

**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN ALDIKLARI DİN EĞİTİMİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (İSTANBUL ANADOLU
YAKASI ÖRNEĞİ)***

A STUDY ON THE EFFECT OF RELIGIOUS EDUCATION RECEIVED BY DKAB
TEACHERS ON EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS (ISTANBUL ANATOLIAN
SIDE EXAMPLE)

Kübra KARAKUŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
ORCID: 0000-0002-6166-3620

Ramazan GÜREL

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı,
ORCID: 0000-0001-9066-9098

Özet

Bu çalışma, DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ve bu doğrultuda geliştirdikleri din anlayışının, duygusal zekâ düzeylerine etkisini konu edinmektedir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre hazırlanan bu araştırmanın evren kümesi, ortaokul düzeyinde çalışan din dersi öğretmenleridir. Araştırmanın örneklem kümesi ise ortaokulda görev yapan 122 kadın ve 64 erkek din dersi öğretmeninden oluşmaktadır. İstanbul'un Anadolu yakasında görev yapan bu öğretmenler, olası örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada, uygulama kolaylığı ve farklı ilçelerde çalışan geniş bir öğretmen kitlesine ulaşmaya imkân sağlaması açısından anket tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede, katılımcıların kişisel, mesleki ve eğitsel özelliklerinin belirlenmesinde “Kişisel Bilgi Formu”, duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinde ise “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda din dersi öğretmenlerinin hayat boyu aldıkları din eğitimi ve bu eğitim dolayısıyla geliştirdikleri din anlayışı ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları eğitim durumu, dindarlık düzeyi ve din eğitimi sürecinde etkilenilen hoca değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Hayatın çoğunun geçirildiği yer, mezun olunan lise, fakülte ve bölüm, mezuniyet sonrası geçen süre, hafızlık, dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumu gibi değişkenler ile öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretim, DKAB Öğretmenleri, Duygusal Zekâ, Din Anlayışı

Abstract

* Bu makale Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Anabilim Dalında, Dr. Ramazan Gürel danışmanlığında 09.01.2020 yılında tamamlanan Kübra Karakuş'un “DKAB Öğretmenlerinin Aldıkları Din Eğitiminin, Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Mesleki Öz-Yeterliliklerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

This study deals with the effects of the religious education that DKAB teachers receive and the religious understanding they develop in this direction on their emotional intelligence levels. The universe of this research, which was prepared according to the relational survey model, which is one of the survey models, is the religion lesson teachers working at the secondary school level. The sample set of the research consists of 122 female and 64 male religion teachers working in secondary schools. These teachers, who work in the Anatolian side of Istanbul, were determined by the convenient sampling method, which is one of the possible sampling methods. In the research, questionnaire technique was used in terms of ease of application and enabling to reach a wide range of teachers working in different districts. In this framework, the "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants, and the "Schutte Emotional Intelligence Scale" was used to determine the emotional intelligence levels. As a result of the research, significant relationships were found between the religious education teachers received throughout their life and the understanding of religion they developed due to this education and their emotional intelligence levels. Emotional intelligence scores of the teachers showed significant differences in terms of educational status, level of religiosity and the variables of the teacher affected in the religious education process. There was no significant difference between the variables such as the place where most of the life was spent, the graduated high school, faculty and department, the time passed after graduation, being a hafiz, family attitude in performing religious rituals, and the emotional intelligence scores of the teachers.

Keywords: Religious Education, Teaching, DKAB Teachers, Emotional Intelligence, Understanding of Religion

GİRİŞ

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarını açıklamak amacıyla yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılan kavramlardan birisi olmuştur. Duygusal zekâ çalışmalarının çıkış noktası ise, zekâ düzeyi en yüksek seviyelerdeki bireylerin gerek iş hayatında gerekse özel hayatlarında neden her zaman en iyi seviyelerde olmadıkları sorusuna cevap aramaya başlanmasıdır. (Mayer & Salovey: 1993, 4). Buna karşılık IQ düzeyi çok yüksek olmasa da hayat başarısı yüksek olan insanlar vardır. Esasında bu halin normal bir durum olduğu duygusal zekâ araştırmalarıyla biraz daha açıklığa kavuşmuştur. Çünkü duyguları fark edebilme ve tanıma becerisi IQ'nun değil duygusal zekânın temel becerilerindedir. Araştırmalar göstermiştir ki, duygusal zekâ seviyesi yüksek bireyler sahip oldukları duygularını daha iyi tanıyabilmekte ve duygusal zekâ seviyesi düşük bireylerden daha etkin bir şekilde ruh hallerini iyileştirebilmektedirler (Mayer & Salovey: 1993, 437).

