"** hipotezinden hareketle, girişim grubunun duygusal zekâ puan ortalamasının eğitim öncesi 3,22±,63, eğitim sonrası 3,66± ,13 olduğu ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu ($p<0,05$), eğitim sonrası puan ortalamasının eğitim öncesinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçek boyutlarında duygusal zekâ puan ortalamaları incelendiğinde; Kişisel Farkındalık boyutu puan ortalamasının eğitim öncesi 3,26±,66, eğitim sonrası 3,38±,45 olduğu, Kişilerarası İlişkiler boyutu puan ortalamasının eğitim öncesi 3,22±,80, eğitim sonrası 4,15±,39 olduğu, Şartlara ve Çevreye Uyum boyutu puan ortalamasının eğitim öncesi 3,03±,57,eğitim sonrası 3,51±,38 olduğu, Stres Yönetimi boyutu puan ortalamasının eğitim öncesi 2,81±,60, eğitim sonrası 3,33±,22 olduğu, Genel Ruh Hali boyutu puan ortalamasının eğitim öncesi 2,89±,58, eğitim sonrası 3,93± ,47 olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır. Girişim grubunda tüm ölçek boyutlarında, öğrencilerin eğitim sonrası puan ortalamalarının eğitim öncesi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 4-4).

Araştırmanın, **"H_{1c}: Girişim grubunun eğitim sonrası duygusal zekâ puanı kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir"** hipotezinden hareketle, eğitim sonrası duygusal

zekâ puan ortalamaları ve gruplar arası fark incelenmiştir. Eğitim sonrası gruplara göre duygusal zekâ puan ortalamasının Kişisel Farkındalık boyutunda Girişim 3,38±,45; Kontrol:3,10±,19; Plasebo: 3,11±,18 olduğu, Şartlara ve Çevreye Uyum boyutunda Girişim: 4,15±,39; Kontrol. 3,11± ,28, Plasebo: 3,13±,25 olduğu, Stres Yönetimi boyutunda Girişim: 3,33±,22, Kontrol: 2,86±,35; Plasebo: 2,70±,29 olduğu, Genel Ruh Hali boyutunda Girişim: 3,93± ,47; Kontrol: 3,06±,47; Plasebo: 3,11±,35 olduğu saptanmıştır. Gruplar arası fark incelendiğinde Kişisel Farkındalık, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali boyutlarında girişim grubu puan ortalamalarının kontrol ve plasebo grubunun puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Farkın yönü incelendiğinde Kişisel Farkındalık, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali boyutlarında girişim grubu eğitim sonrası puan ortalamalarının kontrol grubundan, kontrol grubu puan ortalamalarının plasebo grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (a>b>c) ($p<0,05$).Kişilerarası İlişkiler boyutunda eğitim sonrası puan ortalamalarında girişim grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p<0,05$). Bu boyutta girişim grubu ile plasebo grubu arasında ve kontrol grubu ile plasebo grubu arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Ölçek Toplamı'nda eğitim sonrasında gruplara göre duygusal zekâ puan ortalamasının Girişim: 3,66± ,13; Kontrol: 3,11± ,30; Plasebo: 3,35± ,28 olduğu girişim grubunun puan ortalamasının kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Ölçek toplamında girişim grubu puan ortalamasının kontrol ve plasebo gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu ($p<0,05$), kontrol ve plasebo grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). (Tablo 4-4).

Araştırmanın, **"H_{1d}: Plasebo ve kontrol gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur."** hipotezinden hareketle, eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları ve gruplar arası fark incelenmiştir. Ölçek toplamında Kontrol grubunun eğitim öncesi 3,28±,62 ve eğitim sonrası 3,11±,30 puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır. Ölçek boyutlarında Kişisel Farkındalık boyutunda eğitim öncesi 3,33±,73 ve eğitim sonrası 3,10±,19, Kişilerarası İlişkiler boyutunda eğitim öncesi 3,53±,97 ve eğitim sonrası 3,44±,64, Şartlara ve Çevreye Uyum boyutunda eğitim öncesi 3,12±,53 ve eğitim sonrası 3,11±,28, Stres Yönetimi boyutunda eğitim öncesi 2,88±,52 ve eğitim sonrası 2,86±,35, Genel Ruh Hali boyutunda eğitim öncesi 3,42±,81 ve eğitim sonrası 3,06±,47 puan ortalamaları olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır (Tablo 4-4).

Plasebo grubunun ölçek toplamında eğitim öncesi 3,51±,49 ve eğitim sonrası 3,35± ,28 puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (p>0,05) saptanmıştır. Ölçek boyutlarında Kişilerarası İlişkiler boyutunda eğitim öncesi 3,77±,77 ve eğitim sonrası 3,69±,75, Şartlara ve Çevreye Uyum boyutunda eğitim öncesi 3,38±,48 ve eğitim sonrası 3,13±,25 Stres Yönetimi boyutunda eğitim öncesi 3,04±,59 ve eğitim sonrası 2,70±,29 puan ortalamaları olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) saptanmıştır. Kişisel Farkındalık boyutunda eğitim öncesi 3,56±,60 ve eğitim sonrası 3,11±,18, Genel Ruh Hali boyutunda eğitim öncesi 3,61±,78 ve eğitim sonrası 3,11±,35 puan ortalamaları olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<0,05), her iki boyutta da eğitim sonrası puan ortalamalarının eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde düştüğü saptanmıştır (Tablo 4-4).

Tablo 4-4: Duygusal Zekâ Boyutları Puan Ortalamalarının Gruplara ve Zamana Göre Karşılaştırılması

Grup / Zaman		Girişim(a) x̄±SS	Kontrol(b) x̄±SS	Plasebo(c) x̄±SS	Test ve Anlamlılık*
KİŞİSEL FARKINDALIK	Eğitim Öncesi	3,26± ,66	3,33± ,73	3,56± ,60	F*=,647 p** ,527
	Eğitim Sonrası	3,38± ,45	3,10± ,19	3,11± ,18	F*=2,604 p **,017**
Test ve Anlamlılık **		t=2,604 p **,017**	t=1,293 p ,211	t=3,097 p **,006**	*a>b>c****
KİŞİLERARASI İLİŞKİLER	Eğitim Öncesi	3,22± ,80	3,53± ,97	3,77± ,77	F*=,479 p ,622
	Eğitim Sonrası	4,15± ,39	3,44± ,64	3,69± ,75	F*=6,817 **p ,002**
Test ve Anlamlılık **		t=4,211 p **,000**	t=,343 p ,736	t=,327 p ,747	*a>b****
ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM	Eğitim Öncesi	3,03± ,57	3,12± ,53	3,38± ,48	F=1,752 p,183
	Eğitim Sonrası	3,51± ,38	3,11± ,28	3,13± ,25	F=10,437 **p ,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,012 **p ,007**	t=,022 p ,983	t=2,092 p ,050	*a>c>b****
STRES YÖNETİMİ	Eğitim Öncesi	2,81± ,60	2,88± ,52	3,04± ,59	F=,534 p ,589
	Eğitim Sonrası	3,33±,22	2,86± ,35	2,70± ,29	F=25,275 **p ,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,873 p **,001**	t=,142 p ,889	t=1,965 p ,064	*a>b>c****
GENEL RUH HALİ	Eğitim Öncesi	2,89± ,58	3,42± ,81	3,61± ,78	F=,803 p,453
	Eğitim Sonrası	3,93± ,47	3,06± ,47	3,11± ,35	F=24,707 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=7,300 p **,000**	t=1,826 p ,084	t=2,696 p **,014**	*a>b>c****
ÖLÇEK TOPLAMI	Eğitim Öncesi	3,22± ,63	3,28± ,62	3,51± ,49	F= ,992 p ,377
	Eğitim Sonrası	3,66± ,13	3,11± ,30	3,35± ,28	F=29,087 **p ,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,086 p **,006**	t=1,074 p ,296	t=1,564 p ,134	*a>b, a>c****

** F=One Way Anova*
*** Test ve Anlamlılık: Paired-Samples t test*
****Post hoc testler: Benforini-Tukey.*

Girişim, kontrol ve plasebo gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ alt boyut puan ortalamaları ve gruplar arası fark incelenmiştir. Girişim grubunda Bağımsızlık, Kendine Saygı, Kararlılık, Duygusal Benlik Bilinci, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişkiler Empati, Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme, Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü,

İyimserlik ve Mutluluk alt boyutlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Bağımsızlık ve Kararlılık alt boyutlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinde bunlar dışında kalan tüm alt boyutlarda eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Plasebo grubunda yer alan öğrencilerinin Bağımsızlık, Kendini Gerçekleştirme, Gerçekçilik, Dürtü Kontrolü ve Mutluluk alt boyutlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Plasebo grubu öğrencilerinin diğer dokuz alt boyutta eğitim öncesi ve eğitim sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$) (Tablo 4-5).

Çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası ölçek puan ortalamalarının ölçek alt boyutları açısından gruplar arası farkı incelenmiştir. Eğitim öncesi alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Araştırmanın **"H1a: Girişim, plasebo ve kontrol gruplarının eğitim öncesinde duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur"** hipotezi doğrulanmıştır. Ölçek eğitim sonrası alt boyut puan ortalamaları açısından ise gruplar arası fark incelendiğinde, Kararlılık alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir. Farkın yönü incelendiğinde yalnızca İyimserlik alt boyutunda girişim ve plasebo grupları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>0,05$), girişim grubu puan ortalamasının kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Diğer tüm anlamlı fark bulunan alt boyutlarda farkın yönü incelendiğinde, girişim grubunda kontrol ve plasebo gruplarından anlamlı düzeyde yüksek puan ortalaması olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Gruplar arası farkta ise kontrol ve plasebo grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır ($p>0,05$) (Tablo 4-5).

Tablo 4-5: Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Gruplara ve Zamana Göre Karşılaştırılması

Grup / Zaman		Girişim(a) x̄±SS	Kontrol(b) x̄±SS	Plasebo(c) x̄±SS	Test ve Anlamlılık*
Bağımsızlık	Eğitim Öncesi	3,38± ,88	3,62± ,77	3,42± ,94	F=,437 p,648
	Eğitim Sonrası	4,09±,83	2,59± ,73	2,37± ,84	F=26,894 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,397 **p,003**	t=3,912 **p,001**	t=3,162 **p,005**	*a>b, a>c***
Kendini Gerçekleştirme	Eğitim Öncesi	3,50± ,77	3,28± ,97	3,80± ,91	F=2,433 p,097
	Eğitim Sonrası	4,18± ,48	3,29± ,50	3,21± ,39	F=26,746 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=-6,532 **p,000**	t=-,035 p,973	t=2,975 **p,008**	*a>b, a>c***
Kendine Saygı	Eğitim Öncesi	3,43± ,80	3,44± ,96	3,50± ,93	F=,041 p ,959
	Eğitim Sonrası	3,83± ,57	3,23± ,42	3,28± ,39	F=10,041 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,302 **p,004**	t=,822 p,422	t=1,024 p,319	*a>b, a>c***
Kararlılık	Eğitim Öncesi	3,30± ,84	3,55± ,69	3,49± ,67	F=,610 p ,547
	Eğitim Sonrası	3,90± ,27	3,05± ,29	3,03± ,17	F=2,243 p,115
Test ve Anlamlılık **		t=2,187 **p,041**	t=3,126 **p,006**	t=2,795 p,012	-
Duygusal Benlik Bilinci	Eğitim Öncesi	3,10± ,71	3,15± ,55	3,29± ,59	F=,470 p,627
	Eğitim Sonrası	3,93± ,39	3,26± ,46	3,50± ,59	F=9,302 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=-5,814 **p,000**	t=-,753 p ,461	t=-1,335 p,198	*a>b, a>c***
Sosyal Sorumluluk	Eğitim Öncesi	4,03± ,94	3,75± 1,01	3,50± ,89	F=1,569 p,217
	Eğitim Sonrası	4,31± ,44	3,17± ,79	3,45± ,86	F=13,523 **p ,000**
Test ve Anlamlılık **		t=1,648 p ,116	t=2,241 p,307	t=,162 p,873	*a>b, a>c***
Kişilerarası İlişkiler	Eğitim Öncesi	3,35± ,92	3,55± 1,01	3,49± ,97	F=,238 p,789
	Eğitim Sonrası	3,82± ,47	3,02± ,37	3,25± ,44	F=18,242 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=-2,571 **p,019**	t=2,385 p,028	t=1,013 p,324	*a>b, a>c***
Empati	Eğitim Öncesi	3,79± ,84	3,67± 1,02	3,42± 1,07	F=,730 p,486
	Eğitim Sonrası	4,22± ,41	2,98± ,91	3,12± ,95	F=14,438 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=2,607 **p, 017**	t=,555 p,918	t=,978 p,340	*a>b, a>c***
Esneklik	Eğitim Öncesi	2,69± ,72	2,91± ,60	3,17± ,52	F=2,957 p ,060
	Eğitim Sonrası	3,61± ,52	3,05± ,28	3,13± ,35	F=11,404 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=-5,981 **p,000**	t=-1,106 p,283	t=,282 p,781	*a>b, a>c***
Gerçekçilik	Eğitim Öncesi	3,36± ,78	3,15± ,73	3,17± ,60	F=,529 p,592

	Eğitim Sonrası	3,58± ,81	2,80± ,38	2,53± ,26	F=20,157 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=2,010 **p,049**	t=1,760 p,095	t=4,292 **p,000**	*a>b, a>c***
Problem Çözme	Eğitim Öncesi	3,53± ,91	3,24± 1,05	3,53± ,89	F=,613 p,545
	Eğitim Sonrası	4,061±,45	3,50± ,53	3,75± ,56	F=5,796 **p,005**
Test ve Anlamlılık **		t=-2,850 **p,010**	t=-,954 p,352	t=-,946 p,356	*a>b, a>c***
Strese Dayanıklılık	Eğitim Öncesi	2,71± ,68	2,62± ,70	3,00± ,74	F=1,535 p,224
	Eğitim Sonrası	3,57± ,44	3,04± ,43	3,05± ,30	F=11,489 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=-4,925 **p,000**	t=-2,261 p,036	t=-,322 p,751	*a>b, a>c***
Dürtü Kontrolü	Eğitim Öncesi	3,23± ,83	2,94± ,86	3,15± ,74	F=,899 p,413
	Eğitim Sonrası	3,40± ,46	2,65± ,71	2,29± ,71	F=15,402 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=4,152 **p,001**	t=1,027 p,318	t=3,074 **p,006**	*a>b, a>c***
İyimserlik	Eğitim Öncesi	3,21± 1,01	3,30± 1,02	3,64± ,85	F=2,765 p,071
	Eğitim Sonrası	3,59± ,41	3,03± ,70	3,25± ,65	F=4,336 **p,018**
Test ve Anlamlılık **		t=-3,808 **p,001**	t=1,087 p,291	t=1,659 p,114	*a>b***
Mutluluk	Eğitim Öncesi	3,47± ,75	3,55± ,87	3,41± ,81	F=1,339 p,270
	Eğitim Sonrası	3,69± ,63	3,08± ,40	3,05± ,28	F=12,195 **p,000**
Test ve Anlamlılık **		t=3,429 **p,003**	t=1,049 p,324	t=2,230 **p,038**	*a>b, a>c***

**F=One Way Anova*
*** Paired-Samples t Test*
****Post hoc testler:Benforini-Tukey.*

4.4. Eğitim Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmada, eğitim sürecindeki dinamiklerin incelenebilmesi amacıyla Eğitim Oturumu Değerlendirme Formu, Eğitim Programını Değerlendirme Formu, Eğitimci Gözlem Notları ile Eğitimci ve Öğrenci Günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur.

4.4.1. Eğitim Oturumu Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada girişim ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin eğitim oturumlarına ilişkin görüşleri, niteliksel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler oturuma ilişkin duygular, oturumun kazanımları ve oturuma ilişkin (eğitimci, ortam, süre ve işleniş vb.) görüşler şeklinde incelenmiştir.

4.4.1.1. Oturuma İlişkin Duygular

Girişim ve plasebo grubundaki öğrencilerden, yürütülen eğitim programındaki her bir oturumun sonunda oturuma ilişkin duygularını yazmaları istenmiştir.

Girişim grubundaki öğrencilerin ilk iki oturumdaki duygularında daha çok heyecan, merak, umut, mutluluk, değerlilik ve yoğunluk duygularının yer aldığı görülmüştür. Plasebo grubundaki öğrencilerin ifadelerinde daha çok üzüntü, mutsuzluk, yetersizlik gibi duyguların yer aldığı görülmüştür.

"İlk başlarda neler yapacağımızı tam olarak bilmediğim için meraklıydım. Oturum sonunda oturumdaki diğer kişilere karşı kısa bir sürede güven oluştu ve merak duygum daha da arttı."(GGÖ-13)

"Yeni arkadaşlarla tanıştım. Bu benim için güzel bir fırsattı. Kendimle ilgili yapmak istediklerimle ilgili kendimi dinledim. Yoğun ve düşünceli hissettim" (GGÖ-3)

"Yaşadığım ortamın havasının ne kadar kötü olduğunu fark ettim. Bu durum beni hem endişelendirdi hem de üzdü." (PGÖ -2)

Eğitimin üçüncü ve dördüncü oturumunda, girişim grubundaki öğrenciler en çok güven, rahatlık, eğlence, şans ve farklılık duygularını ifade etmişlerdir. Plasebo grubundaki öğrencilerin yoğunlukla rahatlama, çözüm üretmenin sevinci, yaratıcı, heyecanlı ve mutlu hissetme duygularını dile getirdikleri görülmüştür.

"Kendimi burada olduğum için şanslı hissediyorum. Bence burada olmam benim hayatıma renk verecek. Mutluyum kendimi güvende hissettim." (GGÖ-11)

"Rahatlıkla bir bilgi hakkında eleştiri yapabileceği sorunlar hakkında rahat çözüm bulunabileceği." (PGÖ-11)

Beşinci ve altıncı oturumlarda girişim grubundaki öğrencilerin daha çok düşünceli, zorlu, karmaşık ve derin duygular hissettiklerini ifade ettiği saptanmıştır. Plasebo grubundaki öğrenciler daha çok mutluluk ifadesine yer vermişlerdir.

"Kendimle ilgili önemli olan şeylerin arasından en önemlilerini seçtim. Bu bana biraz kararsız olduğumu düşündürdü. Kendimle ilgili yeni özellikler keşfetmek, düşünmek güzel." (GGÖ-11)

"Duygularla yüzleşmenin tahminimden daha zor olduğunu hissettim." (GGÖ-1)

"Karmaşık duygular içerisindeyim. Hayatımda bazı şeyleri sorgulamam gerektiğini düşündüm. Biraz düşünceliyim o yüzden." (GGÖ-2)

"Doğanın çok güçlü olduğunu hissettim." (PGÖ -18)

Oturumları ilerledikçe girişim grubundaki öğrenciler daha çok eğlence, zevk, rahatlama, keyif gibi duyguları deneyimlediklerini belirtmiştir. Plasebo grubundaki öğrenciler işe yarama/yararlı olma duygusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

"Kendimi ifade edebildiğim için çok iyi hissettim." (GGÖ-17)

"Açıkçası sosyal ilişkiler konu olunca biraz çekinceli olabiliyorum. Ama daha sonra rahat bir ortam olduğu için yaptığımız etkinliklerden baya zevk aldım." (GGÖ-2)

"Sabah otobüste yaşadıklarımı sınıfta canlandırıp empati kurarak çözdüğüm için rahatlamış hissettim." (GGÖ-7)

"Çevreyle ilgili çalışmalar yapmak kendimi iyi hissetmemi sağladı." (PGÖ -14)

Son oturumda girişim grubundaki öğrenciler, eğitimin bitmesine ilişkin hüzün, duygusallık ve gelişmişlik hissettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler, eğitimin bitmesini istemediklerini, bittiği için üzüldüklerini ifade etmiştir. Plasebo grubundaki öğrenciler, son oturumlarda geliştirdikleri projelere ilişkin duygularına daha çok yer vermiştir. Öğrenciler, proje geliştirme ve çevreye katkı sağlamanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiş ve eğitim programından memnuniyetlerini belirtmiştir.

"Mutluluk ve birazda hüzün çünkü bitti." (GGÖ-1)

"Son oturum olduğu için üzücüydü biraz. Fakat 8 haftalık bir süreç yaşadığım ve böyle insanlarla tanıştığım için mutluydum." (GGÖ-19)

"Her veda gibi mutsuzum ama heykeli oluştururken çok mutlu olduğumu hissettim. Ayrıca duygusal zekâmın da ilerlemiş olduğunu fark ettim ve bu bana kendimi iyi hissettiriyor." (GGÖ-18)

"Bu oturumda mutluydum. Ama sonlara doğru biraz üzüldüm. Çünkü bitti eğitim. Bana katkısı oldu ve benim gelişimime yardımcı oldu. Bu da beni mutlu ediyor." (GGÖ-11)

"Son oturum olduğu için duygulandım açıkçası. Ama bana çok güzel şeyler hissettirdi bu oturumda."(GGÖ-2)

"Çevredeki sorunların çözülebilir olduğunu bilmem, proje yapmam güzeldi." (PGÖ -19)

"Çevreyle ilgili çalışmalar yapmak kendimi iyi hissetmemi sağladı. Bu eğitim bana yararlı hissettirdi" (PGÖ -14)

Öğrenciler, katılamadıkları oturumlara ilişkin duygularını da telafi oturumlarından önce ifade etmiştir. Bu duygular incelendiğinde yoğunlukla eğitim oturumuna gelmeye gönüllü ve istekli olmalarına karşın gelemedikleri için endişe, merak, kaygı ve özlem gibi duygular belirttikleri saptanmıştır. Öğrenciler, oturumları bütün bir sürecin parçası olarak görmüş ve oturuma katılmamanın süreçte aksamaya neden olacağı kaygısı duyduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, olmadıkları oturumlarda gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalara ilişkin merak duyduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin motivasyon içerikli ifadeleri sonraki oturumlarda yerini rahatlama ve diğer öğrencilerle olan duygusal etkileşimlerine ilişkin duygularına bırakmıştır. Farklı olarak plasebo grubu öğrencileri son oturumlarda geliştirdikleri projelere ilişkin duygularına yer vermiş, proje geliştirme ve çevreye katkı sağlamanın kendilerini mutlu ettiğini belirtmiştir.

"Maalesef bu oturuma katılamadım. Neler yapıldı bilmiyorum. Eminim yine farklı ve güzel şeyler olmuştur. Katılamadığım için üzgünüm. Bu oturuma katılamadığım için oturumlar arası kendim açısından bir kopukluk olmasından biraz endişeliyim." (GGÖ-6)

"Önceki oturuma katılamadığım için biraz endişeli geldim. Oturum içinde endişemin yersiz olduğunu fark ettim. Genel olarak iyi hissettim." (GGÖ-6)

"Geçen hafta bazı nedenlerden dolayı olmamıştım. Özlemişim. Güzeldi kendimi diğer haftalara göre daha rahat hissettim." (GGÖ-12)

"Gelemediğim oturuma dair en çok arkadaşlarımın fikirleri neler oldu onu çok merak ediyorum." (PGÖ -11)

"Proje fikirleri hazırlanan oturumu kaçırıp telafiyle alacağım için üzgünüm. Diğer fikirleri duymak bana yardım edebilirdi." (PGÖ -15)

4.4.1.2. Oturumun Kazanımları

Girişim ve plasebo gruplarında, her bir oturum için farklı kazanımlar belirlenmiştir. Öğrencilerden oturum değerlendirmelerinde kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirtmesi istenmiştir.

Girişim grubu öğrencileri ilk oturumlarda, hedeflendiği gibi kendilerine ve kendi duygularına ilişkin farkındalık kazandıklarını, duygusal zekâ, empati gibi kavramları

anlayabildiklerini ifade etmiştir. Plasebo grubundaki öğrenciler, yeni kavramlar öğrendiklerini, çevre ve çevre sağlığı hakkında farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir.

"Tanımadığım insanlarla iletişim kurup benzerliklerimiz ve farklılıklarımız olduğunu ve her türlü fikre saygı duymam gerektiğini öğrendim." (GGÖ-2)

"Kendime soru sorma fırsatı buldum. Kendimi daha yakından tanımış olabilirim. Yaşadığım bazı olayların tek bende olmadığını fark ettim."(GGÖ-3)

"Psikolojiyle ilgili yeni birkaç kavram öğrendim. İnsanları tanımak için ismini sormaktan fazlasını yapabileceğimizi öğrendim." (GGÖ-6)

"Hava kirliliğinin nasıl olduğunu öğrendim." (PGÖ -5)

"Etrafımızda olan sorunları farkettim. Normalde farkında olmadığım konuların bir sorun teşkil ettiğini anladım." (PGÖ -17)

Daha sonraki oturumlarda girişim grubundaki öğrenciler, bireysel ve içsel süreçlerindeki kazanımlarına odaklanarak kendilerini tanımaya ve ifade edebilmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Plasebo grubundaki öğrenciler, çevre sorunlarına ilişkin farkındalık kazandıklarını, çevre sorunlarına çözüm üretmeleri gerektiğini fark ettiklerini ifade etmiştir.

"Hayata bakış açım genişledi." (GGÖ-1)

"Kendimi keşfetmeme, ifade etmede cesaretlenmeme yardımcı oldu." (GGÖ-17)

"Hava kirliliği hakkında bilgi sahibi olacak beni bilinçli bir vatandaş olmaya yönlendirdi." (PGÖ -2)

"Çevrede sebep olduğum enerji israfını azaltmam gerektiğini farkettim." (PGÖ -10)

Girişim grubundaki öğrenciler, empati becerilerinin geliştiğini, kişilerarası ilişkilerde yeni davranışları benimsediklerini belirtmiştir. Plasebo grubundaki öğrenciler farkındalık, sorun çözme gibi duyuşsal kazanımlar ifade etmiştir.

"Bazı şeyleri beklemekten daha çok ifade etmemin önemli olduğunu anladım. Yani ben aslında başkalarının aklımı okumasını bekliyormuşum kendim bunu ifade edemiyormuşum bunu anladım." (GGÖ-1)

"Empati yapma konusunda bana yeni şeyler kattı." (GGÖ-9)

"Etrafıma ve kendime farklı gözle ve bakış açısıyla bakmayı öğrendim." (PGÖ -6)

"Hayal gücümü kullanmamı sağladı. Temel elementlerinin önemini ve birbirlerine katkılarını öğrendim." (PGÖ -11)

Girişim grubundaki öğrencilerin bazıları stres ya da farklı durumlarla karşılaştığında, yaşadığı güçlükleri yenerek şartlara uyum sağlamaya başladığını, sosyal sorumluluk bilincinin her bireyde olması gerektiğini düşündüklerini ve kendilerinde bu becerileri geliştirmeye istek duyduklarını ifade etmiştir.

"Kendimi birilerine anlattım, toplum önüne çıkmak beni strese koyuyor ama ben bunu burda yeniyorum galiba bu da benim için güzel bir şey. ...Bu stresimi yönetebilmemle de ilgili." (GGÖ-11)

"Günlük hayatta yaşadığım sorunlardan birini çözmeme katkısı oldu. Diğer sorunlar için kullanabileceğim bir yol keşfetmemi sağladı." (GGÖ-7)

"Biraz daha topluma duyarlı olması gerekildiğini düşündüm ve bunun için belki benimde bir şeyler yapmam gerektiğini..." (GGÖ-20)

"Etrafımdaki sorunlar konusunda farkındalık seviyemin artması gerektiğini fark ettim. Bir sosyal sorumluluk projesine katılmaya karar verdim." (GGÖ-6)

Girişim grubundaki öğrenciler, eğitim sürecinin sonlarına doğru, yoğunlukla kendi duygularını yönetme, geleceğe umutla bakma becerisi kazandığını ifade etmiştir.

"Ne kadar kolay mutlu olunabileceğini öğrendim." (GGÖ-10)

"Mutlu olup olmadığımı düşünmeye başladım, bu hayatta beni mutlu eden, edecek şeyleri düşündüm ve onlar için mücadele etmeye karar verdim bunu engelleyen şeyleri ortadan kaldırmaya karar verdim, hayatımdan çıkarmaya karar verdim." (GGÖ-7)

"Geleceğim hakkında ne yapmam gerektiğini daha iyi anladım." (GGÖ-17)

"Kendi güvenli alanımı artık biliyorum…(GGÖ-1)

"Gelecekte olmak istediğim yerin farkına vardım." (GGÖ-7)

4.4.1.3. Oturuma İlişkin Düşünceler

Öğrencilerden oturumlardaki eğitimci, ortam, süre ve işleyiş açısından düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Girişim ve plasebo grubundaki öğrenciler eğitimcinin tüm oturumlarda güler yüzlü, samimi, motive edici, dikkatli ve destekleyici olduğunu ifade etmiştir.

"Eğitimci gerçekten çok iyi ve etkileyici, çok samimi."(kalp ve gülen yüz işaretleriyle) (GGÖ-16)

"Hocanın enerjisi mükemmeldi. ...hocamız da bize her şeyi açık ve güzel bir şekilde gösteriyor." (GGÖ-18)

"Hoca gene çok dikkatliydi yaptığımız rolleri unutmadı." (GGÖ-3)

"Eğitimcimizin bize karşı tavrı çok samimi. Bu oturumda daha rahat hareket edebilmemi sağladı. ...Nil hoca her zamanki gibi çok güler yüzlüydü." (GGÖ-6)

"Eğitimci sakin bir ses tonuyla konuşması ve güler yüzlü olması hoşuma gitti." (PGÖ- 6)

Girişim grubundaki öğrenciler, eğitimlerde kendilerini ve duygularını ifade edebilecekleri güven ortamı sağlandığını belirtmiştir. Öğrenciler, samimi ve rahat bir eğitim ortamı olduğunu, eğlenceli ortamlarda daha çok öğrendiklerini ifade etmiştir. Girişim grubundaki öğrencilerin bazıları eğitim ortamını terapötik bir ortam olarak değerlendirirken plasebo grubundaki öğrencilerin çoğunluğu terapötik bulduklarını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler eğitim ortamına alıştıkça, eğitimciyi ve diğer öğrencileri daha iyi tanıdıkça eğitim ortamını daha olumlu bulduklarını ve bunun sayesinde motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.

"Ortamın güvenli oluşu, eğitimcinin samimiyeti sıkıcı geçmeyecek şekilde işlenişi zevkliydi." (GGÖ-9)

"Bulunduğumuz ortam gayet sessiz ve herkesin görüşünü rahat bir şekilde belirtebilmesi için güzel bir ortam diye düşünüyorum." (GGÖ-15)

"Her şey düşüncelerimizi rahatlıkla ifade etmemize uygundu. Oturum eğlenceliydi" (PGÖ - 19)

"Kendimi nesne ya da canlıların yerine koymak ya da elementlerin, beni farklı hissettirdi. Bu oturum beni psikolojik olarak da hem rahatlattı hem de eğlendirdi." (PGÖ - 17)

"Oturum güzeldi. Gün geçtikçe oturumdaki kişilere alışmak çekingenliğimi azaltıyor ve oturuma daha rahat bir şekilde aktif katılmaya çalışıyorum." (GGÖ-8)

"Bu ortam terapi gibi çok güzel." (GGÖ-12)

"...Ortam çok rahat fikirlerimizi açıkça bildirebildik." (PGÖ -2)

"Ortamımız kendimizi ifade etme imkânı düşüncelerimi rahatça ifade etme imkânı sunuyor." (PGÖ -12)

Girişim grubundaki öğrenciler genel olarak eğitimin genel süresini ve oturum sürelerini yeterli ve iyi bulduğunu belirtmiştir. Öğrenciler eğitim oturumlarında sürenin nasıl geçtiğini anlamadıklarını ve daha uzun sürmesini istediklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler eğitim süresinin uzatılması önerileri getirmiştir.

"Süre olarak bence yeterli ve ideal. İşleniş güzel bir şekilde sürdü." (GGÖ-16)

"Saati daha fazla olabilir. Akşama kadar burada kalabilirim sıkılmadan." (GGÖ-11)

"Oturumun süresi gayet iyiydi. Ama daha uzun olmasını isterim." (GGÖ-6)

Plasebo grubundaki öğrenciler, eğitim süresine ilişkin genel olarak süreyi yeterli bulduklarını belirtmiştir.

"Oturum süresi uygundu ne fazla kısa ne de fazla uzun sürdü." (PGÖ -10)

"Gayet akıcı süre çok uzun değildi ve ortam sıcaktı." (PGÖ -13)

Girişim ve plasebo grubundaki öğrenciler eğitim oturumlarındaki işleyişi akıcı, eğlenceli, etkileşimli ve faydalı bulmuştur.

"Uygulamalı olması beni mutlu etti. Çünkü herzaman kâğıt üzerinde yapılan işlemlerden sıkıldım. Hatta nefret ediyor olabilirim." (GGÖ-12)

"... İşleyiş de çok güzeldi önce psikodrama yaptık daha sonra bu yaptıklarımızın ve dramada sergilediğimiz hareketlerin ne anlama geldiğini öğrendik. İşlenişte gayet akıcı ve sıkılmaktan uzaktı." (GGÖ-16)

"Bu oturum gene çok eğlenceli geçti. O enerji bana da geçti diyebilirim. ...Süre çok çabuk geçti. Dersin işlenişi çok akıcıydı." (GGÖ-3)

"Faydalı bir oturum olduğunu düşünüyorum. Eğitim öncesi tanışma etkinliği ve sonrasındaki eğitim bilinçlendirici düzeydeydi." (PGÖ - 10)

"Dersin işlenişi akıcı ve güzeldi." (PGÖ - 11)

"Bu oturum süresi boyunca hiç sıkılmadan dinlemiş oldum. İşleyiş hakkında bilgilenmemizde ilerde yapacaklarımızda beni daha çok heyecanlandırdı." (PGÖ - 14)

4.4.2. Eğitim Programını Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Girişim ve plasebo grubundaki öğrencilerin eğitim programı sürecine ilişkin görüşleri eğitim programını değerlendirme formu ile alınmış ve elde edilen veriler Tablo 4-6'da sunulmuştur.

Girişim grubundaki öğrencilerin %95'i dersin amaç ve hedeflerinin anlaşılır olduğunu, %90'ı hedeflerin gereksinimlerine uygun olduğunu belirtmiştir. Girişim grubundaki öğrencilerin %100'ü konu ve içeriklerin organizasyonunu, teorik bilgi ve uygulamaların dengesini ve %90'ı kapsamı yeterli bulmuştur. Öğrencilerin %65'i eğitimin toplam süresinin kısmen yeterli olduğunu, tamamı eğitimcinin süreyi etkin kullandığını ifade etmiştir. Girişim grubunda bulunan öğrencilerin %95'i eğitim materyallerinin ve %100'ü de eğitim yöntemlerinin etkili kullanıldığı görüşündedir. Öğrencilerin %70'i fiziksel ortamın uygun olduğu, %100'ü eğitimcinin katılımcılar arasında rahat ve güven verici bir iletişim sağladığını ifade etmiştir. Girişim grubunda bulunan öğrencilerin %100'ü eğitimcinin, açık ve anlaşılır dil kullandığı, konuya ve süreçte yaşanan gelişmelere hâkim olduğu, kendi duygularını yönetebildiği ve katılımcılara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranabildiği görüşündedir. Öğrencilerin tamamı aynı zamanda eğitim süresince geri bildirim aldıklarını, konu dağılımının uygun olduğunu ve herhangi bir duygusal yara almadıklarını belirtmiştir. Girişim grubunda bulunan öğrencilerin %95'i katılımcılar arasında etkileşim sağlandığını ve eğitimin bireysel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %75'i rahatlıkla katılım gösterebildiğini belirtirken %25'i bu görüşe kısmen katılmıştır.

Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin %100'ünün eğitimin amaç ve hedeflerinin anlaşılır, konu dağılımının uygun, süre ve materyallerin uygun olup etkili kullanıldığı, katılımcılar arasında rahat ve güvenilir bir ortam sağlandığı, açık ve anlaşılır dil kullanıldığı, eğitimcinin duygularını kontrol edebildiği ve konu ile yaşanan süreçlere hâkim olduğu görüşünde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %100'ü, eğitim sonunda kendilerine geri bildirim verildiğini, herhangi bir duygusal yara almadığını, eğitimcinin katılımcılara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranabildiğini ve eğitim programının gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %90'ı eğitim hedeflerinin gereksinimlerine uygun olduğunu belirtirken %10'u bu görüşe kısmen katılmıştır. Öğrencilerin %75'i eğitimin kapsamını yeterli bulurken %25'i bu görüşe kısmen katılmıştır. Öğrencilerin %70'i eğitimdeki teorik bilgi ve uygulamaların dengeli kullanıldığı belirtmiş, %20'si bu görüşe kısmen katılmış, %10'u ise katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %95'i eğitimin uygulamaya yansıtılabilir olduğu görüşündeyken %5'i bu görüşe kısmen katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin, %75'i eğitim haftası ve konuların dağılımını uygun bulmuş, %15'i bu görüşe kısmen katılmış,%5'i ise katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 4-6: Girişim ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

	Girişim Grubu										Plasebo Grubu							
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Eğitimin amaç ve hedefleri anlaşılırdı	16	80	3	15	1	5	-	-	-	-	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-
2. Eğitim hedefleri, gereksinimlerime uygundu	14	70	4	20	2	10	-	-	-	-	16	80	2	10	2	10	-	-	-	-
3. Konular/içerik iyi organize edilmişti	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-	16	80	4	20	-	-	-	-	-	-
4. Eğitimin kapsamı yeterliydi	9	45	9	45	2	10	-	-	-	-	14	70	1	5	5	25	-	-	-	-
5. Eğitimdeki teorik bilgi ve uygulamalar dengeli kullanıldı	14	70	6	30	-	-	-	-	-	-	13	65	1	5	4	20	2	10	-	-
6. Eğitim içeriği uygulamaya yansıtılabilir nitelikteydi	15	75	4	20	1	5	-	-	-	-	17	85	2	10	1	5	-	-	-	-
7. Eğitimin toplam süresi yeterliydi	2	10	4	20	13	65	-	-	1	5	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-
8. Eğitimci süreyi iyi kullandı	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-
9. Eğitim materyalleri etkin kullanıldı	13	65	6	30	1	5	-	-	-	-	16	80	4	20	-	-	-	-	-	-
10. Eğitim yöntemleri etkin kullanıldı	16	80	4	20	-	-	-	-	-	-	15	75	3	15	2	10	-	-	-	-
11. Fiziksel ortam uygundu	8	40	6	30	6	30	-	-	-	-	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-
12. Eğitimci ile katılımcılar arasında rahat ve güven verici bir iletişim sağlandı	16	80	4	20	-	-	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-
13. Eğitimci açık ve anlaşılır dil kullandı	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-
14. Eğitimci konuya ve oturumdaki süreçte yaşanan gelişmelere hâkimdi	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-
15. Katılımcılar rahatlıkla soru sorabildi	9	45	6	30	5	25	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-
16. Katılımcılar arasında etkileşim desteklendi	13	65	6	30	1	5	-	-	-	-	17	85	3	15	-	-	-	-	-	-
17. Katılımcılar sürece etkin katılmadıklarında eğitimci gruba dâhil edebildi	15	75	3	15	2	10	-	-	-	-	18	90	2	10	-	-	--	-	-	-
18. Eğitim konularının haftalara dağılımı uygundu	15	75	5	25	-	-	-	-	-	-	15	75	1	5	3	15	1	5	-	
19. Katılımcılara geribildirim verildi	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-
20. Eğitim, gelişimime katkı sağladı	16	80	3	15	1	5	-	-	-	-	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-
21. Eğitim süresince herhangi bir duygusal yara almadım	18	90	2	10	-	-	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-
22. Eğitimci kendi duygularını yönetebildi	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-	19	95	1	5	-	-	-	-	-	-
23. Eğitimci katılımcılara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranadı	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-	20	100	-	-	-	-	-	-	-	-

4.4.3. Eğitimci Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular

Eğitimci girişim ve plasebo grubundaki öğrencileri oturumlar sırasında ve oturumlar dışında gözlemlemiş ve gözlem notları tutmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiş dört ana tema, dokuz alt tema oluşturulmuş ve Tablo 4-7'de sunulmuştur.

Tablo 4-7: Eğitimci Gözlem Notlarına İlişkin Ana Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Öğrenci Davranışı	Çekimser
	Atılgan
	Enerjik
Öğrenci Tutumu	Yarar sağlayıcı
	İçe dönük/Dışa dönük
Eğitim Programının ve Oturumların Akışı	Oturum süreci
	Oturumlar arası süreç
Eğitimde Ortaya Çıkan Ürünler	Üretilen eğitim materyalleri
	Üretilen projeler

4.4.3.1. Öğrenci Davranışı

Eğitimci, girişim grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun çekimser davrandıklarını, eğitim etkinliklerine katılmada, aktif rol almada ve duygularını ifade etmede uzun süreli çekimser davranabildiklerini diğer öğrencilerin, atılgan ve enerjik davrandığını gözlemlemiştir. Eğitimci, atılgan davranış biçimini sergileyen öğrencilerin eğitim oturumları öncesindeki hazırlıklara yardımcı olmaya istekli olduğunu, yapılan eğitim etkinliklerinde sürekli ilk söz almak istediği, eğitim etkinliklerinin öznesi olmaktan memnuniyet duyduğunu gözlemlemiştir. Eğitimcinin tuttuğu gözlem notlarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Öğrenci H ilk oturumdan bu yana istekli görünmesine karşın etkinliklere katılımda çekinik hareket ediyor. Cesaretlendirdiğimde ben çekinirim diyerek bana fısıldıyor ancak yine de etkinliklere katılıyor." (GG)

"Öğrenci F duygularını ifade etme konusunda pek çok oturumda çekingen davrandı. Ses tonu çok düşük." (PG)

"Öğrenci İ sürekli eğitim sürecinde yaratıcı özne olmaya olan istek ve arzusunu gösteriyor. Tüm etkinliklerde ilk yapan olmaya istekli davranıyor." (GG)

4.4.3.2. Öğrenci Tutumu

Eğitimci girişim grubundaki öğrencilerin bazılarının içe, bazılarının dışa dönük tutum sergilediklerini gözlemlemiştir. Oturumlar sırasında içe dönük öğrencilerin etkileşimli eğitim

etkinliklerinde dışsal motivasyona ihtiyaç duyduklarını, dışa dönük tutum sergileyen öğrencilerin ise aktif rol alma, grup etkileşimine aktif olarak katılma davranışları sergilediğini gözlemlemiştir.

"...düşüncelerini ifade etmesi için desteklendiğinde ve cesaretlendirildiğinde daha aktif ve rahat olduklarını gözlemledim." (GG)

"A.'ın içe dönük hali epeyce azalıyor cesaretlendirdikçe. Kendini daha açık ve uzun ifade edebilmeye başladı." (GG)

"..eğitimden elde edeceklerini gelecekte ne için kullanabileceğine odaklanan soruları dikkat çekiyor ve kendisine olan yararına odaklandığını gözlemliyorum." (PG)

4.4.3.3. Eğitim Programı ve Oturumların Akışı

Eğitimci, duygusal zekânın bileşenlerinin birbiriyle bağlantılı ele alınması gerekliliğinden yola çıkarak eğitim programının, oturumların ve etkinliklerin akışını gözlemlemiştir. Öğrencilerin duygu durumları ve gereksinimlerine göre oturumun seyri ve dinamiklerinde esneklikler sağlamıştır. Eğitimci plasebo grubunda, öğrencilerin derse katılımını, duygu ve düşüncelerini ifade etmede ve eğitimin işleyişinde otokratik ve didaktik yapıda olduğunu, öğrencilerin aktif katılımı sağlandıkça eğlenerek öğrendikleri, motivasyonlarının arttığını gözlemlemiştir.