Duygusal zekânın içerdiği, bireyin duygularını tanıması, kendini kontrol ve motive edebilmesi, duygusal değişimlerinin farkında olması, istek ve arzularını erteleyebilmesi, engellere karşı direnç gösterebilmesi, başkalarına anlayışla yaklaşabilmesi, onların en gizli duygularını sezebilmesi, etkili ilişkiler kurabilmesi ve bunları sürdürebilmesi gibi psikolojik ve sosyal beceriler öğrenilebilir becerilerdir. Bu becerilere sahip olan birey, hayat başarısını ve doyumunu üst seviyelere çıkarabilmektedir. Duygusal zekâ ile alakalı çeşitli alanlarda çalışmalar yapıldığı gibi eğitim alanında da pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalarda öğretmenlerin duygusal zekâları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler

incelenmiştir. Ancak hemen hemen bütün branş öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler ile etkileşimi araştırmalara konu edilirken, din dersi öğretmenleri ile alakalı bu yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki yukarıda da belirtildiği gibi sahip oldukları yeterlikler açısından bakıldığında, din eğitiminin hedefindeki insan ile duygusal zekâ düzeyi yüksek insan arasında önemli benzerlikler vardır. Bu nedenle bu çalışmada din dersi öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır.

1. PROBLEM DURUMU

Ülkemizde dini eğitim, önce ailede başlayan ve sonrasında akrabalık, komşuluk, arkadaşlık ilişkileri, köyde yahut şehirde yaşama durumu, meslek çevreleri, okullar, camiler, Kur'an Kursları, çeşitli dini teşekküller, kitle iletişim araçları gibi etmenler yoluyla örgün veya yaygın eğitim olarak devam eden bir süreçtir. Türkiye'de yetişmiş herhangi bir din dersi öğretmeni de hayatı boyunca bu saydığımız süreçlerin hemen hepsinden geçmiş bulunmaktadır. "Bir din dersi öğretmenin altyapısı, alan bilgisi nasıl oluşur? Din anlayışını etkileyen faktörler nelerdir?" soruları eşliğinde düşünüldüğünde din dersi öğretmenin dini bilgisi ve anlayışını şekillendiren bazı etkenler akla gelebilir. Ancak çalışmanın sağlıklı bir zeminde ilerleyebilmesi için araştırmamız, önemli görülen verileri ölçen bir ölçek ile sürdürülmüştür. Bir din dersi öğretmenin hayatı boyunca tecrübe ettiği din eğitimi süreci ile duygusal zekâsı arasında nasıl bir ilişki vardır? Duygusal zekâ, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir süreci temsil eder. Her ne kadar duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalar seküler manada bir başarı üzerine yoğunlaşsa da bu çalışmada duygusal zekâ kavramı, hayat başarısı yani bireysel farkındalık, sosyal beceriler, duygusal yetkinlik ve olgunluk yönüyle ele alınmıştır. Bu özellikleri ile de duygusal zekânın kişinin din anlayışı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâ kavramı öğretmenlerin hayat başarısının yanında öğretmenlik becerileri noktasında da önem arz etmektedir. Bu çerçevede, "DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ve bu doğrultuda geliştirdikleri din anlayışının, duygusal zekâ düzeylerine etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

2. HİPOTEZLER

Bu araştırma ile esas olarak, DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile duygusal zekâ düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırmanın alt hipotezleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

DKAB öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri;

- Hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Mezun olunan liseye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Hafızlık durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

➤ Din eğitiminde en çok etkilenilen hocanın din eğitimi anlayışına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

- Kendilerini gördükleri dindarlık seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Mezuniyet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

3. ÖN KABULLER VE SINIRLILIKLAR

Araştırmada din eğitimi ve duygusal zekâ gibi çok boyutlu konular ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için birtakım ön kabul ve sınırlılıklar belirlenmiştir.

3.1. Ön kabuller

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ve örneklem kümesinin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Örneklem kümesini oluşturan 185 katılımcının ölçeklerde yer alan bütün soruları samimiyetle ve gerçeğe uygun şekilde cevaplandıkları kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan Shutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler bakımından tamamen güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

3.2. Sınırlılıklar

Araştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için birtakım sınırlılıklar belirlenmiştir. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında ortaokul düzeyinde görev yapan DKAB öğretmenlerini kapsamaktadır. 185 kişilik bir örneklem grubuyla sınırlı olan araştırma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin zamanla duygu, düşünce ve inançlarının değişebileceği gerçeğinden hareketle araştırma, yapıldığı dönem ile sınırlıdır. Araştırmada ulaşılan duygusal zekâ düzeylerine ait bulgular uygulanan ölçeğin ölçme kapasitesi ile sınırlıdır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Din dersi öğretmenlerinin almış oldukları din eğitimi ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın modeli genel ifade ile tarama modelidir. Tarama (survey) modelinde, objelerin, olay ve olguların, kavramların ne oldukları çalışılarak bu obje, olay, olgu ve kavramların mevcut durumlarının, şartları ve özelliklerinin ortaya konulması hedeflenir (Arslantürk, 2008, 57-58; Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014, 56-57). Ancak bu araştırma, iki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığından (Karasar, 1986, 81) tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

4.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evren kümesini ortaokul düzeyinde görev yapan DKAB öğretmenleri oluştururken, örneklem kümesini ise İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapmakta olan ortaokul DKAB öğretmenleri arasından olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 122 kadın, 64 erkek öğretmen oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, uygulama kolaylığı ve farklı ilçelerde çalışan geniş bir öğretmen kitlesine ulaşmaya imkân sağlaması açısından anket tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde “Kişisel Bilgi Formu”, duygusal zekâ düzeylerinin

belirlenmesinde ise “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgi ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklemin kişisel, eğitsel ve mesleki bilgilerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki kıdem durumlarına yönelik soruların yanında, din dersi öğretmenlerinin aldıkları dini eğitime dair bilgiler edinmek amacıyla, dini eğitim aldıkları kurumlar, kişiler ve bu kişilerin tutumlarını ölçmeyi hedefleyen sorular da içermektedir. Form toplam 20 sorudan oluşmaktadır.

4.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Anketi

“Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ilk kez Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilmiş, bu ölçeğin Salovey ve Mayer ‘in 1990 tarihli çalışmasının modeline dayandırıldığı dile getirilmiştir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği tekrardan Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenerek ölçek 41 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Arkun Tatar, Serdar Tok ve Gaye Saltukoğlu tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin yeni formunda önerdikleri faktörleri, 41 madde ve üç faktörlü olarak sunmuşlardır. Bunlar, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (Optimism/ Mood Regulation), Duyguların Kullanımı (Utilizations of Emotions) ve Duyguların Değerlendirilmesi (Appraisal of Emotions) olarak tanımlanmıştır. Ölçek değerlendirilmesi ise, 1= Tamamen Uygun ve 5=Hiç Uygun Değil olmak üzere 5’li likert tipi skala ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada Duygusal Zekâ ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,891 olarak yüksek bulunmuştur.

4.4. Verilerin Toplanması

186 ölçeğin 120 tanesi ortaokulda görev yapan DKAB öğretmenlerine görev yaptıkları okullarda birebir uygulanmıştır. Diğer 66 tanesi ise uygulama kolaylığı nedeniyle ölçeğin Google Formlara aktarılması ile oluşturulan dijital halinin, İstanbul ili Anadolu yakasında ortaokul düzeyinde görev yapan DKAB öğretmenlerine birebir mail yoluyla ulaştırılması şeklinde uygulanmıştır.

4.5. Verilerin İstatiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc Analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

5. İLGİLİ LİTERATÜR

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri üzerine araştırmalar ülkemizde 2000’li yıllarda başlamıştır. Duygusal zekâ kavramı ile alakalı eğitim, psikoloji, turizm, hemşirelik, işletme, komu yönetimi, çalışma ekonomisi, sağlık kurumları yönetimi, hukuk ve daha pek çok alanda çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim alanında kaleme alınan duygusal zekâ konusuyla alakalı