"...oturumlar için belirlediğimiz temalar duygusal zekâ alt boyutlarına göre yapılandırılmasına karşın şartlara ve çevreye uyum boyutunu ele aldığımızda öğrencilerin daha aşina oldukları stres ve stresle baş etme, problem çözme becerileri ile şartlara ve çevreye uyum becerilerini eş düşünmesi kaçınılmaz olmuştur. Öğrencilerden şartlara uyum konusunda geri bildirim aldığımız oturum sonunda yoğunlukla problem çözme becerilerine de atıfta bulunduğu gözlemlenmiştir." (GG)

"... öğrenciler oturumun başlangıcında sınav haftasında olmaları sebebiyle stresli oduklarını ve bu stresle nasıl bahşedeceklerini bilmediklerini iletmişlerdir. Öğrencilerin oturuma ısınması ve hazır olmaları için değişiklik yaptım. Programda olmamasına rağmen iki küçük monodrama gerçekleştirdim." (GG)

"Öğrencilerin, kendilerinin merkezde olmasına ve uygulamalı, tartışmalı etkinliklerle ders işlememize şaşkınlıkla tepki verdiğini, otoriter davranmamı beklediklerini gözlemledim." (PG)

4.4.3.4. Eğitimde Ortaya Çıkan Ürünler

Eğitimci, öğrencilerin eğitim sürecinde oluşturdukları eğitim materyalleri ya da etkinliklere ilişkin gözlemler yapmıştır. Eğitimci, oturumlarda öğrencilerin fiziksel olarak kullanmayı tercih ettikleri alanların etkinliklerde ortaya koydukları rollerle ilgili olduğunu gözlemlemiştir (Şekil 4-1). Öğrencilerin yardımcı ego olarak görev aldıkları çalışmalarda yanda ya da dairenin merkezinden uzakta durduklarını, özne durumundalarsa merkeze yakın durmayı tercih ettiklerini gözlemlenmiştir.



Şekil 4-1: Fiziksel Alan Kullanımı Etkinliği

Eğitimci, öğrencilerin oturumda hazırladığı resim boyama etkinliğindeki ürünlere ilişkin yaratıcı ve serbest boyamada zorlandıklarını, kalıplaşmış resim şekillerini tercih etme ya da sembollerle ifade etme eğiliminde olduklarını gözlemlemiştir (Şekil 4-2).

"Öğrencilerin resimleri yaparken özgün davranamadılar, benden yönlendirmemi istediler. Bitiminde kendi resimlerini değerlendirirken kendi çizimlerindeki sembolleri "alıştığımız" şeklinde ifadelerle tanımladılar."



Şekil 4-2: Kendini Boya Etkinliği

Eğitimci, öğrenciler tarafından oluşturulan proje çalışmalarında öğrencilerin kolayca yaratıcı düşünebildiklerini, yaratıcı ve faydalı sosyal sorumluluk proje fikirleri üretebildikleri gözlemlemiştir.

"...Öğrenciler eğitim oturumunda yaratıcı ve etkili çalışma fikirlerini ortaya koyarak etkinliğin ilk beş dakikasında sekiz proje fikri üretmişlerdir."

Eğitimci, öğrencilerin duygusal zekâlarını nasıl algıladıklarını gözlemleyebilmek amacıyla etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda yapılan "Kendimi duygusal zekâ yönünden nerede görüyorum?" etkinliğinde öğrencilerden hayali duygusal zekâ cetvelinde kendilerini nerede görüyorlarsa oraya yerleşmelerini istemiştir. Eğitimci, öğrencilerin ilk oturumda olumsuz uçta yoğunlaştığını, son oturumda olumlu uçta yoğunlaştığını gözlemlemiştir (Şekil 4-3).



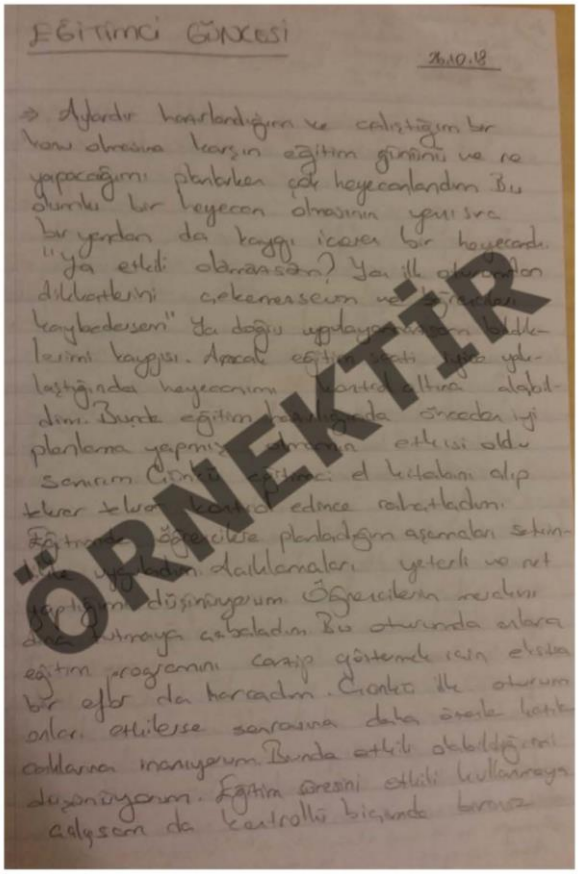
Şekil 4-3: Duygusal Zekâ Cetveli Etkinliği

4.4.4. Eğitimci ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Eğitim sürecinde eğitimci, girişim ve plasebo gruplarındaki öğrenciler günlük tutmuştur. Elde edilen veriler eğitimci günlüğü ve öğrenci günlüğü başlıkları altında sunulmuştur.

4.4.4.1. Eğitimci Günlüğü

Eğitimci, her eğitim oturumunun ardından öz değerlendirmesini yaptığı bir eğitimci günlüğü tutmuş (Şekil 4-4) ve gelişim amaçlı bu günlükten yararlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş, beş ana tema ve on alt tema oluşturulmuş ve Tablo 4-8'te sunulmuştur.



Şekil 4-4: Eğitimci Günlüğü Örneği

Tablo 4-8: Eğitimci Günlük Analizi Tema ve Alt Temaları

Temalar	Alt Temalar
Hazırlık	Kuramsal hazırlık
	Fiziksel hazırlık
	Emosyonel hazırlık
Beklenti	Öğrenciden
	Kendisinden
	Eğitim programından
Duygular	-
Eğitimi Etkileyen Faktörler	Eğitim sürecini olumlu etkileyen durumlar
	Eğitim sürecini olumsuz etkileyen durumlar
Kazanımlar	Bireysel kazanımlar
	Profesyonel kazanımlar

Hazırlık

Eğitimci günlüğünde, eğitim programını hazırlarken ve oturumlar öncesi hazırlanırken kendi kuramsal, fiziksel ve emosyonel hazırlıklarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Kuramsal Hazırlık

Eğitimci kuramsal hazırlığa ilişkin günlüğünde, eğitim programını hazırlarken lisansüstü eğitim birikiminden yararlandığını, bu birikimin kendisine kolaylık sağladığını ve yapılandırma sürecini sistematik yürütebilmesinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin ilerleyen kısımlarında kuramsal hazırlığını gözden geçirerek oturum öncesi yeniden okumalar yaptığını, ek okumalarla hazırbulunuşluğunu desteklediğini belirtmiştir.

"...yükseklisansımı yaptığım alanın ruh sağlığı ve psikiyatri alanı olması ve psikodrama eğitimimin yıllardır sürmesi benim duygusal zekâ kavramlarını daha derinden çalışmama imkân vermişti. Zaten birçok kez duygusal zekâyı oluşturan kavramlarla ilgili ödev, ders içeriği gibi kuramsal içerikli hazırlıklarım, çalışmalarım olmuştu. Bu benim kavramlara olan yakınlığımı ve donanımımı olumlu etkiledi."

"Hazırlandığım için kendimi donanımlı bulsam da her oturum öncesi (özellikle 1-2 gün kala daha çok) kendimi yine o oturumun temasına ilişkin bir şeyler okumaya çalışırken buluyorum. Okuduğumda kendimi daha hazır hissediyorum."

Fiziksel hazırlık

Eğitimci günlüğünde oturumlara fiziksel yönden yaptığı hazırlıklara ilişkin yoğunlukla derslerde kullanacağı materyallerin önceden iyi hazırlanmasına özen gösterdiğini ve birkaç gün önceden hazır hale getirdiğini ifade etmiştir. Eğitime ilişkin fiziksel hazırlık kapsamında eğitim oturumlarının gerçekleştiği salonu her oturum öncesinde kontrol ettiğini ve hazırladığını belirtmiştir. Eğitimci, aynı zamanda fiziksel hazırlıklarında eğitim oturumlarının olduğu günlerde fiziksel görünümüne özen gösterdiğini belirtmiştir.

"Eğitim var diye erkenden kalkıyorum. Kıyafetlerimi önceden hazırlamış oluyorum. Yönlendirici, fazla dikkat çekici olmamasına dikkat ediyorum. Çünkü öğrenciler açısından da özenli görünmemin onları ve eğitimi önemsediğimi göstermesini istiyorum."

"Her oturumdan önce dersliği mutlaka kontrol ediyorum. Derslikte oturma düzenini önceden hazırlıyorum. Grup etkileşimi için daire şeklinde olmasına özen gösteriyorum."

Emosyonel hazırlık

Eğitimci günlüğünde, oturumlardan bir gün önce emosyonel olarak meditasyon ve içsel motivasyonel hazırlığı için zaman ayırdığını belirtmiştir.

"Oturumdan önce bazen yeterli zamanım olmuyor. Ama yine de en az 10 dakika kendi içsel hazırlığıma ayırıyorum. Duygularımı iyi yönetebilmem gereken bir eğitim programının eğitimcisi olduğumu kendime hatırlatıyor, öne çıkan duygularım varsa kontrol altına alarak terapötik bir etkileşime kendimi hazırlıyorum mutlaka."

Beklenti

Eğitimci günlüğünde, eğitim programı sürecinde öğrencilerden ve kendisinden beklentilerini sık sık dile getirmiştir.

Öğrenciden

Eğitimci, günlüğünde öğrencilerden öğrenmeye ve gelişmeye açık olmaları, istekli olmaları, katılımcı olmaları, içsel motivasyonlarını sağlamaları yapılan girişimlerin ardından gelişim göstermeleri gibi beklentileri olduğuna ilişkin notlar tutmuştur.

"...tabii öğrencilerin öğrenme ve gelişmeye açık olmaları lazım. Onlar gelişim göstermede istekli olmazlarsa sadece benim gayret göstermem anlamlı olmaz."

"Eğitim etkinliklerinde ben öğrencileri aktif katılmaları için cesaretlendirip, destekliyorum ama tabii bu durum öğrencilerin bireysel dinamiklerine göre farklı öğrencilerde farklı karşılık buluyor."

Kendisinden

Eğitimci günlüğünde, eğitim programı sürecinde kendisinden başarılı olmayı, etkinlik ve eğitim uygulamalarını etkili yürütebilmeyi, eğitim sürecini iyi yönetmeyi ve eğitimci becerilerini gelişmeyi beklediğini ifade etmiştir.

"Kendimden sürekli en iyiyi yapmayı bekliyorum galiba..."

"Bu uygulamaları etkili yapabilmem lazım."

"Eğitimci becerilerimi geliştirmem gerekir benim de bu süreçte elbette."

Duygular

Eğitimci günlüğünde, eğitim programı sürecince çoğunlukla heyecan, mutluluk, umut, merak, memnuniyet, doyum duygularına yer vermiş, nadiren karmaşıklık, sıkışmışlık, yorgunluk duygularından söz etmiştir.

"...bu, oturumda elde edilmek istenen amaca ulaşıldığının somut göstergesiydi benim için. Daha da heyecanlanıp umutlandım sonraki oturumların hepsi için."

"...bu çalışmalarda neler yapacaklar çok merak ediyorum açıkçası."

"Öğrencilerle olan dinamiklerimiz eğitimci olarak bana yansımaları çok güzel. Kendimi yararlı hissediyorum."

"Hazırlandığım için kendimi donanımlı bulsam da her oturum kendimi yine o oturumun temasına ilişkin bir şeyler okumaya çalışırken buluyorum. Sürekli kendi kendimi denetliyormuşum gibi bir duygu."

Eğitimi Etkileyen Faktörler

Eğitimci günlüğünde, eğitim sürecini eğitim ortamının, sürenin, öğrencilere özgü durumların ve eğitimcinin etkilediğini belirtmiştir.

Eğitim sürecini olumlu etkileyen durumlar

Eğitimci, eğitimin öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültede olmasının eğitimi olumlu etkilediğini, öğrencilere ulaşım açısından avantajlı, uygun bir dersliğin seçilmesinin öğrencilerin fiziksel ortama aidiyet geliştirmelerinde etkili olduğunu düşünmüştür.

"Öğrencilerin oturum için ayrı bir gün gelmemeleri, farklı yerlerde oturan kişilere zaten bulundukları ortamda bu eğitimi sunmak onları bence motive ediyor. Farklı bir yerde olsaydı uzaktan gelmesi gereken öğrencilerin eğitim sürecini bırakma riski daha yüksek olurdu bence."

"Öğrenciler ben aynı kurumda bulunduğum için ders dışı zamanlarda ihtiyaç duyduklarına bana kolaylıkla ulaşabildi."

Eğitim sürecini olumsuz etkileyen durumlar

Eğitimci günlüğünde, öğrencilerin aynı sınıfta okuyor olmaları oturumlarda içsel dünyalarını ve kendileri açısından mahrem olarak değerlendirilebilecek bilgilerini, grup önünde paylaşmaları gereken anların olması ve eğitim etkinliklerinde sosyal ve eğitim yaşantısından farklı rollere giriyor olması olumsuz etkileyebilir şeklinde notlar almıştır.

"Bazı öğrenciler, arkadaşlarının kendisine ilişkin öğrendiklerini diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşılmasından tedirgin oluyor ancak bunu ifade edemiyor olabilir. Güven ortamı sağlamak için öğrencilere daha uzun zaman tanımaya çalışıyorum bu nedenle."

Kazanımlar

Eğitimci günlüğünde, eğitim programını hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında profesyonel ve bireysel kazanımları olduğunu ifade etmiştir.

Profesyonel kazanımlar

Eğitimci günlüğünde, eğitimci ve eğitimin yönetimi becerilerinin, stres yönetimi ve problem çözme becerilerinin gelişmesini profesyonel kazanım olarak ifade etmiştir.

"Şu an oturumdan sonra farkediyorum ki benim gelişimime etkisi de bu yaşanan durumun eğitimci olarak ani gelişebilecek belkenmedik anlarda hızlı çözüm üretebilmeye ve eğitim yararına kullanmaya başladığım oldu. Farketmeden benim eğitimci becerilerimi de geliştiriyor bu süreç."

Bireysel kazanımlar

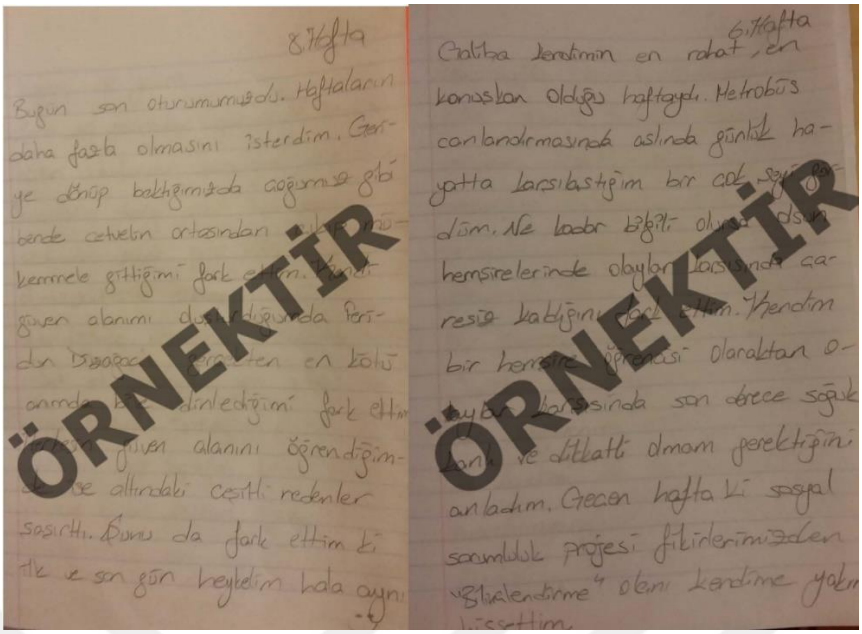
Eğitimci günlüğünde, eğitimin duyuşsal içeriklerinin yoğun olması nedeniyle kendi duygusal zekâ becerilerinin geliştiğini, planlı çalışmalar yürütme nedeniyle öz disiplinine katkı sağladığını düşündüğünü belirtmiştir.

"Duygularla bu kadar derinlemesine çalıştıkça ve bu süreçte öğrencilerden çok daha fazla duygularımın farkında olarak duygularımı yönetmek durumunda olduğumdan bu becerilerimi daha da geliştirdim sanırım."

"Bu süreç planlı çalışmayı ve her şeyi zamanında yapmayı koşulsuz gerektirdiği için daha planlı çalışmaya başladım sanırım. Bu kadar disiplinli olamıyordum eskiden. Bu eğitimi uygulama süreci tahminimden daha çok disipline etti beni."

4.4.4.2. Öğrenci Günlüğü

Eğitim sürecinde, girişim ve plasebo gruplarındaki öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş. Her oturumda günlüklerin bir kopyasını toplanmış bir sonraki oturuma kadar incelenmiş ve eğitim programı sonunda günlüklerin bir kopyası öğrenciye verilmiş, bir kopyası portfolyalarına konarak eğitimci tarafından muhafaza edilmiştir (Şekil 4-5). Girişim grubundaki öğrencilerin günlüklerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş beş ana tema ve sekiz alt tema oluşturulmuş ve Tablo 4-9'da sunulmuştur.



Şekil 4-5: Öğrenci Günlüğü Örneği

Tablo 4-9: Girişim Grubu Öğrencilerinin Günlük Analizi Ana Tema ve Alt Temaları

Ana Temalar	Alt Temalar
Eğitim öncesi	Duygular
	Hazırlık
Eğitim Oturumlarına İlişkin Duygu ve Düşünceler	Genel değerlendirme
	Deneyim aktarımı
Eğitim Oturumlarındaki Duygu ve Düşünceler/ Farkındalık	-
	Duygularının farkında olmak
	Düşüncelerinin farkında olmak
Hedefler	Yakın dönem hedefleri
	Uzak (Geleceğe) Dönem hedefleri

Eğitim Öncesi

Deney grubunda bulunan öğrencilerin eğitime ilişkin günlükleri analiz edildiğinde eğitim oturumları öncesinde hissettikleri duygu ve deneyimlerine ve oturuma gelmeden önce ne tür hazırlıklar yaptıklarına günlüklerinde yer verdiği görülmüştür.

Duygular

Öğrencilerin günlüklerinde, eğitim oturumları öncesindeki yoğunlukla, merak, heyecan, sabırsızlık, mutluluk gibi duygular yaşadığı, bazı öğrencilerin bir kaç oturum için kararsızlık veya heves duygusu yaşadığı yer almıştır.

"Yine neler yapacağız acaba diye çok merak ediyorum."(GGÖ-3)

"Hafta sonu bu ders saatinin gelmesi için sabırsızlandım. Evde sıkılıyorum ama burda zaman nasıl geçiyor anlamıyorum."(GGÖ-8)

Hazırlık

Öğrenciler günlüklerinde, fiziksel hazırlıklarından ve eğitim için yaptıkları günlük-haftalık hazırlıklarından bahsetmiştir.

"Bugün rahat kıyafetler seçtim nasıl hareketler yapacağımız bazen hiç belli olmuyor." (GGÖ-5)

"Geceleri geç uyuyunca da uykulu olurum ama bu ders için enerjik olmam lazım. Erkenden yatmama neden olan ders."(GGÖ-13)

Eğitim Oturumlarına İlişkin Duygu ve Düşünceler

Öğrencilerin günlüklerinde, eğitim oturumlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini genel değerlendirme ve deneyim aktarımı şeklinde ifade etmişlerdir.

Genel Değerlendirme

Öğrenciler günlüklerinde, eğitim oturumlarına ilişkin değerlendirmelerinde yoğunlukla yaşadıkları içsel süreçlerden söz etmiştir.

"Genel anlamda konuşayım. Bu program beni kendimle yüzleştirdi. Yüzleştirirken ne kadar zor geldiğini, bazen de sınıftan çıkmak istiyorum, bitsin hissine kapıldım. Ama her şeye rağmen dünyada dışarda, en önemlisi de insanların içinde saklı olan muhteşem duyguların olduğunu anladım."(GGÖ-3)

"Bugün tavuk tırtıl oynadık başta ben tavuk oldum ve çok güzeldi tırtıl beni zorlamadı benim için kolay bir avdı. Güçlü olduğumu hissettim sonra tırtıl olunca sürekli kaçmaya gerek duydum bildiğim her yolu deneyip kaçtım ama sonunda yine yakalandım yarısı bile yenmiş bile olsa yine kaçmayı tercih ettim hiç pes etmediğimi gördüm ve günlük hayatta da böyle biri olduğumu düşündüm."(GGÖ-11)

Deneyim Aktarımı

Öğrenciler günlüklerinde, eğitim oturumunlarındaki etkinliklerde üstlendikleri rollerde neler hissettikleri ve verdikleri tepkilere yer vermişlerdir.

"Ben hemşire oldum ve o anı yaşamak istedim çünkü bende ileride hemşire olacam onu deneyimlemek istedim. Buradaki rolümde ne kadar da aktif bir hemşire olmaya çalışsam da bir

şeylerin eksik olduğunu fark ettim. Eksik olan şeyi düşündüğümde hemşirelik mesleğini tam olarak sevmemem olabilir diye düşündüm."(GGÖ-3)

Eğitim Oturumlarındaki Duygu ve Düşünceler

Öğrenciler günlüklerinde, eğitim oturumlarındaki yaşantılarına ve duygularına yer vermişlerdir.

"Karşılaştığım ve tanıdığım insanlar bende farklı etkiler bıraktı. İyi kötü yönleriyle bana rehber oldular." (GGÖ-6)

"...hep susuyordum ve söylemeye içimi dökmeye çok çekiniyordum. Ama bunların çok azaldığını düşünüyorum." (GGÖ-9)

Farkındalık

Öğrenciler günlüklerinde farkındalıklarından söz etmişlerdir.

Duygularının Farkında Olmak

Öğrenciler günlüklerinde, kendini tanıma becerileri konusunda, farkında olmadıkları davranışları veya daha önce fark etmedikleri duygularını fark etmeye başladıklarını vurgulamışlardır.

"Benim güvendiğim çok arkadaşım olmuştur. Ama hiçbiriyle tam anlamıyla bir dostluk bağım olmadı. Bu durum benim ne kadar yalnız olduğumu zaman zaman hissettirdi. Üzüldüm de. Ama bunun benim tercihim olduğunu da fark ettim artık." (GGÖ-5)

"Yeni şeyler fark etmeye başladım mutluluğa dair..."(GGÖ-7)

Düşüncelerinin Farkında Olmak

Öğrenciler günlüklerinde, sorgulama, yordama ve anlamlandırma süreçlerine eğitim oturumları dışında da devam ettiklerini ve farkındalıklarını ifade etmişlerdir.