çalışmaların, çeşitli yaş grubu veya gelişim döneminden bireylerin, farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceledikleri görülmüştür. Literatürde sadece DKAB öğretmenleri üzerine duygusal zekâ konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Din eğitimi alanında duygusal zekâ konusunda yapılan ilk tez çalışması 2003 yılında Remziye Yılmaz Ege tarafından gerçekleştirilen “*Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Örneği)*” isimli araştırmadır. Bu çalışma duygusal zekâ gelişimi ile din öğretimi arasındaki ilişkiyi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi çerçevesinde, öğretim programı, içerik, yöntem, teknikler ve öğretmen yeterlilikleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı müellifin “*Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zekâ Gelişimi İlişkisi*” isimli makale çalışmasında ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin muhtevasında hareketle duygusal zekâ gelişimi ile din öğretimi arasındaki paralel ilişkiye dikkat çekilmiştir. Yine din eğitimi alanında duygusal zekâ konusunda Erdem Dirimeşe tarafından 2013 yılında doktora tez çalışması olarak yapılmış “*Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kur’an’da Duygusal Zekâ*” isimli çalışma önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Kur’an’da duygusal zekâ ile ilgili olan hususlar tespit edilerek din eğitiminde amaçlar belirlenirken bu boyutun da göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Hadis alanında 2006 yılında Fahrettin Yıldız tarafından yapılmış bir yüksek lisans tez çalışması olan “*Hadisler Işığında Hz. Peygamber’in Duygusal Zekâsı*” isimli çalışma da konumuzla alakalı görülmüştür. Çalışmada öncelikle Kur’an-ı Kerim’de duygusal zekâ yeterliliklerinin örnekleri aranmış, kalp kelimesine yüklenen anlamlar ele alınmış, son bölümünde ise Hz. Peygamber’in örnek kişiliğine duygusal zekâ yetkinlikleri perspektifinden bakılmaya çalışılmıştır. Din Psikolojisi alanında ise 2019 yılında yapılan ve Şeyma Dalkılıç’a ait olan “*Duygusal Zekâ ve Dindarlık İlişkisi*” isimli yüksek lisans tezi kaleme alınmıştır. Bu çalışmalarda ilk olarak konuyla ilgili teorik açıklamalara yer verilmiş, ardından Çankırı’da görev yapan öğretmenlerden, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 158 öğretmen üzerinde uygulanan ölçeklerden çıkan sonuçların istatistiksel analizi yapılmıştır. Aynı alanda hazırlanan ve Fatimatüzzehra Keleş’e ait olan “*Duygusal Zekâ ve Dindarlık*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ise duygusal zekâ ve dindarlık ilişkisi farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.

6. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI

Batı düşüncesinde duygu, tarih boyu süregelen akıl-duygu çatışmasının kaybedeni olarak, mutlaka kontrol edilmesi gereken zaaflar olarak kabul görmüştür (Çakar & Arbak: 2004, 24). Hatta duyguların, zihinsel faaliyetleri tamamıyla menfi yönde etkilediği, bilişsel hiçbir ize sahip olmadığı düşüncesiyle zekâ testlerinde asla yer almaması gerektiği düşünülmüştür (Mayer & Salovey: 1990, 185). Ancak duyguların bu makûs talihi, 20. yüzyılın sonlarında görülen bilimsel ve sosyal gelişmeler ve ardından 1990 yılında New Hampshire Üniversitesi’nden John D. Mayer ve Yale Üniversitesi’nden Peter Salovey tarafından duygusal yeteneklerin de aslında birer zihinsel yetenek olduğunun ifade edilmesiyle son bulmuştur (Mayer & Salovey: 1990, 189). Salovey ve Mayer, duyguları anlayabilme ve sorgulayabilme, duyguları düşünce içinde özümseyebilme, kendinde ve başkalarında olan duyguları düzenleyebilme şeklinde tanımladıkları bu yeteneğe “*Duygusal Zekâ*” adını vermişlerdir

(Mayer & Salovey: 1990, 186). Ancak duygusal zekâ kavramı, kamuoyu önündeki popülaritesini 1995 yılında Daniel Goleman tarafından çıkarılan “*Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Önemlidir?*” kitabıyla kazanmıştır (Çakar & Arbak: 2004, 25). Son yıllarda, insan davranışlarının açıklanması noktasında, araştırmacıların duygusal zekâ kavramı üzerinde yoğun ilgileri gözlenmektedir. İngilizce’de “*Emotional Quotient- EQ*” veya “*Emotional Intelligence- EI*” olarak tanımlanan ve Türkçe’de “*Duygusal Zekâ- DZ*” olarak karşılık bulan bu yeni zekâ kavramı, duygu ve zekâ konularındaki araştırmaları tekrar gündeme taşımıştır. Duygular ve bilişler arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkabilen (Mayer & Salovey: 1995, 197) bu kavram, bilim adamlarına göre her yaşta geliştirilebilme özelliği taşımaktadır. İnsanların duygusal zekâ düzeyleri kalıtsal olarak belirlenmediği gibi, gelişimi de ilk çocukluk dönemleriyle sınırlı değildir. Kalıtsal olarak sabit olan IQ’nun tersine duygusal zekânın öğrenilme ihtimali daha fazla olmaktadır. İnsanlar yaşayarak edindikleri tecrübelerinden ders aldıkça duygusal zekâ gelişmeye devam etmektedir (Goleman: 2012a, 14).

Duygusal zekâ kavramı, duyguları doğru bir şekilde tanıyıp ifade edebilme, diğer insanlarla güvenli iletişim kurabilme, özgüven, kendini kontrol edebilme, empati ve uyum becerileri gibi temel noktalarda fikir birliği oluşmasına karşın, bu konuda çalışma yapılan alanların çeşitliliği sebebiyle farklı tanımlarla ele alınmıştır. Örneğin, Cooper ve Sawaf’ın, duygusal zekâ kavramını yönetim ve organizasyon noktasında ele aldıkları “*Liderlikte Duygusal Zekâ*” adlı eserlerinde yaptıkları tanım şöyledir: “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” (Cooper & Sawaf: 2010, 12). Duygusal zekâyı başarı ve performans profili olarak gören Reuven Bar-On’a göre ise duygusal zekâ, “Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde ona yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.” (Bar-on: 2006, 3). Motivasyon, duygu kontrolü ve empati kavramları üzerinde önemle duran Goleman ise duygusal zekâyı, “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme.” şeklinde tanımlamaktadır (Goleman, 2012b, 62). Duygusal zekâ kavramının temel prensiplerini kapsayan en net tanım, kavramı ortaya atan kişiler olan Mayer ve Salovey’in, “Duyguyu algılama ve ifade etme, duyguyu düşünceyle kaynaştırma, duyguyu anlama ve analiz etme ile duyguları kontrol etme yetenekleri.” (Çakar & Arbak: 2004, 37) şeklinde kavramın sınırlarını çizdikleri duygusal zekâ tanımıdır (Mayer & Salovey, 1997, 10).

8. BULGULARIN ANALİZİ

8.1. Katılımcıların Kişisel, Mesleki ve Eğitsel Özellikleri

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara istinaden yapılan açıklama ve yorumlar yer almıştır. Araştırmada “cinsiyet, yaş, medeni durum, aile aylık ortalama geliri” gibi kişisel özellikler; “öğretmenlik kıdemi, hizmet içi seminerlere katılım durumu, MEB dışında eğitimlere katılım durumu” gibi mesleki özellikler; “hayatın çoğunluğunun geçtiği yer, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte,

mezun olunan bölüm, mezuniyet sonrası geçen süre, hafızlık durumu, din eğitimi sürecinde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı, kendisini hangi hoca yaklaşıma yakın gördüğü, dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumu” gibi din eğitimi sürecine dair özellikler, katılımcıların tamamlayıcı vasıfları olarak belirlenmiştir. Bu özellikler üzerinden elde edilen verilere göre katılımcı öğretmenler kişisel, mesleki ve din eğitimi sürecine dair özellikleri açısından;

- Cinsiyete göre 122'si (% 65,6) kadın, 64'ü (% 34,4) erkek olarak,
- Yaşa göre 67'si (% 36,0) 30 ve aşağı, 32'si (%17,2) 31-35, 28'i (% 15,1) 36-40, 29'u (% 15,6) 41-45, 30'u (%16,1) 46 ve üzeri yaş olarak,
- Medeni duruma göre 131'i (%70,4) evli, 55'i (%29,6) bekâr olarak,
- Aile aylık ortalama geliri göre 53'ü (%28,5) 4000 ve altı, 73'ü (%39,2) 4001-6000, 37'si (% 19,9) 6001-8000, 23'ü (% 12,4) 8000 üzeri olarak,
- Öğretmenlik kıdemine göre 75'i (% 40,3) 5 yıl ve altı, 40'ı (%21,5) 6-10 yıl, 36'sı (% 19,4) 11-15 yıl, 35'i (%18,8) 16 yıl ve üzeri olarak,
- Hizmet içi eğitimlere katılma durumu göre 34'ü (%18,3) sık sık katılmış, 125'i (%67,2) ara sıra katılmış, 27'si (%14,5) hiç katılmamış olarak,
- MEB dışında eğitimlere katılma durumu göre 24'ü (%12,9) sık sık katılmış, 117'si (%62,9) ara sıra katılmış, 45'i (%24,2) hiç katılmamış olarak,
- Hayatının çoğunu geçirdiği yere göre 43'ü (%23,1) ilçe ve diğer, 143'ü (%76,9) il olarak,
- Eğitim durumuna göre 118'i (%63,4) lisans, 30'u (%16,1) yüksek lisans öğrencisi, 38'i (%20,4) yüksek lisans mezunu olarak,
- Mezun olunan lise türüne göre 167'si (%89,8) imam hatip lisesi, 19'u (%10,2) diğer liselerden mezun olarak,
- Mezun olunan fakülteye göre 158'i (%84,9) ilahiyat fakültesi, 28'i (%15,1) eğitim fakültesi mezunu olarak,
- Mezun olunan bölüme göre 122'si (%65,6) ilahiyat, 64'ü (%34,4) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunu olarak,
- Mezun olduktan sonra geçen süreye göre 47'si (%25,3) 5 yıl ve altı, 46'sı (%24,7) 6-10 yıl, 25'i (% 13,4) 11-15 yıl, 35'i (% 18,8) 16-20 yıl, 33'ü (%17,7) 21 yıl ve üzeri olarak,
- Hafızlık durumu göre 24'ü (%12,9) hafızlığını tamamlamış, 15'i (%8,1) hafızlık çalışmış ama tamamlamamış, 147'si (%79,0) hafızlık çalışmamış olarak,
- Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımına göre 36'sı (%19,4) otoriter, 150'si (%80,6) demokratik olarak,
- Kendini hangi hoca yaklaşımına yakın gördüğüne 153'ü (%82,3) dindar, 33'ü (%17,7) biraz dindar olarak,
- Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumuna göre 64'ü (%34,4) demokratik, 58'i (%31,2) otoriter, 53'ü (%28,5) koruyucu, 11'i (%5,9) ilgisiz olarak dağılım göstermişlerdir. Bu özellikler içerisinde öğretmenlerin din eğitimi süreçlerine ilişkin özellikler, yukarıda değindiğimiz Schutte Duygusal Zekâ Anketi'nin ortaya koyduğu “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi” ve “duygusal zekâ genel” başlıklı faktörler açısından sırasıyla ele alınacaktır.