"...Bence bunu bulmak inanılmaz bir şey çünkü kendine doğru kocaman bir adım atmış olursun. Sonuç olarak ne yapmak istediğini, ne hedeflediğini, ne olduğunu, neler yapabileceğini vb. sorulara cevap bulur ve buna göre hareket edip daha mutlu ve huzurlu bir kişi olursun." (GGÖ-6)

"...Karşımdakilerin mutluluğuyla mutlu olmaya çalışıyorum. Hayattaki her şey dengeli olmalı." (GGÖ-5)

Hedefler

Öğrenciler günlüklerinde yakın ve uzak hedeflerine yer vermiştir.

Yakın Dönem Hedefleri

Öğrenciler günlüklerinde, daha çok görevlerini yerine getirme, insanlara karşı tutumlarını değiştirme, daha planlı çalışma, daha açık görüşlü olma gibi davranış değişimlerine işaret eden hedeflere yer vermiştir.

"Bundan sonra kendime bu kadar acımasız davranmaktan vazgeçeceğim." (GGÖ-12)

"Artık insanlara gereğinden fazla hoşgörülü olmak yok!"(GGÖ-3)

"Yakın zamanda istediklerim için daha fazla çalışmam gerektiği için bugün itibariyle daha planlı olup tüm hayallerimi gerçekleştireceğim."(GGÖ-10)

Uzak Dönem (Geleceğe) Hedefleri

Öğrenciler, gelecekte elde etmeyi bekledikleri veya değiştirmek istedikleri özelliklerine ilişkin hedeflerinden söz etmiştir.

"Gelecekte düzgün, sorunsuz bir aile kurmayı hedefliyorum. Bunun için şimdiden kendimle ilgili ne yapmam gerektiğini sorguluyorum." (GGÖ-6)

"Çok çalışıp iyi yerlere gelmeliyim. Ailem için bunu yapmalıyım."(GGÖ-17)

"Gelecek için kendime verdiğim en önemli görev hemşirelik mesleğini sevmek olsun o zaman."(GGÖ-19)

"Mühim olan çevrenin çok olması değil doğru ve dürüst olması… Bu nedenle gelecekte arkadaşlarımın az ama öz olması lazım."(GGÖ-1)

Plasebo grubunda yer alan öğrencilerin, eğitim sürecinde tuttukları günlüklerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş üç ana tema oluşturulmuştur ve Tablo 4-10'da sunulmuştur.

Tablo 4-10: Plasebo Grubu Öğrencilerinin Günlük Analizi Ana Tema ve Alt Temaları

Ana Temalar	Alt Temalar
Eğitime İlişkin Görüşler	
Duygular	
Hedefler	

Eğitime ilişkin Görüşler

Plasebo grubundaki öğrenciler günlüklerinde, çoğunlukla eğitim programına ya da oturumlara ilişkin genel görüşlerine yer vermiştir.

"Bence yararlı bir eğitim oldu."(PGÖ-2)

"Güzel bir dersti. Ben çok şey öğrendiğimi düşünüyorum." (PGÖ-5)

"Dersten öğrendiğim çevre sorunlarını çevremdekilere de anlatıyorum. Çok bilgi edindiğim bir ders oldu."(PGÖ-11)

Duygular

Plasebo grubundaki öğrencilerin günlüklerinde, eğitim programına, eğitim ortamına veya eğitimciye ilişkin duygularına yer vermiştir.

"Bu kadar hava kirliliği olduğunu görememmemiz ne kadar üzücü."(PGÖ-15)

"Çevre sorunları çok canımı sıkıyor. Üzülüyorum ama öğretmenimizin güler yüzlü olması bana iyi hissettiriyor."(PGÖ-11)

Hedefler

Öğrenciler günlüklerinde, özellikle eğitim oturumları sonrasında çevre sağlığı hakkında başkalarını bilgilendirmek, çevre kirliliğini önlemeye yönelik projelerde gönüllü olmak, çevre sorunlarına karşı daha bilinçli davranmak gibi davranışsal hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir.

"Bundan sonra bu kadar gereksiz yere su tüketemem ben." (PGÖ-6)

"Çevremdeki herkese karbon ayak izinden bahsedip ailem için de hesaplayacağım." (PGÖ-11)

"Tema-Greenpeace gibi çevre gönüllülerine üye olacağım. Bizim üniversitemizde var mı bilmiyorum ama varsa ona da katılırım. Gönüllü çalışırım ben bundan sonra bu konuda." (PGÖ-15)

"Biz çok fazla plastik atık çıkarıyoruz sanırım. Makyaj malzemeleri falan çok atıyoruz. Bunu en kısa zamanda kankalarıma da anlatacağım mutlaka." (PGÖ-2)

5. TARTIŞMA

Hemşirelerin etkili sağlık bakımı vermesinde ve verimli çalışmasında hizmet verdiği bireyin ve kendisinin duygularını tanıyarak yönetmesi önemlidir (Kaya ve ark. 2017; Oyur 2017). Hemşirelerin özellikle duygu yüklü ortamlarda bireylerle etkili iletişim kurması ve sürdürmesinde duygusal zekâ becerilerini etkin kullanması bir gerekliliktir (Gerits ve ark. 2005; Smith, Profetto-McGrath ve Cummings, 2009). Hemşirelerin duygusal zekâsının gelişmesi, mesleki eğitimleri sırasında duygusal zekânın gelişimini sağlayan eğitim programları ile mümkündür (Salovey ve ark. 2002; Karabulutlu ve ark. 2011; Barutçugil 2015). Araştırmada Bar-On EQ modeli benimsenmiş ve Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen duygusal zekâ eğitim programı Demirel'in Program Geliştirme Modeli doğrultusunda geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler literatür doğrultusunda aşağıdaki başlıklar altında tartışılmıştır.

5.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.4. Eğitim Sürecine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada ihtiyaç analizi hemşirelik eğitimi programının paydaşları olan öğretim elemanı, hemşire, hemşirelik öğrencisi ve hasta ile bireysel derinlemesine görüşmeler ile yapılmıştır. İhtiyaç analizi yapılan öğretim elemanları, hemşireler farklı demografik yapıdadır, farklı alanlarda çalışmaktadır ve farklı unvanlara sahiptir. Öğrenciler farklı sınıflarda öğrenim görmektedir. Hastalar farklı birimlerde hizmet almışlar ve farklı sürelerde hastanede yatarak tedavi görmüşlerdir. Nitel araştırmada demografik ve mesleki/niteliksel roller bakımından farklı kişilere ulaşılması elde edilen sonuçların geçerliliği ve genellenebilirliği açısından önemlidir (Şeker 2014; Demirel 2015). Araştırmada bu ilkeye özen gösterilmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden oluşturulan temalar beklentiler, eğitimci ve öğrenci sorumlulukları, duygusal zekâ becerileri, duygusal zekâyı geliştirme şeklindedir. Bu temaların ortaya çıkması hemşirelik eğitimi paydaşlarının eğitim sürecinde öğrenci ve eğitimci kadar eğitim sürecinin de önemli olduğunu düşündüklerini göstermiştir.

Görüşmelerde tüm paydaşlar öğrencilerin bireysel ve mesleki yönden bilgi ve beceri ile donanmış özgüvenli bireyler olarak mezun olmaları; eğitimcilerin süreçte etkin rol almaları gibi beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin yeterli bilgi, beceri ve tutumla mezun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun üniversiteler arası farklılıklar, rol model hemşire ve eğitimci eksikliği ve okul hastane işbirliğinin olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kaya ve Keçeci (2004) çalışmasında, hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerinin düşük olduğunu belirleyerek geliştirilmesi için duygusal zekâ becerilerini geliştirecek eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Tosun ve ark. (2008) profesyonel rol modelleri olması halinde öğrencilerin, kliniğe daha rahat uyum sağladığını, profesyonel rol kavramını daha iyi yerleştirdiklerini, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, öz yeterliliklerinin ve iletişim becerilerinin arttığını belirlemiştir. Atasoy ve Sütütemiz (2014) çalışmalarında, okul-hastane işbirliği ve kurumlar arası farklılık sorunlarına dikkat çekerek öğrencilerin eğitim kurumundan ve eğitimciden bilgi, beceri ve tutum konusunda geliştirici bir yaklaşım içinde olmalarını beklediklerini saptamışlardır. Schilling (2009) duygusal zekâ gibi becerilerde eğitim ve gelişim sürecinin dinamik ve etkileşimli bir süreç olduğunun dikkate alınması, eğitimci ve öğrencilerin bu süreçteki dinamik rollerine dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Görüşmelerde öğretim elemanları ve hemşireler, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmek için eğitimcilerin rol oynama, reflekşın, psikodrama, örnek olay, simülasyon gibi interaktif öğretim yöntemlerini kullanması önerisi getirmiştir. Eğitimde öğrenci özelliklerini dikkate alması, rol model olması ve hemşirelik eğitimi sorunlarının çözümünde sorumluluk alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi gelişimlerinden sorumlu olduğunu da belirtmişlerdir. Keçeci ve Arslan (2012) araştırmalarında, eğitsel etkinlikler yönünden öğretim elemanlarının sınırlı sayıda öğretim yönteminden yararlandığını saptamış ve daha fazla yönteme yer vermesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Literatürde eğitim sürecinde öğrencilerin, öğrenmeye ilgi, motivasyon gibi sorumlulukları olduğunu eğitimcilerin de öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak eğitim sürecini organize etmek gibi sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır (Erden ve Akman 2014; Çalışkan ve Karadağ 2014; Şeker 2014; Erdoğan 2015; Sönmez 2015b).

Görüşmelerde paydaşlar, hemşirelik öğrencilerinin kendini tanıma becerileri iyi olmasa da kendini ifade etme yönünden sorun yaşamadıkları, problem çözme becerileri yönünden yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Karabulutlu ve arkadaşları (2011) çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Duygusal zekânın gelişmesiyle problem çözme

becerilerinin gelişeceğini öne sürerek duygusal zekânın geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Zhang ve arkadaşları (2016) hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, yaşamdaki güçlüklerle ve psikolojik stres durumlarıyla baş etmelerinde duygusal zekânın etkili olduğunu saptamıştır.

Görüşmelerde, ifadeler öğrencilerin empati becerilerinin yeterli olmadığı, geliştirilmesi gerektiği yönündedir. Duman ve Acaroğlu (2014) çalışmalarında hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ ve empati becerilerinin düşük olduğunu saptamıştır. Tutuk ve Doğan (2002) hemşirelik öğrencilerinin empati becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bunun eğitimin geliştirilmesi ile mümkün olabileceğini saptamıştır. Özyazıcıoğlu ve ark. (2009) öğrencilerin empati becerilerini orta düzeyde bulmuştur. Cunico ve ark. (2012) öğrencilerin empatik beceriler bakımından farklı olduklarını ve geliştirilmesi gerektiğini saptamıştır.

Görüşmelerde öğretim elemanları ders içeriklerinin çoğunlukla kuramsal yapıda olduğu ve sınırlı kaldığı, ders sürelerinin uzun ve yoğun olduğu ve bu nedenle duygusal zekâ gelişimine katkıda bulunmadığını ifade etmiştir ve ders dışı etkinliklerle öğrencilerin desteklenmesine dikkat çekilmiştir. Keçeci ve Arslan (2012), Elisabeth ve ark. (2009) çalışmalarında da benzer öneriler sunulmuştur. Schilling (2009), duygusal zekâ becerileri gibi duyuşsal becerilerin bütününden oluşan yönleri bir kişide geliştirmek için süreçte psikoterapötik yöntemlere yer verilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Kılıçaslan (2010) duygusal zekâ gelişimine yönelik deneyim ve yaşantıların önemli olduğuna vurgu yapmış ve deneyimlerle yani davranışsal yaklaşımla geliştirilmesine dikkat çekmiştir. Çalışkan ve Karadağ (2014), duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde drama, oyun gibi davranışçı teorilere temellendirilebilecek eğitim etkinliklerinin etkili olabileceğini savunmuştur.

İhtiyaç analizinde elde edilen bulgular, ilgili araştırma sonuçları ve literatür bilgisi ile benzerdir. Bu sonuçlar hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ becerilerini oluşturan empati, duygularının farkında olma, kişilerarası ilişkiler, kendini ifade etme gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ve hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekânın geliştirilmesini hedefleyen eğitim programlarına gereksinim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Freshwater ve Stickley 2004; Lee & Lee, 2008; Avşar ve Kaşıkçı 2010; Şenyuva ve ark. 2014; Büyükbayram ve ark. 2016; Doğan & Sığrı, 2017). Ayrıca hemşirelik öğrencilerinde geliştirilmesi gereken bu beceriler Bar-On Duygusal Zekâ Modelinin boyutları ile paralelik göstermektedir. İhtiyaç analizinde elde edilen sonuçlar eğitim programının Bar-On Duygusal Zekâ Modelinin boyutları temellendirilmesi görüşünü destekler niteliktedir. Eğitim programı bu veriler doğrultusunda Bar-On Duygusal Zekâ Modeline temellendirilerek yapılandırılmıştır (Ek 12).

5.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğine tüm çalışma gruplarında çoğunluğunun kadın ve Anadolu lisesinden mezun olduğu görülmüştür. Girişim ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin çoğunluğu aile ile kontrol grubundakilerin çoğunluğu yurtta yaşamaktadır. Girişim ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunuluğunun iki veya üzerinde kardeşi, plasebo grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun bir kardeşi vardır. Girişim, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin çoğunluğu ailesinin ekonomik durumunu orta düzey olarak belirtmiştir. Çalışma grupları yer alan öğrencilerin cinsiyet, yaşadıkları yer, aile tipi, mezun oldukları okul gibi değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Girişim, kontrol ve plasebo grupları arasında öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuçlar girişim, kontrol ve plasebo gruplarında demografik ve duygusal zekâ özellikleri açısından homojenizasyonun sağlandığını göstermektedir.

5.3. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, öğrencilerin eğitim öncesi duygusal zekâ puanları incelendiğinde tüm gruplarda çoğunluğunun 3,00-4,00 puan aralığında olduğu saptanmıştır. Erkayıran (2016) aynı ölçeği kullanarak hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmada eğitim öncesi duygusal zekâ puanlarının orta değerin üzerinde olduğunu saptamıştır. Bu sonuç öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin iyi olduğu ancak geliştirilebileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada, girişim, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin eğitim öncesi duygusal zekâ puanları incelendiğinde aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç grupların duygusal zekâ açısından homojen olduğunu göstermektedir. Araştırmanın **"H_{1a} Girişim, plasebo ve kontrol gruplarının eğitim öncesinde duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur"** hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmada girişim, kontrol ve plasebo gruplarının eğitim öncesi ve sonrası duygusal zekâ puan ortalamaları karşılaştırıldığında girişim grubunun duygusal zekâ puanının eğitim sonrasında anlamlı düzeyde arttığı, kontrol ve plasebo gruplarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Girişim, kontrol ve plasebo grupları arasında eğitim sonrasındaki fark incelendiğinde girişim grubu öğrencilerinin duygusal zekâ puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Erkayıran (2016) hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ile ilgili çalışmasında girişim grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası duygusal zekâ puan ortalamasının anlamlı bir şekilde arttığını, girişim ve kontrol grubu öğrencileri duygusal zekâ puan ortalaması açısından anlamlı fark olduğunu

saptamıştır. Sharif ve ark. (2013) yoğun bakım hemşirelerine verdikleri eğitim sonrasında kontrol grubundaki hemşirelerin eğitim öncesine göre duygusal zekâ puan ortalamalarında düşüş saptarken girişim grubundaki hemşirelerin puan ortalamalarında artış olduğunu saptamıştır. Shahbazi ve ark. (2018) duygusal zekâ becerilerinin alt boyutlarından biri olan problem çözme becerileri eğitimi uyguladıkları hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ puan ortalamalarının anlamlı düzeyde arttığını saptamıştır. Fletcher ve ark. (2009), tıp öğrencilerinde yürüttükleri çalışmada duygusal zekâ beceri eğitimi vermişlerdir. Verilen eğitim sonrası duygusal zekâ puan ortalamalarında kontrol grubunda düşüş saptarken girişim grubunda anlamlı düzeyde artış olduğunu saptamıştır.

Hemşirelik veya tıp öğrencileri dışında gruplarla yapılan duygusal zekâ becerilerini geliştirmeyi amaçlayan girişimsel çalışmaların etkisini ölçen araştırmalar incelendiğinde araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği, eğitim sonrasında duygusal zekâ becerilerinde artış olduğu saptanmıştır (Karahan ve Yalçın 2009; Di Fabio ve Kenny 2011; Jahangard ve ark. 2012; Pourmohamadreza-Tajrish ve ark. 2013). Slaski ve Cartwright (2003) çalışmasında, duygusal zekâ eğitiminin iyi oluş ve performansa etkisini incelemiş, girişim grubu duygusal zekâ puan ortalamalarında anlamlı bir artış olduğu bulmuştur. Karahan ve Yalçın (2009), eğitim fakültesi öğrencilerinde yürüttükleri çalışmada, eğitim sonrası girişim ve kontrol grubunda puanlar arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Di Fabio ve Kenny (2011) lise öğrencilerinde yaptıkları girişimsel duygusal zekâ geliştirme çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir artış olduğunu saptamıştır. Jahangard ve ark. (2012), psikiyatri hastaları ile yaptıkları girişimsel çalışmada, eğitim sonrasında girişim grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde duygusal zekâ puan artışı olduğunu ve depresif semptomların büyük ölçüde azaldığını saptamıştır. Pourmohamadreza-Tajrish ve ark. (2013) işitme engelli öğrencilerde gerçekleştirdikleri duygusal zekâ eğitiminin öğrencilerin ruh sağlığını olumlu etkilediğini ve duygusal zekâ becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Araştırmanın sonuçları diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerdir. Bu sonuçlar duygusal zekâ eğitiminin etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, girişim grubunda bulunan öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları olan Bağımsızlık, Kendine Saygı, Kararlılık, Duygusal Benlik Bilinci, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişkiler, Empati, Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme, Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü, İyimserlik ve Mutluluk alt boyutlarında eğitim sonrasında, eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde puan artışı olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, Bağımsızlık ve Kararlılık alt boyutlarında eğitim sonrası puan ortalamalarının eğitim öncesine

göre anlamlı düzeyde düştüğü, diğer tüm alt boyutlarda eğitim öncesi ve eğitim sonrası arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Plasebo grubunda yer alan öğrencilerinin Bağımsızlık, Kendini Gerçekleştirme, Gerçekçilik, Dürtü Kontrolü ve Mutluluk alt boyutlarında eğitim sonrası puan ortalamalarının eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde düştüğü, diğer tüm alt boyutlarda eğitim öncesi ve eğitim sonrası arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Eğitim sonrası ölçek alt boyut puan ortalamaları gruplar arası fark açısından Kararlılık alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda girişim grubunda kontrol ve plasebo gruplarının puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar duygusal zekâ eğitim programının geliştirilmesinde duygusal zekâ becerisini oluşturan alt becerilere odaklanarak geliştirilen içerik ve eğitim etkinliklerinin doğru bir yaklaşım olduğunu götermiştir. Kararlılık alt boyutunda anlamlı bir farkın olmaması bu boyuttaki içeriğin ve eğitim etkinliklerinin gözden geçirilerek tekrar düzenlenmsi gerektiğini düşündürmüştür.

Literatürde Bar-On modeline dayalı duygusal zekâ çalışmalarında alt boyutları ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle alt boyutlar karşılaştırmalı tartışılamamıştır. Literatürde bu becerilere odaklanan çalışmalar incelenmiştir. Bağımsızlık becerileri ile ilgili olarak, Löfmark, Carlssonve ve Wikblad (2001) hemşirelik öğrencilerinin bağımsızlık algılarının iyi düzeyde olduğunu saptayarak klinik becerilerindeki bu algılarının kendilerini başarılı ve hazır hissetmeleri ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Yuan, Geng ve Sun (2006) işbirlikli öğrenme uygulaması yaptıkları hemşirelik öğrencilerinin bağımsızlık becerilerinin geliştiğini saptayarak hemşirelik öğrencilerinin bağımsızlık yönlerini ve algılarını geliştirmeye yönelik öneriler geliştirmiştir. Namdar ve ark. (2009) hemşirelik öğrencilerinin bağımsızlık duygusal zekâ becerilerinin orta düzeyin üzerinde ancak geliştirilebilir olduğunu saptamıştır.

Hemşirelik öğrencilerinin kendine saygı becerileri açısından, Sasat ve ark. (2002) Ingiltere ve Tayland'da bulunan hemşirelik öğrencilerinin kendilerine saygı düzeylerinin kültürel farklılık olmaksızın iyi düzeyde olduğunu saptamıştır. Ross ve ark. (2005) benzer şekilde hemşirelik öğrencilerinin benlik saygılarının iyi düzeyde olduğunu ve eğitim sürecindeki memnuniyetlerini de etkilediğini ve depresyonu engellediğini belirlemiştir. Namdar ve ark. (2009) ise hemşirelik öğrencilerinin kendine saygı becerilerini yüksek olarak saptamıştır.

Duygusal kararlılık ve duygusal benlik bilinci becerileri için, Fino ve ark. (2020) hemşirelik öğrencileirnin ön yargı ve duygusal kararlılıklarını inceledikleri çalışmada duygusal kararlılıklarının geliştirilebilir durumda olmasına ve bu ihtiyacının eğitim süreciyle giderilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Brunero, Lamont ve Coates (2010) hemşirelik öğrencileri için

duygusal öz farkındalığın yani duygusal benlik bilincinin duyguları tanıma, farkına varma ve yönetme süreci gerektiren hemşirelik uygulamaları için olmazsa olmaz olduğunu belirtmiş aynı zamanda hemşirelik öğrencileri için empati becerisinin geliştirilmesine gereksinim olduğunu vurgulamıştır. Caruso, Mayer ve Salovey (2002) ile Schutz ve DeCuir (2002) başkalarının duygularını anlama ve etkileşimde bulunma süreci için yani duygusal zekâ becerilerinin bir parçası olarak kendi duygularını anlama bir başka deyişle duygusal benlik bilincine sahip olmanın önemine vurgu yapmıştır.

Kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk becerileri yönünden yapılan çalışmalarda, Namdar ve ark. (2009) hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası becerilerinin iyi olduğunu, sosyal sorumluluk becerilerinin ise oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Shin ve Lee (2011) hemşirelik öğrencilerinde olumlu kişilerarası ilişkilere yönelik becerilerin geliştirilmesi gerektiğini saptayarak gerçekleştirdikleri iletişim eğitiminin öğrencilerin becerilerine olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Kwak ve Yi (2016) hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişki becerilerinin gelişmiş olmasının hemşirelik becerileri yönünden performanslarını etkilediği saptamıştır. Önler ve ark. (2015) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkileri ve ekip çalışması tutumlarının ilişkili olduğunu saptayarak olumlu bir multidisipliner çalışma süreci için bu becerilerin önemine dikkat çekmiştir. Mayo (1996), Kelley ve ark. (2008) ile Tyer-Viola ve ark. (2009) çalışmalarında öğrencilerin farklı düzdeylerde sosyal sorumluluk becerilerine sahip olduğunu belirleyerek hemşirelik mesleği ve hemşirelik öğrencileri için sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda hemşirelik mesleğinin profesyonelliğinin ve verilen bakımın niteliğinin bundan etkilendiğini belirtilmiştir.

Namdar ve ark. (2009) hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ yönünden esnekliğin yüksek olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini saptamıştır. Büyükbayram ve ark. (2016) ile Turan ve ark. (2019) hemşirelik öğrencilerinde bilişsel esnekliği inceledikleri araştırmalarında, esneklik düzeyini orta olarak bulurken bunun duyuşsal değişkenlerle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Koç (2020) ise bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılığı artırdığını ve stresle başa çıkma tutumlarını da farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Bu yönüyle duygusal zekânın alt boyutlarından biri olan esnekliğin diğer duygusal zekâ becerileri ile de ilişkili olduğu ve geliştirilmesinin duygusal becerilerin tamamı için önemli olduğu görülmektedir.

Hussey (2000) hemşirelik ve hemşirelik eğitiminde gerçekçi bakış açısı kazanmanın ve gerçekçilik feslefesinin geleneksel hemşirelik bakım kalitesine katkı sağlayacağını savunmuştur.

Ramjan (2011) hemşirelik öğrencilerinin gerçeklik algısını artıran içerik ve yöntemleri eğitim süreçlerinde daha çok tercih ettiğini ve öğrencilerin gerçekçiliği yüksek yaşantılara ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Hirani, Richter ve Salami (2018) gerçekçiliğin hemşirelikte kanıta dayalı uygulamalara temel oluşturması yönüne ve önemine dikkat çekmiş, hemşireliğin gelişimi için gerçekçiliğin benimsenmesi ve gerçekçilik becerilerinin gelişmiş olmasının gerektiğine vurgu yapmıştır.

Hemşireliğin stresli çalışma ortamı olmasından hareketle hemşirelik öğrencileri için oldukça önemli olan strese dayanıklılık ve problem çözme becerilerini ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Heppner, Witty ve Dixon (2004) yirmi yıl süresince yürütülen araştırmaları inceledikleri çalışmada, yaşam memnuniyeti ve duygusal güçlenmelerinin desteklenmesi için problem çözme becerilerinin önemini ortaya koymuştur. Kang, Choi ve Ryu (2009) hemşirelik öğrencilerine uyguladıkları stresle başetme programı girişimi sonrasında öğrencilerin stresle başetme becerilerini geliştiriklerini saptamıştır. Moscaritolo (2009) hemşirelik öğrencileri için sadece mesleki becerilerin kazanılması yönüyle değil öğrenme süreçlerindeki motivasyonlarının yüksek olması için de strese karşı dayanıklılıklarının artırılmasının önemini saptamıştır. Abdollahi ve ark. (2014) hemşirelerin problem çözme becerilerinin iyi olmasının algılanan stress ve dolayısıyla strese yönelik dayanıklılığın yüksek olmasıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Zhao ve ark (2015) hemşirelik öğrencilerin pek çok stress faktörü ile karşılaştığını ve strese dayanıklılıklarının zayıf olduğunu saptamış, problem çözme becerilerinin stresle başetmede yetersiz kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini belirlemiştir. Abdollahi ve ark. (2018) lisans öğrencilerinin problem çözme konusunda özgüvenlerinin yetersiz olduğunu ve duygu kontrolü iyi olmayan ve kaçınma tarzı olan öğrencilerin strese dayanıklılık yönünden becerilerinin kötü olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada strese dayanıklılık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye de dikkat çekilmiştir. Bu iki duygusal zekâ becerileri alt boyutu literatürde de birbiri ile çok yakından ilişkili iki kavram olarak öne çıkmaktadır.

Namdar ve ark. (2009) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini orta düzeyin üzerinde bulurken dürtü kontrolü becerilerinin yüksek olmadığını saptamıştır. Aynı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin iyimserlik ve mutluluk yönünden duygusal zekâ becerileri iyi ancak geliştirilebilir düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde duygusal zekâyı oluşturan beceriler bazı araştırmalarda düşük düzeyde bulunmuş bazılarında iyi düzeyde bulunmuş olmakla birlikte genel olarak geliştirilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bu sonuçlar

duygusal zekâ eğitim programlarına gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bu gereksinime cevap vermesi açısından önemlidir.

Araştırmada **"H_{1b}: Girişim grubunun duygusal zekâ puanı eğitim sonrasında eğitim öncesinden daha yüksektir"** hipotezi, "**H_{1c}: Girişim grubunun eğitim sonrası duygusal zekâ puanı kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir."** ve **H_{1d}: Plasebo ve kontrol gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur."** hipotezi doğrulanmıştır. "**H_0: Girişim, kontrol ve plasebo gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur."** hipotezi reddedilmiştir.

5.4. Eğitim Sürecine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, girişim ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin eğitim oturumlarına ilişkin duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler incelenmiştir. Girişim grubundaki öğrencilerin ilk oturumlarda ağırlıklı olarak heyecan, merak, umut, mutluluk, değerlilik gibi duygu ve düşünceleri dile getirdiği, oturumlar ilerledikçe bu duyguların yerini güven, rahatlık, eğlence, şans ve farklılık gibi duygu ve düşüncelerin aldığı, eğitimin son oturumlarında ise eğitimin bitmesine ilişkin hüzün, üzüntü, duygusallık ve gelişmişlik hissettiklerini ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Plasebo grubundaki öğrencilerin ilk oturumlarda daha çok üzüntü, mutsuzluk, yetersizlik gibi duygularını ifade ettiği oturumlar ilerledikçe rahatlama, çözüm üretmenin sevinci, yaratıcı, heyecanlı ve mutlu hissetme duygularını dile getirdikleri görülmüştür. Ulupınar (2014) hemşirelik öğrencilerinde yürüttüğü çalışmada, psikodrama yönteminden yararlanmış ve grup oturumlarına ilişkin öğrencilerin ifadelerini değerlendirdiğinde ilk oturumlarda öğrencilerin ağırlıkla kendilerini ifade etme konusunda zorlandıklarını ancak diğer öğrencilerin bilmedikleri yönlerini keşfetmiş olmaktan hoşlandıklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada ilerleyen oturumlar için öğrencilerin psikodramaya yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ve farkındalık kazanarak duygu ve düşüncelerini birbirinden ayırma ve ifade etmede gelişme gösterdikleri, kişiliklerini tanıma ve bağlantı kurmada daha doyumlu ve memnun hissettikleri saptanmıştır. Nowroozii ve ark (2011) hemşirelik ve ameliyathane odası öğrencilerinde yaptıkları çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri dışında öğretim yöntemleri kullanılmasının öğrencilerin eğitim sürecinden memnuniyetlerini artırdığını saptamıştır. Başaran (2005) eğitim sürecindeki duygu ve deneyimlerin sınıf ortamının eğitimci tarafından oluşturulan ikliminden etkilendiğini ifade etmiştir. Erden ve Akman (2014) duyuşsal öğrenmelerin ve duygu olarak ifade ettiğimiz değişimlerin gözlem ve deneyimleme yoluyla öğrenildiğine dikkat çekmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin içinde bulundukları eğitim grubunda geçirdiği gün sayısı ve ortak deneyimler

arttıkça daha fazla aidiyet, rahatlık, zevk alma ve güven hissedebildiği vurgulanmaktadır (McKay ve ark. 2012; Erdoğan 2015; Koçyiğit 2016). Moreno (2017) grup psikoterapisi süreçlerinde grup üyelerinin birbirini tanıdıkça zaman içerisinde grubu benimsemelerinin ve grupla bütünleşmelerinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Altınay (2015) ve Arslan (2015) eğitim oturumlarında, oturumun ve eğitim etkinliklerinin içeriği ile ilişkili duyguların açığa çıkmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ilk oturumlarda yeni duygularıyla tanışma ve farkındalık kazanma ilerleyen oturumlarda memnuniyet, heyecan gibi duygular uyandırması, son oturumlarda ayrılma duygusu yaşadıkları araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Şener 2017). Araştırmada öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde yaşanan değişimlerin eğitimci, eğitim ortamı, içerikle etkileşiminden kaynaklandığını ve planlanan eğitimin etkili olduğunu düşündürmüştür.

Araştırmada girişim ve plasebo gruplarında uygulanan eğitim programında her bir oturum için kazanımlar belirlenmiş ve öğrencilerin eğitim oturumu değerlendirmelerine ilişkin görüşleri bu doğrultuda incelenmiştir. Girişim grubundaki öğrenciler ilk oturumlarda kendilerine ve kendi duygularına, duygusal zekâ, empati gibi kavramlara ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir. Daha sonraki oturumlarda öğrenciler, bireysel ve içsel süreçlerindeki kazanımlarına odaklanarak kendilerini tanımaya ve ifade edebilmeye başladıklarını, empati becerilerinin geliştiğini, kişilerarası ilişkilerde yeni davranışları benimsediklerini, bazıları stres ya da farklı durumlarla karşılaştığında, yaşadığı güçlükleri yenerek şartlara uyum sağlamaya başladıklarını, sosyal sorumluluk bilincinin her bireyde olması gerektiğini düşündüklerini ve kendilerinde bu becerileri geliştirmeye istek duyduklarını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinin sonlarına doğru, yoğunlukla kendi duygularını yönetme, geleceğe umutla bakma becerisi kazandığını ifade etmişlerdir. Plasebo grubundaki öğrenciler yeni kavramlar öğrendiklerini, çevre ve çevre sağlığı hakkında farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir. Daha sonraki oturumlarda, çevre sorunlarına ilişkin farkındalık kazandıklarını, çevre sorunlarına çözüm üretmeleri gerektiğini fark ettiklerini ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin ifadelerinin belirlenen kazanımlarla paralel olduğunu, hedeflenen davranışların kazanıldığını göstermiştir. Bu sonuç eğitimde tasarlanan planın etkili olduğunu düşündürmüştür.

Araştırmada öğrencilerin oturumlardaki ortam, süre ve işleyiş açısından düşünceleri incelenmiştir. Girişim ve plasebo gruplarındaki öğrenciler eğitimcinin tüm oturumlarda güler yüzlü, samimi, motive edici, dikkatli ve destekleyici olduğunu, öğrencilerin kendilerini ve duygularını ifade edebilecekleri güven ortamı sağlandığını, eğitim ortamını yapıcı, samimi,

etkileşimli ve terapötik algıladıklarını ifade etmiştir. Fletcher ve ark. (2009) duygusal zekâ eğitimi yaptıkları çalışmada yapılandırılmış eğitim sürecinin eğitimci tarafından izlenmesi gerektiğine, eğitimcinin iyi bir gözlemci ve dinleyici olması gerektiğine ve dikkat çekmiştir. Oermann (2015) hemşire eğitimcinin profesyonel roller ve olumlu tutum sergilemede öğrencilere rol model olabilmesi için yapıcı, geliştirici ve destekleyici olmasının samimi ve içten yaklaşımı benimsemesinin yararlı olacağına dikkat çekmiştir. Çelikten (2005) etkili bir eğitimcinin; öğrencileri güdüleyici, motive edici, cesaretlendirici, güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecen olma vb. özellikleri taşıması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonucu eğitimcinin taşıması gereken nitelikler açısından değerlendirildiğinde, eğitimcinin eğitim sürecinde literatürde sözü edilen özellikleri yansıtır biçimde davrandığını düşündürmüştür.

Araştırmada, öğrencilerin eğitimin toplam süresinin ve oturum sürelerinin daha uzun olmasını istedikleri, sürenin etkin kullanıldığını düşündükleri saptanmıştır. Öğrenciler, eğitimlerin işlenişini akıcı, eğlenceli, interaktif ve faydalı bulduklarını belirtmiştir. Eğitim süresinin uzatılmasını talep etmişlerdir. Erdoğan (2015) ve Oermann (2015) eğitim oturumlarında zamanın etkili yönetilmesinin eğitim sürecinde beklenen hedeflere ulaşılmasında etkili olduğunu belirtmektedir ve zamanın etkili yönetilmemesi veya gereğinden fazla uzatılması durumunda olumsuz davranışlara yönelmeye neden olabileceğine vurgu yapmaktadır. Fletcher ve ark. (2009) çalışmalarında eğitim sürecinin iyi yapılandırılmasının ve kısa süreli oturumlarla yürütülmesinin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin süreyi iyi bulmaları ve eğitim süresinin uzatılmasını talep etmeleri eğitim sürecinde zaman yönetiminin iyi yapıldığını ve öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığını gösteren olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim sürecinin işlevsel ve yararlı olmasının temel unsurlarından biri eğitim kalitesinin ve niteliğinin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda eğitim sürecinin ve temel ögelerinin değerlendirilmesi önemlidir (Turgut ve Baykul 2015; Atılgan, Kan ve Doğan 2016; Gündüz ve ark. 2018). Araştırmada bu amaçla öğrencilerin eğitim programına ilişkin görüşleri değerlendirme formu aracılığı ile alınmıştır. Araştırmada, girişim ve plasebo gurubunda bulunan öğrencilerin formdaki maddelerin tamamına yakınında kısmen ve tamamen katıldıkları saptanmıştır. Bu bulgular eğitim sürecine etki edebilecek eğitimci, yöntem, eğitim ortamı gibi unsurların öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiğini ve eğitim sürecinde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmada olumlu yönde katkı sağladığını düşündürmüştür (Erdoğan 2015; Turgut ve Baykul 2015; Atılgan, Kan ve Doğan 2016).

Araştırmacı, öğrencileri oturumlar sırasında ve dışında gözlemlemiş ve gözlem notları tutmuştur. Gözlem notlarından öğrenci gereksinimleri doğrultusunda eğitimin akışını düzenlemek için yararlanmıştır. Eğitimci gözlem notlarından, girişim grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun çekimser davrandıklarını, eğitim etkinliklerine katılmada, aktif rol almada ve duygularını ifade etmede uzun süreli çekimser davrandıklarını saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin içe dönük veya dışa dönük davranışlar sergilediklerini içe dönük öğrencilerin etkileşimli eğitim etkinliklerinde dışsal motivasyona ihtiyaç duyduklarını, dışa dönük tutum sergileyen öğrencilerin ise aktif rol alma, grup etkileşimine aktif olarak katıldıklarını saptamıştır. Cüceloğlu (2011) insan davranışının temelde kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtmiş, davranışları anlama, izleme ve değerlendirmede kişilik unsurunun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Şenyuva (2009) hemşirelik öğrencilerinin farklı özelliklerde olduğunu, bu farklılıklardan hareketle farklı öğrenme stilleri olduğunu ve eğitim sürecinde bu farklı stilleri dikkate alarak eğitimi yapılandırmanın eğitim başarısını etkileyeceğini vurgulamıştır. Güven (2007) öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen eğitim sürecinin öğrencinin eğitim sürecine katılımı, motivasyonu, ilgisi, dinleme davranışı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Schilling (2009) ve Erdoğan (2015) kendini ve duygularını tanıma, kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan eğitim sürecinde öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi ve öğrencilerin gerektiğinde dışsal motivasyonla desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın sonucu öğrencilerin çoğunluğunun çekimser davranışlar sergilediğini ve dışsal motivasyona gereksinim olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitimcinin oturumlarda gerçekleştirilen etkinlikler sırasında yapmış olduğu gözlemlerin bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonuç ve öğrencilerin oturum sonunda yoğunlukla kendi duygularını yönetme, geleceğe umutla bakma becerisi kazandığını ifade ettikleri bulgusuyla birlikte ele alındığında eğitimcinin gözlem notlarından elde ettiği verileri ve alanındaki donanımını eğitim sürecini olumlu yönde geliştirmek etkin biçimde kullandığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Eğitimci, girişim grubunda bulunan öğrencilerin geliştirdikleri/hazırladıkları ürünlere ilişkin yaratıcı ve serbest çağrışımlarda zorlandıklarını, duygusal zekâ yönünden kendi gelişimlerini izleyebildiklerini, plasebo guru öğrencilerinin faydalı sosyal sorumluluk proje fikirleri üretebildiklerini gözlemlemiştir. Uludağ ve Uzun (2018)'un hemşirelik öğrencilerinde yürüttükleri araştırmada, yaratıcılık ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Gökdoğan (2003) hemşirelik öğrencileri ve hemşirelik eğitimi süreci için yaratıcılığın önemine vurgu yapmış ve geliştirilmesi için hemşirelik eğitim programlarının

geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak sentez, tasarım ve yaratıcılığı geliştirici yöntemlerle zenginleştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Bodur (2018) hemşirelik öğrencilerinin yenilikçilik düzeylerini orta olarak belirlemiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yeniliklere ilişkin tutumlarının sorgulayıcı olduğunu ve yenilikçilik konusunda bilgi sahibi olmadıklarını saptamıştır. Araştırmanın sonuçları literatür ile benzerlik göstermemekkedir. Bu durum değerlendirmede kullanılan yöntem farklılığına bağlanabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin gelişime, üretmeye açık olmaları ve eğitim sürecinde sunulan içerikler ve kazanımlarla etkili üretim sürecine girebilmeleri uygun eğitim etkinlikleri kullanıldığında öğrencilerin bu özelliklerinin geliştirilebileceğini gösteren önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim sürecinde eğitimci ile girişim ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin tuttukları günlüklerden elde edilen bulgularda eğitimcinin ağırlıkla hazırlık, beklenti, duygu, kazanım ve eğitimi etkileyen faktörlere yer verdiği, öğrencilerin de eğitim sürecine ilişkin duygu, düşünce ve deneyimler ile hedefleri ve günlük yaşam deneyimlerine yer verdiği görülmüştür. Eğitimci, eğitim programını hazırlarken ve eğitim programını uygulamaya hazırlanırken kendi kuramsal, fiziksel ve emosyonel hazırlıklarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Neto (2017) kendini yansıtma ve kendini gözlemleme-otoskopi uygulamasına dayalı öz denetim sürecinin eğitimcinin kişisel ve mesleki gelişim sürecini artırmaya ne ölçüde katkıda bulunabileceğini araştırdığı çalışmasında eğitimcinin kendi kendisini denetlemesinin ve eğitim uygulamalarına yön vermesinin eğitimde biçimlendirici olduğuna ve değerli olduğuna, eğitimcinin öz farkındalığının artmasına katkıda bulunduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacının bir eğitimci olarak öz denetim sürecini etkin biçimde kullandığı söylenebilir.

Girişim ve plasebo grubunda bulunan öğrencilerin eğitime ilişkin günlükleri analiz edildiğinde eğitim oturumları öncesinde, sırasında ve sonrasında hissettikleri duygu ve deneyimleri yazdıkları görülmüştür. Öğrenciler aynı zamanda günlüklerinde, fiziksel hazırlıklarından, eğitim için yaptıkları günlük-haftalık planlarından söz etmiştir. Öğrenciler eğitim oturumlarına ilişkin değerlendirmelerinde, yoğunlukla yaşadıkları içsel keşiflerini, duygusal deneyimlerini ve içsel süreçlerindeki gelişmelerden bahsetmiştir. Öğrencilerin günlük analizi incelendiğinde sorgulama, yordama ve anlamlandırma süreçlerine eğitim oturumları dışında da devam ettikleri ve farkındalıklarının oturum dışı zamanlarda da devam ettiği görülmüştür. Literatürde duygusal zekâ eğitimlerinin, öğrencilerde motivasyonu artırarak uyum becerilerini geliştirdiği, diğer öğrencilerle olan etkileşimin niteliğini artırdığı ve sosyal süreçlerinin gelişmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Slaski ve Cartwright 2003; Fletcher

ve ark. 2009; Di Fabio ve Kenny 2011; Sharif ve ark. 2013). Öğrencilerin duygusal zekâ gelişimlerini nasıl algıladıklarının ele alındığı etkinlikte, gelişim gösterdiklerini düşündükleri görülmüştür. Araştırma sonucu öğrencilerin eğitimde hedeflenen davranış değişikliğini kazandıklarını göstermiştir.

Araştırma hipotezlerine ilişkin sonuçlar Tablo 5-1'de belirtildiği gibidir.

Tablo 5-1: Araştırmanın Hipotezleri ve Sonuçları

Hipotezler	Sonuçlar
H_{1a}: Girişim, plasebo ve kontrol gruplarının eğitim öncesi duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.	Kabul edildi
H_{1b}: Girişim grubunun duygusal zekâ puanı eğitim sonrası eğitim öncesinden daha yüksektir.	Kabul edildi
H_{1c}: Girişim grubunun eğitim sonrası duygusal zekâ puanı kontrol ve plasebo gruplarından daha yüksektir.	Kabul edildi
H_{1d}: Plasebo ve kontrol gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.	Kabul edildi
H_0: Girişim, kontrol ve plasebo gruplarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası duygusal zekâ puanları arasında fark yoktur.	Red edildi

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hemşirelik öğrencilerine yönelik Bar-On Duygusal Zekâ Modeli'ne temellenen bir Duygusal Zekâ Eğitim Programının Demirel'in Program Geliştirme Modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla randomize kontrollü karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, hemşirelik eğitiminde duygusal zekâ eğitim programı geliştirme alanına ve öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu araştırma, ülkemizde hemşirelik öğrencilerinde program geliştirme süreci aşamaları izlenerek bir duygusal zekâ modeline temellendirilen bir eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini ele alan ilk deneysel araştırmadır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- İhtiyaç analizi verileri doğrultusunda hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutlarını oluşturan beceriler yönünden (kendini ve duygularını tanıma ve ifade etme, problem çözme, empati, kişilerarası ilişki kurma) yeterince gelişmediği, bu konuda gelişim ve öğrenmeye istekli oldukları belirlenmiştir
- Eğitim öncesi girişim, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.
- Eğitim sonunda girişim grubundaki öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının anlamlı düzeyde ($p<0,05$) yükseldiği belirlenmiştir.
- Eğitim sonunda girişim grubundaki öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı düzeyde ($p<0,05$) yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Eğitim sonunda girişim grubundaki öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının ana ve alt boyutlarda kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı düzeyde ($p<0,05$) yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Eğitim sonunda kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin duygusal zekâ puanlarında eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde artış olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar geliştirilen eğitim programının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Hemşirelik öğrencileri eğitimin sürecinin başlangıcında duygusal zekâ yönünden değerlendirilmeli ve eğitim içerikleri ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmelidir.
- Hemşirelik öğrencileri duygusal zekâ becerilerinin gelişimi açısından eğitim sürecinin

başından sonuna kadar izlenerek değerlendirilmelidir.