8.2. Katılımcıların Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları

Katılımcıların duygusal zekâ puan ortalamaları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	186	3,859	0,691	1,140	5,000
Duyguların Değerlendirilmesi	186	3,870	0,563	1,850	5,000
Duyguların Kullanımı	186	3436	0,570	1,710	5,000
Duygusal Zekâ Genel	186	3,791	0,446	2,100	4,900

Tablo 1’in verilerine göre öğretmenlerin;

- “İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi” ortalaması yüksek $3,859 \pm 0,691$ (Min=1.14; Maks=5),
- “Duyguların değerlendirilmesi” ortalaması yüksek $3,870 \pm 0,563$ (Min=1.85; Maks=5),
- “Duyguların kullanımı” ortalaması yüksek $3,436 \pm 0,570$ (Min=1.71; Maks=5),
- “Duygusal zekâ genel” ortalaması yüksek $3,791 \pm 0,446$ (Min=2.1; Maks=4.9), olarak saptanmıştır.

8.3. Duygusal Zekâ Puanlarının Katılımcı Öğretmenlerin Din Eğitimi Süreçlerine Yönelik Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde DKAB öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yukarıda sıraladığımız din eğitimi süreçleri ile ilintili unsurlara göre farklılaşma durumu tablolar eşliğinde gösterilecektir.

Tablo 2. Duygusal Zekâ Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsız Gruplar T Testi)

	Grup	N	Ort	Ss	t	Sd	P
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlçe ve diğer	43	3,852	0,756	-0,085	184	0,933
	İl	143	3,862	0,672			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlçe ve diğer	43	3,821	0,615	-0,650	184	0,517
	İl	143	3,885	0,548			
Duyguların Kullanımı	İlçe ve diğer	43	3,459	0,664	0,301	184	0,764
	İl	143	3,429	0,540			
Duygusal Zekâ Genel	İlçe ve diğer	43	3,775	0,510	-0,261	184	0,794
	İl	143	3,795	0,427			

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hayatının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 3. Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu (Tek Yönlü Varyans Analizi)

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Lisans	118	3,789	0,800	2,177	0,116	
	YI Öğrencisi	30	4,073	0,343			
	YI Mezunu	38	3,910	0,465			
Duyguların Değerlendirilmesi	Lisans	118	3,816	0,596	1,743	0,178	
	YI Öğrencisi	30	4,018	0,466			
	YI Mezunu	38	3,921	0,512			
Duyguların Kullanımı	Lisans	118	3,401	0,629	0,598	0,551	
	YI Öğrencisi	30	3,495	0,483			
	YI Mezunu	38	3,496	0,421			
Duygusal Zekâ Genel	Lisans	118	3,731	0,491	3,473	0,033	2>1
	YI Öğrencisi	30	3,957	0,296			
	YI Mezunu	38	3,843	0,359			

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre duygusal zekâ genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2, 183)=3,473$; $p=0,033<0,05$). Farkın nedeni; Eğitim durumu yüksek lisans öğrencisi olanların duygusal zekâ genel puanlarının ($\bar{x}=3,957$), eğitim durumu lisans olanların duygusal zekâ genel puanlarından ($\bar{x}=3,731$) yüksek olmasıdır. Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsız Gruplar T Testi)