- Hemşirelik eğitiminde öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini destekleyen sosyal etkinlikler planlanarak uygulanmalıdır.
- Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programı farklı örneklem gruplarında uygulanmalı ve değerlendirilmelidir.
- Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programı hemşirelik eğitimi müfredatına bir ders olarak yerleştirilmelidir.
- Farklı modellere temellenen duygusal zekâ eğitim programları geliştirilerek sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Abdollahi, A., Abu Talib, M., Carlbring, P., Harvey, R., Yaacob, S. N. ve Ismail, Z. (2018). Problem-solving skills and perceived stress among undergraduate students: The moderating role of hardiness. *Journal of Health Psychology*, 23(10), 1321-1331.

Abdollahi, A., Talib, M. A., Yaacob, S. N. ve Ismail, Z. (2014). Problem-solving skills and hardiness as protective factors against stress in Iranian nurses. Issues in mental health nursing, 35(2), 100-107.

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.

Alkaya, A., Çoban, S., Tehci, A. ve Ersoy, Y. (2016). Çevresel duyarlılığın yeşil ürün satın alma davranışına etkisi: ordu üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (47), 121-134.

Alkış, B. (2014). *Acculturative stress among international students: The role of emotional ıntelligence, optimism, and self-monitoring.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınay, D. (2016). *Psikodramada 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknikler*. 12. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Altınay, D. (2015). *Psikodrama Grup Psikoterapisi El Kitabı*. 5. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Arslan, M. (2015). *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, S. ve Özata M. (2006). Saglık yöneticilerinde duygusal zekâ boyutlarının Cooper Sawaf haritasıyla araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(2), 197-222.

Atasoy, I. ve Sütütemiz, N. (2014). Bir grup hemşirelik son sınıf öğrencisinin hemşirelik eğitimi ile ilgili görüşleri. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi,* 22(2), 94-104.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2016). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2010). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13, 1–6.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Baltaş, Z. (2015). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan Ve Işine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ*. 7. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of emotional-social ıntelligence, consortium for research on emotional ıntelligence in organization-ıssues in emotional ıntelligence, Erişim: 16.06.2019, www.eiconsortium.org

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25.

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1): 54-62.

Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., ve Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. Personality and Social Psychology Bulletin, 26(9), 1027-1035.

Barutçugil, İ. (2015). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğiticinin Eğitimi*. 2. Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti. 52-63.

Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. 6. Baskı. Ankara: Obel Yayın Dağıtım. 336-375.

Başoğul, C. ve Özgür, G. (2016). Role of emotional intelligence in conflict management strategies of nurses. *Asian nursing research*, *10*(3), 228-233.

Bodur, G. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik (İnovasyon) Düzeyleri ile Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 139-148.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. ve Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, *99*(6), 343-362.

Brackett, M. A., Rivers, S. E. ve Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88–103.

Brunero, S., Lamont, S. ve Coates, M. (2010). A review of empathy education in nursing. Nursing inquiry, 17(1), 65-74.

Büyükbayram, A., Arabacı, L. B., Gülsenay, T. A. Ş. ve Varol, D. (2016). Öğrenci hemşirelerin duygusal zekâ ve sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 29-37.

Büyükbayram, A., Arabaci, L. B., Gülsenay, T. A. Ş. ve Varol, D. (2016). Öğrenci hemşirelerin duygusal zekâ ve sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 29-37.

Cadman, C. ve Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: A vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324.

Caruso, D. R., J. D. ve Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. C. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Erişim: 16.06.2019, https://books.google.com.tr/books?id=k9jNwaVUFoQC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (S. B. Demir, Çev.). 2. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cunico, L., Sartori, R., Marognolli, O. ve Meneghini, A. M. (2012). Developing empathy in nursing students: a cohort longitudinal study. *Journal of clinical nursing*, 21(13-14), 2016-2025.

Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. 22. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen DuyguZeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 3: 23-48.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). E*ğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri.* 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, G.O. (2017). The relationship between patient satisfaction and emotional intelligence skills of nurses working in surgical clinics. *Patient preference and adherence*, 11, 1363–1368.

Çelik, S. B. (2008). Duyguları güçlendirme eğitimi programı'nın hemşirelerin iyimserlik düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (3), 781-804.

Çelik, S., Başaran, T., Gökalp, M. R., Yeşildal, M. ve Han, O. (2016). Hemşirelik ve tıp öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *HSP;* 3(2):91-98.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çınar, S. E. ve Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel Davranışçı Temelli Psiko-Eğitim Programının Psikolojik Dayanıklılık ve Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555-582.

Dacre Pool, L. ve Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional selfefficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences,* 22, 306–312.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25 (1): 17-26.

Di Fabio, A. ve Kenny, M. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment,* 19(1) 21-34.

DiNatale, S.M. (2001). The impact of an emotional learning curriculum on the emotional intelligence of adolescents. Doctoral dissertation in Health Science with a specialization in developmental psychology. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Union Institude, Cincinnati, Ohio.

Doğan, A. ve Sığrı, Ü. (2017). Duygusal emek: hemşireler üzerine bir çalışma. *İş ve İnsan Dergisi,* 4(2), 1-1.

Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zeka: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 231-252.

Dulewicz, V., Higgs M. ve Slaski M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, Vol.18, 5, s. 405.

Duman, D. ve Acaroğlu, R. (2014). Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 22(1), 25-32.

Dusseldorp, L., Derksen, J. ve Meijel B. (2011). Emotional intelligence of mental health nurses. *Journal of Clinical Nursing*, (20), 555-562.

Elisabeth, C., Christine, W.H. ve Ewa, P. (2009). Teaching during clinical practice: Strategies and techniques used by preceptors in nursing education. *Nurse education today*, 29(5), 522-526.

Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence, Greenwood Publishing Group.* USA: Westport, CT.

Erden, M. ve Akman, Y. (2014). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. 21. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdil, F., Başer, M., Kaya, H., Özer, N., Duygulu, S., & Orgun, F. (2014). Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP). *Ankara, Yükseköğretim Kurulu.* Erişim: 10.10.2020, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/hemsirelik_cekirdek_egitim_programi.pdf.

Erdoğan, İ. (2015). *Sınıf Yönetimi.* 17. Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Erdoğan, S., Nahcivan, N. ve Esin, M. (2015). *Hemşirelikte Araştırma- Süreç, Uygulama ve Kritik*. 2. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Erkayiran, O. (2016). Duygusal zekâ becerileri geliştirme eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerine etkisi. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Yüksek Lisans Programı Yükseklisans Tezi.

Erkayiran, O. ve Demirkiran, F. (2018). The Impact of Improving Emotional Intelligence Skills Training on Nursing Students' Interpersonal Relationship Styles: A Quasi-experimental Study. *International Journal of Caring Sciences*, 11(3).

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Yayınları.

Eryılmaz, A. (2015). *Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., ve Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.

Fino, E., Di Campli, S., Patrignani, G. ve Mazzetti, M. (2020). Professional framing and emotional stability modulate facial appearance biases in nursing students. *Japan Journal of Nursing Science*, 17:e12351, 1-8.

Fisher, J.E., Sass, S.M., Heller, W., Silton, R.L., Edgar, J.C., Stewart, J.L. ve Miller, G.A. (2010). Time course of processing emotional stimuli as a function of perceived emotional intelligence, anxiety, and depression. *Emotio*n. 10, 486–497.

Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A. ve O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counseling*, 76, 376–379.

Fontaine, P., Krall, H. ve Fürst, J. (2016). *Psikodramada Süpervizyon Psikoterapi ve Eğitimde Yaşantısal Öğrenme.* Çeviri Editörü: Mehmet Can Ger. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Freshwater, D. ve Stickley, T. (2004). The Heart of the Art: Emotional İntelligence İn Nurse Education. *Nursing İnquiry*, 11(2):91-98.

Furman, R., Langer, C. L. ve Taylor, D. B. (2010). Analyzing narratives through poetic forms and structures in gerontology: Applying new tools in qualitative research. *Journal of Poetry Therapy*, 23(2), 61-71.

Gerits, L., Derksen, J., Verbruggen, A., ve Katzko, M. (2005). Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 38, 33–43.

Goleman, D. (2012). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. 34. Baskı. İstanbul: Kuritiş Matbaacılık.

Gökdoğan, F. (2003). Hemşirelik Eğitiminde Yaratıcılık. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 35-40.

Grewal, D., ve Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*, 93(4), 330-339.

Grix, J. (2010). *The Foundations of Research*. London: Palgrave Macmillan.

Gündüz, T., Arserim, S., Limoncu, M. ve Balcı, Ö. (2018). İlk ve acil yardım teknikerliğinde eğitimin değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 3 (2) , 121-129.

Güven, Z. Z. (2007). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hamamcı, Z. ve Yıkılmaz, M. (2016). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-65.

HEPDAK. (2018). Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-Özdeğerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu. Erişim: 10.10.2020, https://www.hepdak.org.tr/doc/b4_v4.pdf.

Heppner, P. P., Witty, T. E. ve Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.

Hirani, S.A.A., Richter, S. ve Salami, B.O. (2018). Realism and relativism in the development of nursing as a discipline. *Advances in Nursing Science*, 41(2), 137-144.

Hussey, T. (2000). Realism and nursing. *Nursing Philosophy*, 1(2), 98-108.

İkiz, E. ve Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylul University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14(1), 51-71.

İşeri, İ. (2016). Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Jahangard, L. Haghıghı, M. Bajoghlı, H. Ahmadpanah, M. Ghaleıha, A. Zarrabıan, MK ve Brand S. (2012). Training emotional intelligence improves both emotional intelligence and depressive symptoms in inpatients with borderline personality disorder and depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 16, 197–204.

Kang, Y. S., Choi, S. Y. ve Ryu, E. (2009). The effectiveness of a stress coping program based on mindfulness meditation on the stress, anxiety, and depression experienced by nursing students in Korea. *Nurse Education Today*, 29(5), 538-543.

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.

Karahan, F.T. ve Özçelik, M. (2006). Bir duygusal zekâ beceri eğitimi programının diyabet hastalarının duygusal zekâ düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 19(2), 301-320.

Karahan, TF. ve Yalçın, BM. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the emotional intelligence levels of turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36: 193-208.

Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. 1. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kavas, M. V., Yalım, N. Y., Şahinoğlu, S., Acıduman, A., İlgili, Ö., ve Arda, B. (2015). Uygulamalı aydınlatılmış onam alma becerisi (UAOAB) eğitim programının geliştirilmesi: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi deneyimi (2004-2013). *Sağlık Bilimlerinde Etik Eğitimi Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 107-130.

Kaya, H. ve Keçeci, A. (2004). Bir hemşirelik yuksekokulu ogrencilerinin duygusal zekâ duzeyleri. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *13*(52), 39-47.

Kaya, H., Şenyuva, E. ve Bodur, G. (2017). Developing Critical Thinking Disposition and Emotional İntelligence of Nursing Students: a Longitudinal Research. *Nurse Education Today*, 48, 72-77.

Keçeci, A. ve Arslan, S. (2012). Hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Öğrenci perspektifi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 34-45.

Kelley, M. A., Connor, A., Kun, K. E. ve Salmon, M. E. (2008). Social responsibility: Conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-16.

Kılıçarslan, F. (2010). *10 Adımda Duygusal Zeka: Yaşam Boyu Başarıyı Yakalamanın Sırları.* 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayınları.

Koç, G. G. (2020). Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Koçyiğit, M. (2016). *Etkili İletişim ve Duygusal Zekâ*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Korsgaard, M.T. ve Aldinger, M.M. (2018). The Educator's Diary: Arendt and Kierkegaard on Progressivism and the Educational Relation. *Educational Theory*, 68(4-5), 513-527.

Kukul, V. ve Kara, M. (2019). Dijital hikaye anlatımının öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(3), 1417-1446.

Kwak, H.W. ve Yi, J. E. (2016). Relation of interpersonal relationship, clinical stress and satisfaction of clinical practice in nursing students. Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society, 17(2), 147-155.

Lee, M. ve Lee, S. (2008). The influence of emotional intelligence and organizational climate for nurse job satisfaction. *工商管理學刊*, 4(1), 1-10.

Löfmark, A., Carlsson, M. ve Wikblad, K. (2001). Student nurses' perception of independence of supervision during clinical nursing practice. *Journal of clinical nursing*, 10(1), 86-93.

Mayer, J. D., Salovey P. ve Caruso D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3: 197-215.

Mayer, J.D., Roberts, R.D. ve Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

Mayo, K. (1996). Social responsibility in nursing education. *Journal of Holistic Nursing*, 14(1), 24-43.

McKay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2012). *İletişim Becerileri.* Çev: Gelbal, Ö., Köroğlu, E. Ankara: HYB Yayıncılık.

Merlevede, P.E., Vandamme, R. ve Bridoux, D. (2006). *7 Steps to Emotional Intelligence / 7 Adımda Duygusal Zekâ.* Çev: Tuğba Kırca, 1. Baskı. İstanbul: Omega Yayınları.

Moreno, J.L. (2017). *Psikodrama Temel Metinler*. Çev: Özbay, G. İstanbul: Avangard Yayınları.

Moscaritolo, L. M. (2009). Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. *Journal of Nursing Education*, 48(1), 17-23.

Namdar, H., Sahebihagh, M., Ebrahimi, H. ve Rahmani, A. (2009). Assessing emotional intelligence and its relationship with demographic factors of nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 13(4),145-149.

Neto, M. D. C. A. (2017). O processo de auto-supervisão e a postura de auto-reflexão e auto-observação-autoscopia: um estudo de caso (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erişim: 10.09.2020. http://hdl.handle.net/20.500.11960/2002

Neuman, W.L. ve Robson, K. (2014). *Basics of Social Research.* Toronto: Pearson Canada. Erişim: 10.12.2018, https://openmobilitydata.org/search?q=gtfsrt.

Nowroozı, H. M., Mohsenızadeh, S. M., Jafarı, S. H., ve Ebrahimzadeh, S. (2011). The effect of teaching uning a blend of collaborative and mastery of learning models, on learning of vital signs: An experiment on nursing and operation room students of Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal Of Medical Education December*, 11, 5 (34); 541-553.

Oermann, M.H. (2015). (Ed.). Teaching In Nursing and Role of The Educator. New York: Springer Publishing Company. 258-274.

Oktaylar, H.C. (2012). *KPSS Eğitim Bilimleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri/Sınıf Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Oyur, G.C. (2017). The relationship between patient satisfaction and emotional intelligence skills of nurses working in surgical clinics. *Patient preference and adherence*, 11, 1363-1368.

Önler, E., Yıldız, T., Süzen, E. R., Aydınyılmaz, H., Urcanoğlu, Ö. B., Kılıç, Ö. ve Malak, A. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin ekip çalışması tutumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *International Anatolian Academic Online Journal Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2),19-29.

Özyazıcıoğlu, N., Aydınoğlu, N. ve Aytekin, G. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 46-53.

Pablación, P. (1996). SAT (Supervision activa total), teoria y practica. *Psicodrama*, 4,27-49, Porto.

Pamukçu, B. ve Kağnıcı, D.Y. (2017). Beceriye Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Eğitimi'nin Grupla Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 448-465.

Petrides, K.V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Pourmohamadreza-Tajrishi, M. Ashori, M. Jalilabkenar, SS. (2013). The effectiveness of emotional ıntelligence training on the mental health of male deaf students. *Iranian J Publ Health*, Vol. 42, No. 10:1174-1180.

Ramjan, L. M. (2011). Contextualism adds realism: Nursing students' perceptions of and performance in numeracy skills tests. *Nurse Education Today*, 31(8), 16-21.

Ross, R., Zeller, R., Srisaeng, P., Yimmee, S., Somchid, S. ve Sawatphanit, W. (2005). Depression, stress, emotional support, and self-esteem among baccalaureate nursing students in Thailand. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2(1).

Sakar, T. ve Özorhan, Y. (2014). Duygusal zekânın gelişimi ve sağlık alanında duygusal zekâya bakış. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 2, 78-92.

Salovey, P. ve Mayer JD. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. ve Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*. 17, 611–27.

Sarabia-Cobo, C. M., Suárez, S. G., Crispín, E. J. M., Cobo, A. B. S., Pérez, V., de Lorena, P., ... ve Gross, L. S. (2017). Emotional intelligence and coping styles: An intervention in geriatric nurses. *Applied Nursing Research*, 35, 94-98.

Sasat, S., Burnard, P., Edwards, D., Naiyapatana, W., Hebden, U., Boonrod, W., ... ve Wongmak, W. (2002). Self-esteem and student nurses: A cross-cultural study of nursing students in Thailand and the UK. *Nursing & health sciences*, 4(1-2), 9-14.

Schilling, D. (2009). *Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Prtaik Bir Model ve 50 Aktivite*. Çev. Karahan, F., Yalçın, M., Yılmaz, M., Sardoğan, M. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Schulz, K.F., Altman, D.G. ve Moher, D., (2010). For the CONSORT Group. CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. CONSORT Statement 2010 Flow Diagram. BMJ 2010; 340, c332., Erişim: 22.07.2018, http://www.consortstatement.org/consort-statement/flow-diagram.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. ve Rooke, S. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921–933.

Schutz, P. A. ve DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.

Shahbazi, S., Heidari, M., Sureshjani, E. H. ve Rezaei, P. (2018). Effects of problem-solving skill training on emotional intelligence of nursing students: An experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(156),1-7.

Sharif, F., Rezaie, S., Keshavarzi, S., Mansoori, P. ve Ghadakpoor, S. (2013). Teaching emotional intelligence to intensive care unit nurses and their general health: a randomized clinical trial. *Int J Occup Environ Med (The IJOEM)*, 4(3), 141-148.

Shin, K.A. ve Lee, E.S. (2011). The effects of a communication training program on communication and interpersonal relationships of nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 17(2), 149-158.

Slaski, M. ve Cartwright S. (2003). Emotional intelligence training and and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233–239.

Smith, K. B., Profetto-McGrath, J. ve Cummings, G. G. (2009). Emotional intelligence and nursing: An integrative literature review. *International journal of nursing studies*, 46(12), 1624-1636.

Sönmez, V. (2015a). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. 18. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stenhouse, R., Snowden, A., Young, J., Carver, F., Carver, H. ve Brown, N. (2016). Do emotional intelligence and previous caring experience influence student nurse performance? A comparative analysis. *Nurse Education Today*, 43, 1-9.

Şeker, H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şener, Ö. (2017). Psikodramanın sosyal kaygısı olan üniversite öğrencileri üzerindeki pozitif etkisi. *6. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı*-III, 151-160.

Şenyuva, E. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 247-271.

Şenyuva, E., Kaya, H., Işık, B. ve Bodur, G. (2014). Relationship Between Self-Compassion and Emotional İntelligence in Nursing Students. *International Journal of Nursing Practice*. 20, 588–596.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development –Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.

TBTS, Erişim: 18.02.2019, http://www.tubaterim.gov.tr/,

Tong, A., Sainsbury, P., Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care*, 19(6):349-357.

Tosun, N., Oflaz, F., Akyüz, A., Kaya, T., Yava, A., Yıldız, D. ve Akbayrak, N. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin intörn eğitim programından beklentileri ile program sonunda kazanım ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 50(3), 164-171.

Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Ertaş, G. ve Kuvan, D. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Jaren*, 5(1), 59-66.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme.* 7. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.

Tyer-Viola, L., Nicholas, P. K., Corless, I. B., Barry, D. M., Hoyt, P., Fitzpatrick, J. J., ve Davis, S. M. (2009). Social responsibility of nursing: A global perspective. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 10(2), 110-118.

Uludağ, E. ve Uzun, S. (2018). Hemşirelik Eğitiminde Öğrencilerin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin İncelenmesi (Gümüşhane İli Örneği). *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 63-70.

Ulupinar, S. (2014). Psikodrama uygulamasının hemşirelik öğrencilerinin sorun çözme becerisine etkisi. Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 15(1).

Uyanık, G. (2016). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve duyarlılığa etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 760-784.

Ünal, O. (2011). *KPSS Eğitim Bilimleri Program Geliştirme. Pratik Eğitim Seti*. Ankara: Açı Akademi Yayınları.

Van Rooy, D. L., Alonso, A. ve Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.

Van Rooy, D.L. ve Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, E. ve Özkan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 39-52.

Yonck, R. (2019). *Makinenin Kalbi Yapay Duygusal Zekâ Dünyasında Geleceğimiz*. Çev. Tufan Göbekçin. İstanbul: Paloma Yayınevi.

Yuan, Y., Geng, G. ve Sun, Q. (2006). Promotion of the Development of Independence of Undergraduate Nursing Students by Cooperative Learning. *Journal of Nursing Science*, 22.

Yurtsever, H. (2009). Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Zeidner, M., Roberts, R. D. ve Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215–31.

Zhang, P., Li, C. Z., Zhao, Y. N., Xing, F. M., Chen, C. X., Tian, X. F. ve Tang, Q. Q. (2016). The mediating role of emotional intelligence between negative life events and psychological distress among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 44, 121-126.

Zhao, F.F., Lei, X.L., He, W., Gu, Y. H. ve Li, D.W. (2015). The study of perceived stress, coping strategy and self-efficacy of C hinese undergraduate nursing students in clinical practice. *International Journal of Nursing Practice*, 21(4), 401-409.