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Grup	N	Ort	Ss	T	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İHL	167	3,849	0,676	-0,601	184	0,548
	Diğer	19	3,950	0,825			
Duyguların Değerlendirilmesi	İHL	167	3,854	0,566	-1,161	184	0,247
	Diğer	19	4,012	0,531			
Duyguların Kullanımı	İHL	167	3,440	0,588	0,298	184	0,766
	Diğer	19	3,399	0,377			
Duygusal Zekâ Genel	İHL	167	3,781	0,446	-0,876	184	0,382
	Diğer	19	3,876	0,454			

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 5. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsızlar Grubu T Testi)

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlahiyat Fakültesi	158	3,839	0,684	-0,984	184	0,326
	Eğitim Fakültesi	28	3,978	0,727			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlahiyat Fakültesi	158	3,897	0,520	1,538	184	0,245
	Eğitim Fakültesi	28	3,720	0,760			
Duyguların Kullanımı	İlahiyat Fakültesi	158	3,440	0,552	0,275	184	0,784
	Eğitim Fakültesi	28	3,408	0,670			
Duygusal Zekâ Genel	İlahiyat Fakültesi	158	3,789	0,433	-0,107	184	0,915
	Eğitim Fakültesi	28	3,799	0,526			

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 6. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsız Gruplar T-Testi)

	Grup	N	Ort	Ss	T	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlahiyat	122	3,875	0,604	0,415	184	0,679
	DKAB	64	3,830	0,836			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlahiyat	122	3,894	0,511	0,799	184	0,425
	DKAB	64	3,825	0,654			
Duyguların Kullanımı	İlahiyat	122	3,444	0,559	0,274	184	0,784
	DKAB	64	3,420	0,594			
Duygusal Zekâ Genel	İlahiyat	122	3,807	0,417	0,709	184	0,479
	DKAB	64	3,758	0,500			

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 7. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre

Farklılaşma Durumu (Tek Yönlü Varyans Analizi)

	Grup	N	Ort	Ss	F	P
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	5 yıl ve altı	47	4,011	0,639	0,827	0,509
	6-10 yıl	46	3,816	0,625		
	11-15 yıl	25	3,777	0,932		
	16-20 yıl	35	3,853	0,665		
	21 yıl ve üzeri	33	3,773	0,672		
Duyguların Değerlendirilmesi	5 yıl ve altı	47	3,841	0,585	0,776	0,542
	6-10 yıl	46	3,814	0,612		
	11-15 yıl	25	3,994	0,496		
	16-20 yıl	35	3,958	0,506		
	21 yıl ve üzeri	33	3,802	0,574		
Duyguların Kullanımı	5 yıl ve altı	47	3,386	0,602	0,598	0,664
	6-10 yıl	46	3,432	0,636		
	11-15 yıl	25	3,537	0,387		
	16-20 yıl	35	3,510	0,591		
	21 yıl ve üzeri	33	3,355	0,525		
Duyusal Zekâ Genel	5 yıl ve altı	47	3,851	0,452	0,633	0,640
	6-10 yıl	46	3,750	0,435		
	11-15 yıl	25	3,805	0,477		
	16-20 yıl	35	3,828	0,409		
	21 yıl ve üzeri	33	3,711	0,478		

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olduktan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 8. Duygusal Zekâ Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu (Tek Yönlü Varyans Analizi)

	Grup	N	Ort	Ss	F	P
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,784	0,562	0,362	0,697
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,978	0,649		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,860	0,716		
Duyguların Değerlendirilmesi	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,881	0,453	0,194	0,824
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,954	0,678		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,860	0,570		
Duyguların Kullanımı	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,619	0,437	1,441	0,239
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,419	0,505		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,407	0,592		
Duyusal Zekâ Genel	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,787	0,295	0,290	0,749
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,875	0,544		

	Hafızlık Çalışmadım	147	3,783	0,458		
--	---------------------	-----	-------	-------	--	--

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hafızlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 9. Duygusal Zekâ Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hoca Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsız Gruplar T Testi)

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Grup	N	Ort	Ss	T	sd	p
	Otoriter	36	3,595	0,915	- 2,595	184	0,047
Demokratik	150	3,923	0,612				
Duyguların Değerlendirilmesi	Otoriter	36	3,912	0,525	0,500	184	0,618
	Demokratik	150	3,860	0,573			
Duyguların Kullanımı	Otoriter	36	3,683	0,539	2,958	184	0,004
	Demokratik	150	3,376	0,562			
Duygusal Zekâ Genel	Otoriter	36	3,711	0,470	- 1,195	184	0,234
	Demokratik	150	3,810	0,440			