FORMLAR

EK.1 KURUM İZNİ

EK.2 BİLGİ FORMU

EK.3 BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

EK.4 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

EK.5 EĞİTİM OTURUMUNU DEĞERLENDİRME FORMU

EK.6 EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME FORMU

EK.7 EĞİTİMCİ GÜNLÜĞÜ

EK.8 ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

EK.9 EĞİTİMCİ GÖZLEM NOTLARI

EK.10 ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

EK.11 CLINICAL TRIAL ÇALIŞMA ID'Sİ

EK.12 DUYGUSAL ZEKÂ EĞİTİM PROGRAMI

EK.13 ÇEVRE DUYARLILIĞI EĞİTİM PROGRAMI

EK.14 JUNGİYEN PSİKODRAMA EĞİTİMİ ÖĞRENCİ BELGESİ

EK.15 DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİ EĞİTİM PROGRAMI KATILIM BELGESİ

EK.16 ETİK KURUL ONAYI

EK.17 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

EK. 1 KURUM İZNİ

Tarih ve Sayı: 18/06/2018-10388

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi
Dekanlığı

Sayı :74311748-302.08.01-
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin

Sayın Prof. Dr. Hülya KAYA

İlgi :07.05.2018 tarihli, 166096 sayılı yazınız hk.

İlgi dilekçeniz Fakültemiz Bilimsel Araştırmalar için Kurumsal izin Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup komisyonun görüşü ilişikte sunulmuştur.
Bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Sevim BUZLU
Dekan

EK :
Bilimsel Araştırmalar Komisyonu görüşü

18/06/2018 B.İşl. : M.İSLAMOĞLU
18/06/2018 Şef : N.ALICI
18/06/2018 Fak.Sek. : T.MERCAN

Abide-i Hürriyet Caddesi 34381 Şişli / İstanbul
Tel : (212) 224 26 18 Faks : (212) 224 49 90
e-posta : fnhf@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

EK. 1-DEVAM

İstanbul Üniversitesi

Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi

Dekanlığı'na

12.06.2018

İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığından 07.05.2018-07.06.2018 tarihleri arasında gelen araştırma izni yazıları araştırma komisyonunun 12.06.2018 tarih ve 2018/4 sayılı toplantısında görüşülmüştür. Alınan kararlar ekte belirtildiği gibidir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Not: Komisyon tarafından verilen bu karar; bilimsel uygunluk ve etik onayı kapsamaz, sadece veri toplamak için kurum iznini içerir.

(Bilimsel Araştırmalar Komisyonu)

Başkanı

EK. 1-DEVAM

İstanbul Üniversitesi

Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi

Bilimsel Araştırmalar Komisyonu

Tarih:12.06.2018

Sayı: 2018/4

Gündem:

1.İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi dekanlığından gelen 07/05/2018-167245 tarih ve sayılı yazının görüşülmesi,

Alınan Kararlar

1.İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı'ndan gelen 07/05/2018 tarih ve 167245 sayılı yazı hakkında görüşüldü. Prof. Dr. Hülya Kaya sorumluluğunda planlanan "Hemşirelik Öğrencilerinde Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmanın araştırma uygulama sürecinin takip edilmesi şartıyla kurumumuzda yapılması uygun bulunmuştur.

(Bilimsel Araştırmalar Komisyonu)
Başkanı

Prof. Dr. Rengin Acaroğlu

Prof.Dr.Nursen Nahcivan

Prof. Dr. Gülbeyaz Can
(Üye)

Doç. Dr. Leyla Küçük
(Üye)

EK.2 ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Bilgi Formu No:

Sevgili öğrenciler, bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, tüm soruları eksiksiz cevaplamanızdır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup bilgileriniz **gizli tutulacaktır.** Veriler yayın amaçlı kullanılacaktır.

Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT
Hemşirelikte Eğitim Doktora Öğrencisi

1. Yaşınız: .....
2. Cinsiyetiniz
   ( ) 1. Kadın ( ) 2. Erkek
3. Mezun olduğunuz lise türü
   ( ) 1. Anadolu Lisesi
   ( ) 2. Fen Lisesi
   ( ) 3. Genel Lise
   ( ) 4. Teknik Lise
   ( ) 5. Sağlık Meslek Lisesi
4. Yaşadığınız yer
   ( ) 1. Ailemle birlikte yaşıyorum
   ( ) 2. Yurtta yaşıyorum
   ( ) 3. Arkadaşlarımla paylaştığım evde yaşıyorum
   ( ) 4. Yalnız yaşıyorum
5. Anne ve Babanız
   ( ) 1. Birlikte yaşıyorlar ( ) 2. Ayrılar ( ) 3. Kaybettim (Annemi/Babamı)
6. Kaç Kardeşsiniz?
   ( ) 1. Tek çocuk ( ) 2. iki kardeş ( ) 3. Üç veya daha fazla
7. Kendinizi ifade etmekte zorlanır mısınız?
   ( ) 1. Evet ( ) 2. Hayır
8. Sosyal ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
   ( ) 1. Çok iyi ( ) 2. İyi ( ) 3. Orta ( ) 4. Kötü ( ) 5. Çok Kötü
9. Daha önce ya da şu sıralar profesyonel bir psikolojik destek alıyor musunuz? (Psikiyatrist, psikolog ya da psikolojik danışman desteği)
   ( ) 1. Evet ( ) 2. Hayır

   Yanıtınız evet ise süresini belirtiniz: ……

EK.3 BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadeleri okuyarak size en uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.	1-Tamamen katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
KİŞİSEL FARKINDALIK					
Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
Kendimi kotu hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
İyi ve kotu huylarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
Fiziksel görüntümden memnunum					
İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
Haklarımı savunamam.					
Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
Kendi başıma karar veremem.					
Neler hissettiğimi bilirim.					
Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
Kendimi takdir ederim.					
Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
Uygun bir zamanda negatif duygularımla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
İstediğim zaman " hayır " demek benim için zordur.					
KİŞİLERARASI İLİŞKİLER					
Başkalarına göre bana güvenmek zordur.					
İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
Başka insanlara saygı duyarım.					
Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					

EK.3- DEVAM

	1-Tamamen katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
Kolayca arkadaş edinebilirim.					
Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
Sevgimi belli edemem.					
Acı çeken insanların farkına varamam.					
Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
Diğer insanların duygularını incitmemeğe özen gösteririm.					
Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
ŞARTLARA VE CEVREYE UYUM					
Tarzımı değiştirmem zordur.					
Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
Abartmayı severim.					
Hayal ev fantezilerime kendimi kaptırırım.					
Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
Bir problemi çözerken her olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
STRES YÖNETİMİ					
Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
Endişeliyimdir.					
Çok fazla strese dayanamam.					
Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
Öfkemi kontrol etmem zordur.					
Sabırsız bir insanım.					
Huysuz bir insanımdır.					

EK.3- DEVAM

	1-Tamamen katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
GENEL RUH HALİ					
Oldukça neşeli bir insanımdır.					
Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
Kendimi çok sık kotu hissederim.					
Hayattan zevk almıyorum.					
Hayatımdan memnunum.					
Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
Gülümsemek benim için zordur.					
Genellikle en iyisini ümit ederim.					
Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK.4 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

HEMŞİRE GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarih ve Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Yapılan Kişi:

Sorular:

1. Sizce hemşirelik öğrencileri hangi temel özellikleri kazanarak mezun olmalı? (Bilgi, beceri, tutum açısından)
2. Öğrencilerin eğitim sürecinde bu özellikleri kazandığını düşünüyor musunuz?
3. Sizce hemşirelik öğrencilerinin, problem çözme becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
4. Sizce hemşirelik öğrencileri kendini tanıma ve duygularını ifade etme konusunda nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
5. Sizce hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri/iletişim becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
6. Sizce hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
7. Duygusal zekâ kavramını duydunuz mu?
8. Hemşirelikte duygusal zekânın önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK.4- DEVAM

EĞİTİMCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarih ve Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Yapılan Kişi:

Sorular:

1. Sizce hemşirelik öğrencileri hangi temel özellikleri kazanarak mezun olmalı? (Bilgi, beceri, tutum açısından)
2. Öğrencilerin eğitim sürecinde bu özellikleri kazandığını düşünüyor musunuz?
3. Sizce hemşirelik öğrencilerinin, problem çözme becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
4. Sizce hemşirelik öğrencileri kendini tanıma ve duygularını ifade etme konusunda nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
5. Sizce hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri/iletişim becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
6. Sizce hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri nasıl? Nasıl geliştirilebilir?
7. Duygusal zekâ kavramını duydunuz mu?
8. Hemşirelikte duygusal zekânın önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Sizce duygusal zekâ eğitimle nasıl geliştirilebilir?

EK.4- DEVAM

SAĞLIK BAKIM HİZMETİ ALAN BİREY GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarih ve Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Yapılan Kişi:

Sorular:

1. Sizce bir hemşire hangi özelliklere sahip olmalı?

2. Hizmet verdiği kişilere nasıl davranmalı?

3. Hemşirelerin kişilerarası ilişkileri nasıl olmalı?

4. Hemşirenin hizmet verdiği kişilerin duygularını anlayarak davrandığını düşünüyor musunuz? Konuya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5.Hemşirelerin hizmet verdiği kişilerin duygularını anlayarak davranması için sizce neler yapılmalı?

EK.4- DEVAM

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarih ve Saati:

Görüşme Yeri:

Görüşme Yapılan Kişi:

Sorular:

1. Hemşirelik eğitimi sürecinden hangi özellikleri kazanmış olarak mezun olmak istersiniz?
2. Kendini tanıma becerinizi nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Problem çözme becerinizi nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Duygularını ifade etme becerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Kişilerarası ilişkilerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Empati becerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Sizce hemşirelik eğitiminde duygusal zekâ nasıl geliştirilebilir?
8. Hemşirelikte duygusal zekânın önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Duygusal zekâ hemşirelik eğitimi ile sizce nasıl geliştirilebilir?

EK.5 EĞİTİM OTURUMUNU DEĞERLENDİRME FORMU

Rumuz:

Tarih:

Oturumun Konusu:

Bu oturumda neler hissettiniz?

Bu oturumun size ne tür katlıları oldu?

Bu oturum ile ilgili (eğitimci, ortam, süre ve işleniş vb.) düşünceleriniz:

EK.6 EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME FORMU

Yönerge: Bu form, sizin eğitim programına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla oluşturuldu. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmamaya özen gösteriniz. Görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği X ile işaretleyiniz.	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Eğitimin amaç ve hedefleri anlaşılırdı					
2. Eğitim hedefleri, gereksinimlerime uygundu					
3. Konular/içerik iyi organize edilmişti					
4. Eğitimin kapsamı yeterliydi					
5. Eğitimdeki teorik bilgi ve uygulamalar dengeli kullanıldı					
6. Eğitim içeriği uygulamaya yansıtılabilir nitelikteydi					
7. Eğitimin toplam süresi yeterliydi					
8. Eğitimci süreyi iyi kullandı					
9. Eğitim materyalleri etkin kullanıldı					
10. Eğitim yöntemleri etkin kullanıldı					
11. Fiziksel ortam uygundu					
12. Eğitimci ile katılımcılar arasında rahat ve güven verici bir iletişim sağlandı					
13. Eğitimci açık ve anlaşılır dil kullandı					
14. Eğitimci konuya ve oturumdaki süreçte yaşanan gelişmelere hâkimdi					
15. Katılımcılar rahatlıkla soru sorabildi					
16. Katılımcılar arasında etkileşim desteklendi					
17. Katılımcılar sürece etkin katılmadıklarında eğitimci gruba dâhil edebildi					
18. Eğitim konularının haftalara dağılımı uygundu					
19. Katılımcılara geribildirim verildi					
20. Eğitim, gelişimime katkı sağladı					
21. Eğitim süresince herhangi bir duygusal yara almadım					
22. Eğitimci kendi duygularını yönetebildi					
23. Eğitimci katılımcılara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranabildi					

Diğer:……

EK.7 EĞİTİMCİ GÜNLÜĞÜ

YÖNERGE

Eğitim programı süresince eğitim oturumları öncesi, sonrası ve günlük yaşantınızda ilişkili ve önemli bulduğunuz durumlarda aşağıdaki soruları dikkate alarak deneyim, duygu ve düşüncelerinizi eğitimci günlüğünüze yazınız.

Eğitim/oturum öncesi neler yaptınız?

Eğitime/oturuma nasıl hazırlandınız?

Eğitim oturumu öncesi duygu ve düşünceleriniz nelerdi?

Eğitim oturumu sırasında neler deneyimlediniz?

Eğitim oturumu sırasında öne çıkan duygu ve düşünceleriniz nelerdi?

Eğitim oturumu sonrasında aklınızda en çok neler kaldı? Kişisel yaşamınızla ilişkisi var mı? Varsa nedir?

Eğitimci olarak eğitim oturumundan kazanımlarınız nelerdir?

Eğitim oturumu sonrasında sürece ilişkin duygu, düşünce ve deneyimleriniz nelerdir?

Bir sonraki eğitim oturumu için dikkat etmeyi isteyeceğiniz noktalar nelerdir?

EK.8 ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

YÖNERGE

Eğitim programı süresince eğitim oturumları öncesi, sonrası ve günlük yaşantınızda ilişkili ve önemli bulduğunuz durumlarda aşağıdaki soruları dikkate alarak deneyim, duygu ve düşüncelerinizi öğrenci günlüğünüze yazınız.

Eğitim/oturum öncesi neler yaptınız?

Eğitime/oturuma nasıl hazırlandınız?

Eğitim oturumu öncesi duygu ve düşünceleriniz nelerdi?

Eğitim oturumu sırasında neler deneyimlediniz?

Eğitim oturumu sırasında öne çıkan duygu ve düşünceleriniz nelerdi?

Eğitim oturumu sonrasında sürece ilişkin duygu, düşünce ve deneyimleriniz nelerdir?

Eğitim oturumu sonrasında aklınızda en çok neler kaldı? Kişisel yaşamınızla ilişkisi var mı? Varsa nedir?

Günlük yaşantınızdan iletmek istediğiniz diğer konular…

EK.9 EĞİTİMCİ GÖZLEM NOTLARI

Amaç uygun muydu?

Eğitim yöntem ve materyalleri uygun muydu?

Başlangıç ve süreç etkili miydi?

Konunun ele alınışı ve zaman kullanımı uygun muydu?

Kişisel farklılıklara uyum sağlama ve her katılımcıya ilgi gösterme açısından uygun muydu?

Grupla iyi bir etkileşim ortamı oluşturabildim mi?

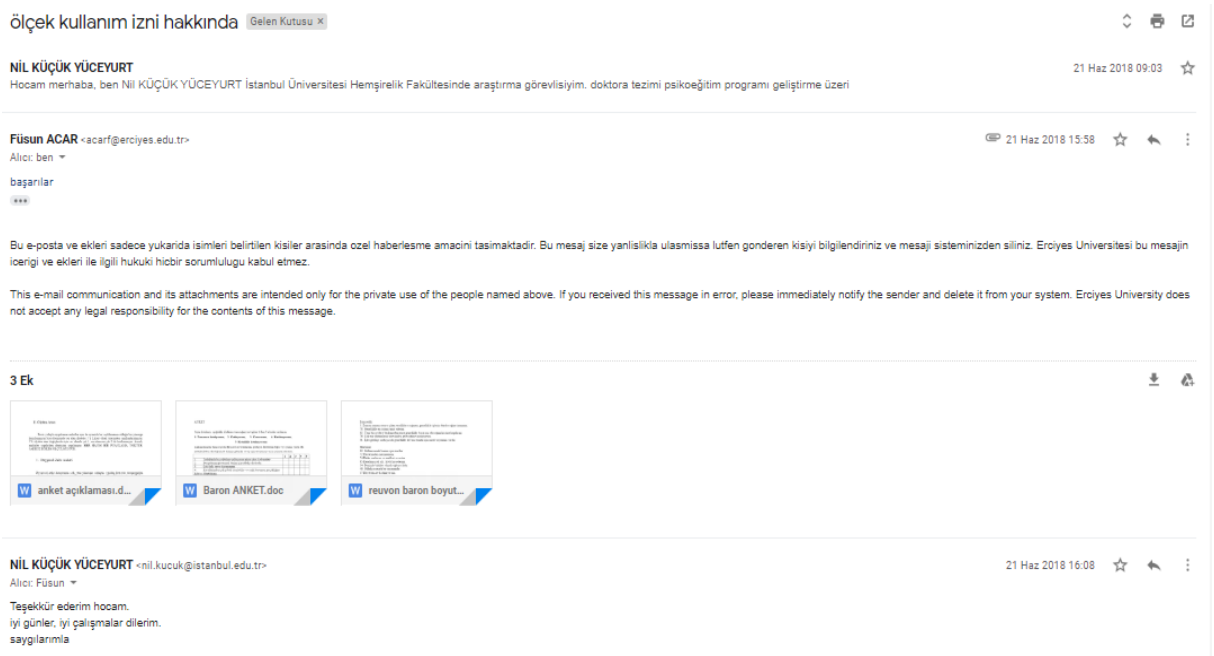
Amaçlara ulaşabildim mi?

Başarılı olduğum yönler: .....

Geliştirmem gereken yönler: .....

Eğitim oturumunda dikkat çeken gözlemler .....

EK.10 ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



ölçek kullanım izni hakkında Gelen Kutusu ×

NİL KÜÇÜK YÜCEYURT 21 Haz 2018 09:03
Hocam merhaba, ben Nil KÜÇÜK YÜCEYURT İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde araştırma görevlisiyim. doktora tezimi psikoeğitim programı geliştirme üzeri

Füsun ACAR <acarf@erciyes.edu.tr> 21 Haz 2018 15:58
Alıcı: ben
başarılar
•••

Bu e-posta ve ekleri sadece yukarida isimleri belirtilen kisiler arasinda ozel haberlesme amacini tasimaktadir. Bu mesaj size yanlislikla ulasmissa lutfen gonderen kisiyi bilgilendiriniz ve mesaji sisteminizden siliniz. Erciyes Universitesi bu mesajin icerigi ve ekleri ile ilgili hukuki hicbir sorumlulugu kabul etmez.

This e-mail communication and its attachments are intended only for the private use of the people named above. If you received this message in error, please immediately notify the sender and delete it from your system. Erciyes University does not accept any legal responsibility for the contents of this message.

3 Ek

anket açıklaması.d... Baron ANKET.doc reuvon baron boyut...

NİL KÜÇÜK YÜCEYURT <nil.kucuk@istanbul.edu.tr> 21 Haz 2018 16:08
Alıcı: Füsun
Teşekkür ederim hocam.
iyi günler, iyi çalışmalar dilerim.
saygılarımla

EK.11 CLINICAL TRIAL ÇALIŞMA ID'Sİ

ClinicalTrials.gov PRS
Protocol Registration and Results System

ClinicalTrials.gov PRS DRAFT Receipt (Working Version)
Last Update: 09/17/2019 15:09

ClinicalTrials.gov ID: [Not yet assigned]

Study Identification

Unique Protocol ID:	IstanbulUC4100
Brief Title:	Program Development Study for Emotional Intelligence
Official Title:	Program Development Study for Developing Emotional Intelligence for Nursing Students
Secondary IDs:	

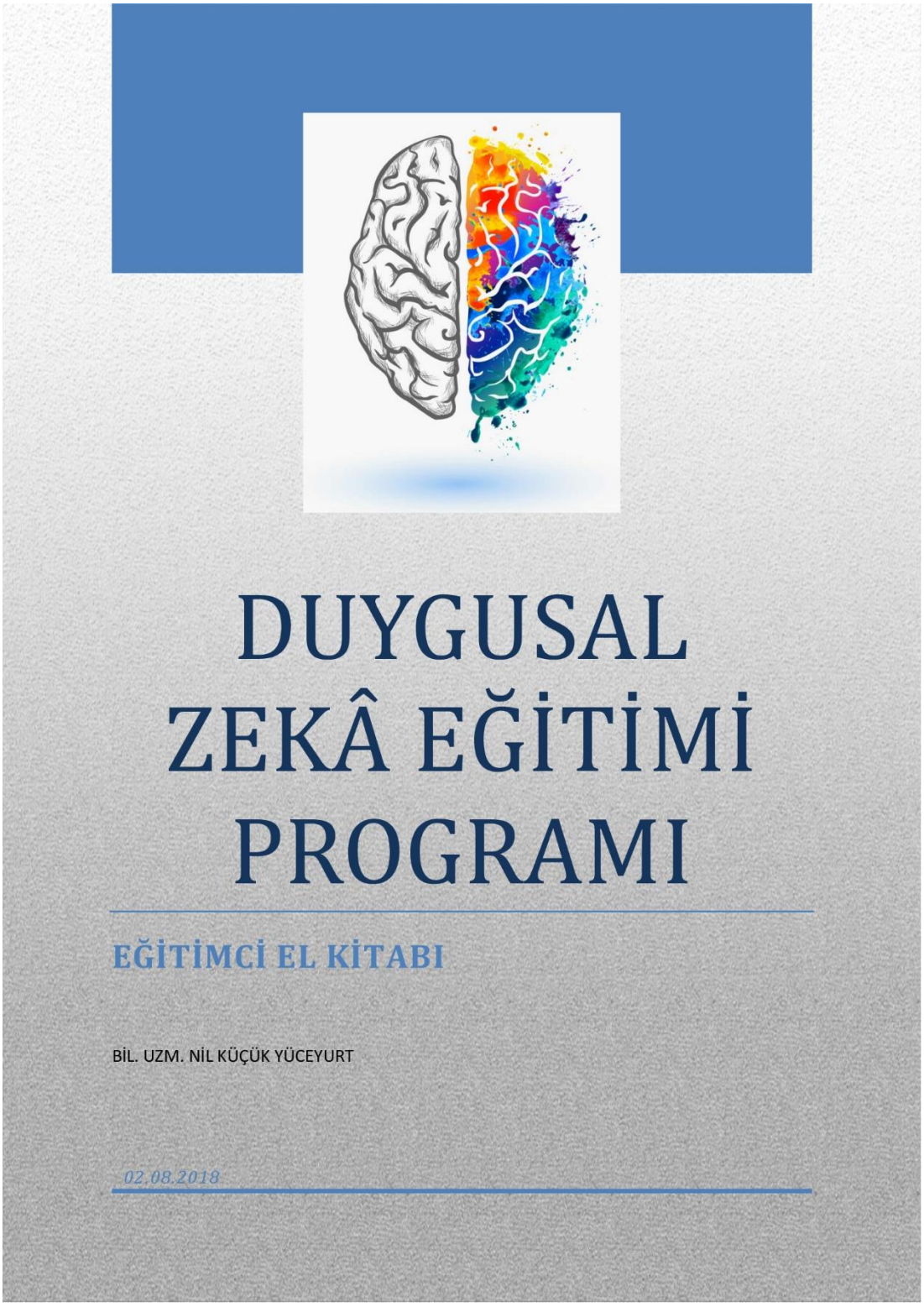
Study Status

Record Verification:	September 2019
Overall Status:	Completed
Study Start:	October 1, 2018 [Actual]
Primary Completion:	January 1, 2019 [Actual]
Study Completion:	February 1, 2019 [Actual]

Sponsor/Collaborators

Sponsor:	Istanbul University-Cerrahpasa
Responsible Party:	Principal Investigator Investigator: NİL KÜÇÜK YÜCEYURT [nyuceyurt] Official Title: Research Assistant

EK.12 DUYGUSAL ZEKÂ EĞİTİM PROGRAMI



EK.12-DEVAM

PROGRAMIN AMACI

Duygusal Zekâ Eğitim Programı, Bar-on EQ modeli doğrultusunda hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerinin gelişmesini ve bireysel, mesleki yaşamda kullanmalarını amaçlamaktadır.

Bu programın sonunda öğrenciler,

1. Duygusal zekâ kavramını açıklar
2. Kendini tanır
3. Duygularını yönetir
4. Kişilerarası ilişkilerinde etkili iletişim kurar
5. Kişilerarası ilişkilerinde empatik davranır
6. Yaşadığı sorunları eleştirel yaklaşımla çözer
7. Stresle baş etme yöntemlerini etkin kullanır
8. Yaşamında genel olarak iyimser bir yaklaşım sergiler

İÇERİK PLANI

Grubun Oluşması

1. Tanışma, Program Tanıtımı

Grup Süreci

2. Duygusal Zekâ Kavramı
3. Benlik Bilinci, Öz Saygı-Bağımsızlık
4. Duyguları Kontrol Etme
5. Etkili İletişim
6. Sosyal İlişkiler
7. Empati
8. Sosyal Sorumluluk
9. Şartlara ve Çevreye Uyum
10. Eleştirel Düşünme
11. Problem Çözme
12. Stres Yönetimi
13. İyimserlik-Motivasyon

Grubun Sonlandırılması

14. Programı Değerlendirme

EK.12-DEVAM

Oturumların akışında uyulacak temel ilkeler:

1. Başlangıçta grup üyelerinin her birinin, o andaki duygularını ifade etmesi.
2. Öğrencilere, süreç öncesinde birbirlerine ya da eğitimciye iletmek istedikleri konuda fırsat tanınması.
3. Bir önceki oturumun kısaca hatırlatılması.
4. Ödevlerle ilgili geri bildirim verilmesi.
5. Oturum gündeminin açıklanması.
6. İçerik yoğunluğu öğrencilerin özelliklerine göre ayarlanması.
7. Oturum sonunda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmasına fırsat verilmesi.
8. Oturumun özetlenmesi.
9. Oturumun sonlandırılması.
10. Bir sonraki oturum için, ödevlerin belirlenmesi.
11. Oturum değerlendirme formunun doldurulması.
12. Oturumlar dışında kalan sürede öğrencilerin ihtiyaç duyması halinde birebir danışmanlık verilmesi ve ihtiyaca dönük eğitimci desteği sağlanması.

EK.12-DEVAM

OTURUM- KONU	AMAÇ	İÇERİK	YÖNTEM/ETKİNLİK	DEĞERLENDİRME
1. OTURUM: TANIŞMA, PROGRAM TANITIMI ve DUYGUSAL ZEKÂ	Öğrencilerin, eğitimciyi ve grup üyelerini tanıyarak güven ilişkisi kurması ve duygusal zekâ kavramını açıklaması.	1. Tanışma 2. Eğitimci ve Programın Tanıtımı 3. Güven Duymak 4. Günlük Tutmak 5. Duygusal Zekâ	1. Sosyometrik çalışma 2. Program tanıtımı 3. Güven etkinliği: Psikodrama: Duygu Havuzu ve Grup Heykeli oluşturma 4. Grup paylaşımı	1.Yazılı geri bildirim
2.OTURUM: KİŞİSEL FARKINDALIK	Öğrencilerin, kişisel farkındalık kazanarak kendi potansiyelini güçlendirmesi.	1. Kişisel Farkındalık ve Bağımsızlık 2. Kendine Saygı 3. Benlik Bilinci ve Kendini Gerçekleştirme	1.Isınma Etkinliği 2. Kendim ile İlgili Önemli Şey, Senin Hakkında Etkinliği 3. Psikodrama Çalışması-Resimle betimleme 4. Tutarlılık Anlaşması (Ödev) 5. Grup paylaşımı	1. Yazılı geri bildirim 2. Günlük analizi 3. Resim incelemesi
3. OTURUM: KİŞİLERARASI İLİŞKİLER ve İLETİŞİM BECERİLERİ	Öğrencilerin, etkili iletişim kurması	1. Kişiler Arası İlişkiler 2. Etkili İletişim (Sözlü ve Sözsüz İletişim, Etkin Dinleme ve Dikkat)	1. Isınma etkinliği: Sosyal Ben (Psikodrama Sosyal Atom Çalışması) 2. Etkili iletişim etkinliği: Sözsüz ve Sözlü Konuşma Etkinliği	1.Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Ödev değerlendirmesi 4. Günlük analizi
4. OTURUM: SOSYAL SORUMLULUK VE EMPATİ	Öğrencilerin, empati kurarak sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesi ve projelerde rol alması.	1. Empati 2. Sosyal Sorumluluk Bilinci 3. Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Önemi	1. Isınma etkinliği: Türkiye'de Engelli Olmak 2. Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Önemi 3. Düşün Yaz! Değer Kâğıdı Egzersizi Ödevi 4. Proje Fikirleri Beyin Fırtınası	1. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Proje Önerisi Raporu 4. Günlük analizi
5. OTURUM: ESNEKLİK, GERÇEKÇİLİK	Öğrencilerin, gerçek durumlarla yüzleşerek kriz anlarında çatışmayı yönetmesi.	1. Şartlara Uyum 2. Esneklik ve Çatışma Yönetimi 3. Gerçekçilik	1. Isınma etkinliği: Kedi ve Köpek Etkinliği 2. Çatışma Yönetimi (Vaka Çalışması) 3. Psikodrama Çalışması	1. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Günlük analizi

EK.12-DEVAM

6. OTURUM: PROBLEM ÇÖZME VE ELEŞTİREL YAKLAŞIM	Öğrencilerin eleştirel yaklaşımla problem çözmesi.	1. Problem çözme ve Hemşirelik 2. Eleştirel Yaklaşım	1. Isınma Etkinliği (Diğer Grup için Sorun Hikâyesi Yaz Etkinliği Psikodrama Çalışması) 3. Problem Çözme- (Vaka Çalışması) 4. Reflection Çalışması: Canlandırma	1. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Eğitim oturumunu değerlendirme 4. Günlük analizi
7. OTURUM: STRES YÖNETİMİ, STRESLE BAŞETME	Öğrencilerin, stresle etkili baş etmesi	1. Olumlu ve Olumsuz Stres 2. Dürtü Kontrolü 3. Strese Dayanıklılık 4. Stresle Baş etme	1. Isınma Etkinliği (Masaldraması-Pamuk Prenses ya da Protogonist Çalışması) 2. Strese Tepki (Simülasyon) 3. Öfke-Duygu Kontrolü: İçsel Destek-Yardım Alma Egzersizi 4. Stresle Etkili Baş etme- Nefesle Relaksasyon	1. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Günlük analizi
8. OTURUM: MUTLULUK VE İYİMSERLİK, EĞİTİMİN SONLANDIRILMASI	Öğrencilerin, iyimser yaklaşımı benimsemesi.	1. Mutluluk ve İyimserlik 2. Gelecekteki Yaşam ve Umut	1. Isınma Etkinliği (10 yıl sonra ben Psikodrama Çalışması) 2. Umut Duygusuna Yoğunlaşan Film Analizi (Film: Umudunu Kaybetme) 3. Gelecekten Mektup Var! 4. Eğitim Programındaki Gelişimimiz (Geçmişteki ben-Şimdiki ben ve Grup Heykeli Değişim Süreci)	1. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi 2. Yazılı geri bildirim 3. Günlük analizi 4. Başlangıç ve bitiş heykeli karşılaştırması

EK.13 ÇEVRE DUYARLILIĞI EĞİTİM PROGRAMI



ÇEVRE DUYARLILIĞI EĞİTİMİ

EĞİTİMCİ EL KİTABI

BİL. UZM. NİL KÜÇÜK YÜCEYURT

10.10.2018

EK.13-DEVAM

EĞİTİMİN AMACI ve HEDEFLERİ

Çevre Duyarlılığı Eğitim Programında, hemşirelik öğrencilerinin çevreye karşı duyarlılıklarının artarak çevre sağlığını koruma ve geliştirmede aktif rol alması amaçlamaktadır.

Bu programın sonunda öğrenciler,

1. Çevreyi tanımlar
2. Çevre sağlığının önemine inanır
3. Doğal kaynakları korumanın önemine inanır
4. Tüketimin çevreye olan etkisini inceler
5. Olumlu çevre oluşturma sürecini açıklar
6. Çevre sağlığını sürdürmede rol ve sorumluluklarını benimser
7. Çevre sağlığını koruma ve geliştirmeye dönük proje planlar
8. Çevre sağlığını koruma ve geliştirme amacıyla planlanan projeyi uygular
9. Gerçekleştirilen projeyi değerlendirir

Oturumların akışında uyulacak temel ilkeler:

1. Başlangıçta grup üyelerinin her birinin, o andaki duygularını ifade etmesi.
2. Öğrencilere, süreç öncesinde birbirlerine ya da eğitimciye iletmek istedikleri konuda fırsat tanınması.
3. Bir önceki oturumun kısaca hatırlatılması.
4. Ödevlerle ilgili geri bildirim verilmesi.
5. Oturum gündeminin açıklanması.
6. İçerik yoğunluğu öğrencilerin özelliklerine göre ayarlanması.
7. Oturum sonunda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmasına fırsat verilmesi.
8. Oturumun özetlenmesi.
9. Oturumun sonlandırılması.
10. Bir sonraki oturum için, ödevlerin belirlenmesi.
11. Oturum değerlendirme formunun doldurulması.
12. Oturumlar dışında kalan sürede öğrencilerin ihtiyaç duyması halinde birebir danışmanlık verilmesi ve ihtiyaca dönük eğitimci desteği sağlanması.

EK.13-DEVAM

OTURUM- KONU	AMAÇ	İÇERİK	YÖNTEM/ETKİNLİK	DEĞERLENDİRME
1. OTURUM: TANIŞMA, PROGRAM TANITIMI ve ÇEVRE KAVRAMI	Öğrencilerin, eğitimciyi ve grup üyelerini tanıyarak güven ilişkisi kurması ve çevre kavramını açıklaması.	1. Tanışma 2. Eğitimci ve Programın Tanıtımı 3. Çevre Kavramı	1. Düz Anlatım 2. Soru Cevap 3. Tartışma	Yazılı geri bildirim
2.OTURUM: ÇEVRE SAĞLIĞI ve ETKİLEYEN FAKTÖRLER	Öğrencilerin, çevre sağlığı kavramını açıklayarak etkileyen faktörlerin farkına varması	1. Çevre Sağlığı 2. Çevre Sağlığının Önemi 3. Çevre Sağlığını Etkileyen Faktörler	1. Düz Anlatım 2. Soru Cevap 3. Tartışma	Yazılı geri bildirim
3. OTURUM: SAĞLIKLI ÇEVREDE ROLLERİMİZ	Öğrencilerin, sağlıklı bir çevre oluşmasında ve sürdürülmesinde rollerini ve sorumluluklarını fark etmesi.	1. Sağlıklı Çevre Oluşmasında ve Sürdürülmesindeki Rollerimiz 2. Sağlıklı Çevre İçin Sorumluluklarımız	1. Düz Anlatım 2. Soru Cevap 3. Isınma Oyunu 4. Psikodrama 5. Tartışma	Yazılı geri bildirim
4. OTURUM: DOĞAL KAYNAKLAR ve TÜKETİMİN ÇEVREYE ETKİSİ	Öğrencilerin, doğal kaynakların sürekliliği ile ve tüketim arasındaki ilişkiyi kurması.	1. Doğal Kaynaklar 2. Doğal Kaynakların Sürekliliği 3. Tüketim ve Çevreye Etkisi	1. Isınma Oyunu 2. Düz Anlatım 3. Soru Cevap 4. Tartışma 5. Beyin Fırtınası	Yazılı geri bildirim
5. OTURUM: OLUMLU ÇEVRE GELİŞTİRME	Öğrencilerin, olumlu çevre geliştirmenin önemini savunması	1. Olumlu Çevre Geliştirme 2. Psikodrama Çalışması (Doğa Yokolmadan)	1. Isınma Oyunu 2. Psikodrama 3. Düz anlatım 4. Tartışma	Yazılı geri bildirim
6. OTURUM: ÇEVRE SAĞLIĞI PROJESİ GELİŞTİRME	Öğrencilerin, çevre sağlığı sorunlarını gidermeye ve çevre sağlığını sürdürmeye yönelik proje geliştirmesi.	1. Var Olan Çevre Sağlığı Sorunları 2. Proje Önerileri 3. Proje Geliştirme Basamakları	1. Düz anlatım 2. Soru- Cevap 3. Beyin Fırtınası 4. Proje (Grup) Çalışması	Yazılı geri bildirim

EK.13-DEVAM

7. OTURUM: GELİŞTİRİLEN PROJENİN(LERİN) UYGULANMASI	Öğrencilerin, proje çalışmasını gerçekleştirmesi	1. Proje Uygulaması	1. Proje Çalışması	Yazılı geri bildirim
8. OTURUM: PROGRAMI DEĞERLENDİRME	Öğrencilerin, sağlıklı çevre geliştirme ve sürdürmenin önemini savunması.	1. Programın Değerlendirilmesi 2. Önerilerin Alınması	1. Soru-Cevap 2. Tartışma	Yazılı ve sözlü geri bildirim

EK. 14 JUNGİYEN PSİKODRAMA EĞİTİMİ ÖĞRENCİ BELGESİ

Dr. Ali Babaoğlu
Jungiyen Psikodrama
Sosyodrama ve Toplum Ruh
Sağlığı
Enstitüsü

The Institution Name: Dr. Ali Babaoğlu Jungian Psychodrama, Sociodrama and Public Mental Health Institute

Address:	Taksim Hill Hotel, Sıraselviler Cad. No:5 Taksim /Beyoğlu
City:	İstanbul
Country:	Turkey
Website:	https://www.alibabajungenst.org/
E-Mail Address:	info@alibabajungenst.org

CERTIFY

Nil Kübük Yüceyurt is currently enrolled in the 5th year of the course, Jungian Psychodrama Education.

Training Director Signature
Canel BİNGÖL MD. PhD.

Student Signature

EK.15 DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİ EĞİTİM PROGRAMI KATILIM BELGESİ



EK.16 ETİK KURUL ONAYI

İÜC Tarih ve Sayı: 15/05/2018-176815

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı

Sayı :35980450-663.05-
Konu :Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT

Sayın Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT

Sorumlu araştırıcılığını üstlendiğiniz 30.04.2018 tarih ve 48747 sayılı "Hemşirelik Öğrencilerinde Duygusal Zekayı Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme" konu başlıklı çalışma kurulumuzun 07.05.2018 tarih 05 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

Doğrulamak İçin:http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEL5C78ZN

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Gülden ÇELİK Dahili : 11816

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88
e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

İlgili makama,

İ.Ü. Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı **Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT**'un "Hemşirelik Öğrencilerinde Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Yönelik Program Geliştirme" başlıklı, **2018/105** dosya numaralı 30.04.2018 tarih ve **48747** sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 07.05.2018 tarihinde gerçekleşen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişki	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Melek Nihal ESİN	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin IŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Suat GEZGİN	İletişim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. İlkay DEMİR	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☑ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hüseyin Kurtuluş ÖZCAN	Mühendislik Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Funda BÜYÜKYILMAZ	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Enes KABAKCI	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

EK.17 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi Nil KÜÇÜK YÜCEYURT tarafından yürütülen araştırmaya davet ediyoruz. Araştırmada sizden tahminen 45dk ayırmanız istenmektedir. Görüşmeler yalnızca araştırmalar tarafından incelenecek olup veriler bilimsel amaçla kullanılacak ve araştırmacılar tarafından muhafaza edilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya nil.kucuk@istanbul.edu.tr e-posta adresi ve 0507 661 20 06 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının**:**
Adı-Soyadı:
İletişim Bilgileri:
e-posta: Telefon:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT

İmzası:

EK.17- DEVAM

Sizi Nil KÜÇÜK YÜCEYURT tarafından yürütülen araştırmaya davet ediyoruz. Araştırmada sizden 100 soruya tahminen 25dk ayırmanız istenmektedir. Eğitim programı 8 oturumdan oluşmaktadır ve katılımcıdan bu oturumların en az %80'ine katılması beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya nil.kucuk@istanbul.edu.tr e-posta adresi ve 0507 661 20 06 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının**:**
Adı-Soyadı:
İletişim Bilgileri:
e-posta: Telefon:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Arş. Gör. Nil KÜÇÜK YÜCEYURT

İmzası:

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂYI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ORIJINALLIK RAPORU

%12	%10	%3	%5
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCI ÖDEVLERI

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
2	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	%1
3	www.phdernegi.org İnternet Kaynağı	<%1
4	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
5	Submitted to Fatih University Öğrenci Ödevi	<%1
6	burkonturizm.com İnternet Kaynağı	<%1
7	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	<%1
8	www.slideserve.com İnternet Kaynağı	<%1

ÖZGEÇMİŞ

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hemşirelikte Eğitim Doktora Programı	Halen
Yük.Lis.	Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	2016
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü	2011
Lise		

İş Deneyimi

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	Araştırma Görevlisi	İ.Ü.C. Florence Nightingale Hemşirelik Fak.	2014-halen
2.	Araştırma Görevlisi	İstanbul Bilim Üniversitesi	2014 (9 ay)
3.	Hemşire	Mersin Üniversitesi Hastanesi	2011 - 2014

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS/ÜDS Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	Çok iyi	Çok iyi	Çok iyi	73,75	

*****Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
LES Puanı			
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
MICROSOFT OFFICE	İYİ
SPSS	İYİ

Yayınları/Tebligleri Sertifikaları/Ödülleri

1. Küçük Yüceyurt N. , Kaya H. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin elektromanyetik kirlilik farkındalığı ve etkileyen faktörler. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi,* cilt.17, ss.335-341. (Hakemli Üniversite Dergisi)

2. Küçük Yüceyurt N., Yılmaz M. (2020). Professional self-concept and job satisfaction among nurses in psychiatric clinics. *Progress in Health Science,* cilt.10, ss.52-60. (Hakemli Üniversite Dergisi)

3. Ulupınar S., Şenyuva E., Küçük Yüceyurt N. (2019). Does participation of nursing students in social activities affect their social emotional learning skills? *Nurse Education Today*, cilt.76, ss.78-84. (SCI İndekslerine Giren Dergi)

4. Kucuk N., Mecdi Kaydirak M., Aydin Bilge C., Hotun Sahin N. (2018). Evaluation of the effect of obesity on self-respect and sexuality in women. Anadolu Psıkıyatrı Dergısı-Anatolıan Journal Of Psychıatry, cilt.19, ss.126-134. (SCI İndekslerine Giren Dergi)

5. Kaya H. , Küçük Yüceyurt N. , Şenyuva E. , Ulupınar S. (2018). Value Based Nursing Education, Değer Temelli Hemşirelik Eğitimi Journal of Human Science, cilt.15, ss.1727-1738. (Diğer Kurumların Hakemli Dergileri)

6. Küçük Yüceyurt N. , Yılmaz M. (2016). Assessment of the relationship between professional self concept and job satisfaction levels of nurses who work in psychiatry clinics. Journal of Nursıng Care, cilt.5, ss.84. (Diğer Kurumların Hakemli Dergileri)

7. Küçük Yüceyurt N. , Kaya H. Duygusal Zeka: Hemşirelik Eğitiminde Nasıl Geliştirilebilir? 5. Ulusal 1. Uluslararası Hemşirelikte Güncel Yaklaşımlar Kongresi, Sakarya, Türkiye, 15 - 17 Kasım 2018, cilt.1, no.1, ss.474-475.

8. Küçük Yüceyurt N. , Ulupınar S. Hemşirelik Eğitiminde Güncel Yaklaşımlardan Biri: Psikodrama Duygusal Zeka Becerilerinin Gelişiminde Kulllanılabilir mi? 5. Ulusal 1. Uluslararası HemGirelikte Güncel YaklaGımlar Kongresi, Sakarya, Türkiye, 15 - 17 Kasım 2018, cilt.1, no.1, ss.102-103.

9. Ulupınar S. , Şenyuva E. , Küçük Yüceyurt N. Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyal Faaliyetlere Katılımı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri. 5. Uluslararası 16. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Ankara, Türkiye, 5 - 08 Kasım 2017, ss.105.

10. Kaya H. , Küçük Yüceyurt N. , Şenyuva E. , Ulupınar S. Değer Temelli Hemşırelik Eğitimi. 5. Uluslararası 16. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Ankara, Türkiye, 5 - 08 Kas ım 2017, ss.179

11. Küçük N., Yılmaz M. Assessment of The Relationship Between Professional Self Concept and Job Satisfaction Levels of Nurses Who Work in Psychiatry Clinics 15th Euronursing and Medicare Summit, Roma, İtalya, 17 - 19 Ekim 2016, cilt.5, no.8, ss.81

12. Küçük N. , Kaydırak M. , Bilge Ç. , Şahin N. Evaluation of the effect of obesity on self-respect and sexuality in women. 6th World Nursing and Healthcare Conference, London, İngiltere, 16 - 17 Ağustos 2016, cilt.5, no.4, ss.187-189.

13. Küçük N. , Sakar S., Yılmaz F., Karataş Y., Eser S., Karadağ H., et al. Hemşirelik Öğrencileri Elektromanyetik Kirliliğin Farkında Mı? 16. Ulusal Öğrenci Hemşirelik Kongresi, Eskişehir, Türkiye, 28 Nisan 2016, cilt.0, no.0

14. Küçük N. , Kaya H. Hemşirelik Eğitiminde Akreditasyon International Conference on Quality in Higher Education ICQH, Sakarya, Türkiye, 3 - 04 Aralık 2015.

15. Best Oral Presentation Award, 6th World Nursing and Healthcare Conference, London August 2016

16. Best Young Researcher Award, 6th World Nursing and Healthcare Conference, London August 2016