Öğretmenlerin din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı göre iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(184)=-2.595$; $p=0.047<0,05$). Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı Demokratik olanların iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları ($\bar{x}=3,923$), din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı otoriter olanların iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanlarından ($\bar{x}=3,595$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı göre duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(184)=2.958$; $p=0.004<0,05$). Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı Otoriter olanların duyguların kullanımı puanları ($\bar{x}=3,683$), din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı demokratik olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,376$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi, duygusal zekâ genel puanları din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 10. Duygusal Zekâ Puanlarının Dindarlık Düzeyi Açısından Kendisini Hangi Düzeyde Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu (Bağımsız Gruplar T Testi)

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
	Dindar	153	3,867	0,699	0,338	184	0,736
Biraz Dindar	33	3,823	0,659				
Duyguların Değerlendirilmesi	Dindar	153	3,896	0,566	1,347	184	0,180
	Biraz Dindar	33	3,751	0,546			
Duyguların Kullanımı	Dindar	153	3,397	0,577	-2,010	184	0,046
	Biraz Dindar	33	3,615	0,506			
Duygusal Zekâ Genel	Dindar	153	3,796	0,446	0,371	184	0,711
	Biraz Dindar	33	3,764	0,454			

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre duyguların kullanımı puanları

anlamli farklılık göstermektedir($t(184)=-2.010$; $p=0.046<0,05$). Biraz Dindar yaklaşımda olanların duyguların kullanımı puanları ($\bar{x}=3,615$), Dindar yaklaşımda olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,397$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duygusal zekâ genel puanları kendini hangi yaklaşımda gördüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 11. Duygusal Zekâ Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu (Tek Yönlü Varyans Analizi)

	Grup	N	Ort	Ss	F	P
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Demokratik	64	3,845	0,717	0,370	0,775
	Otoriter	58	3,935	0,751		
	Koruyucu	53	3,802	0,518		
	İlgisiz	11	3,823	0,959		
Duyguların Değerlendirilmesi	Demokratik	64	3,915	0,518	0,405	0,750
	Otoriter	58	3,881	0,621		
	Koruyucu	53	3,801	0,463		
	İlgisiz	11	3,888	0,910		
Duyguların Kullanımı	Demokratik	64	3,328	0,531	1,184	0,317
	Otoriter	58	3,500	0,658		
	Koruyucu	53	3,477	0,499		
	İlgisiz	11	3,520	0,593		
Duygusal Zekâ Genel	Demokratik	64	3,779	0,437	0,457	0,713
	Otoriter	58	3,844	0,479		
	Koruyucu	53	3,746	0,369		
	İlgisiz	11	3,792	0,662		

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

SONUÇ

İstanbul ili Anadolu yakasında ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan din dersi öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin aldıkları din eğitiminin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında anket tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada ölçekler, 186 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Söz konusu ölçekler vasıtasıyla katılımcı öğretmenlerin, hayatının çoğunluğunun geçtiği yer, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, mezuniyet sonrası geçen süre, hafızlık durumu, din eğitimi sürecinde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı, kendisini hangi hoca yaklaşıma yakın gördüğü, dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumu gibi din eğitimi süreçlerine dair özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirilirken anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla değişkenler arası ilişkiler aşamalı bir şekilde incelemeye tabi tutulmuştur. Bu inceleme neticesinde duygusal zekâ ve alt boyutlarının katılımcı öğretmenlerin din eğitimi süreçleri ile ilintili bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu

şu şekilde saptanmıştır:

- Katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyut puanları yüksek çıkmıştır.
- Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin il veya ilçede din eğitimi alarak yetişmiş olmaları duygusal zekâ düzeylerini farklı etkilememiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumuna göre duygusal zekâ genel puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, eğitim durumu lisans seviyesi olan öğretmenlerin duygusal zekâ genel puanları, eğitim durumu lisans olanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Duygusal zekâ alt boyutları açısından ise öğretmenlerin puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum, lisans eğitime göre biraz daha özel bir eğitim olarak nitelendirilebilecek olan lisansüstü eğitime geçilmesinin öğretmenlerin duygusal zekâ farkındalığını artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.
- Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlerin daha yoğun din eğitimi veren imam hatip okullarından veya diğer liselerden mezun olmaları duygusal zekâ puanlarının farklılaşması sonucunu doğurmamıştır.
- Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ilahiyat ve eğitim fakültesi mezunu olmaları ve iki fakülte arasındaki din eğitimi farklılığı duygusal zekâ puanlarının farklılaşmasını beraberinde getirmemiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin ilahiyat veya DKAB mezunu olmaları duygusal zekâ puan ortalamalarını farklılaşma yönünde etkilememiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olduktan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Mezuniyetinin üzerinden beş sene geçen öğretmenle yirmi bir sene geçen öğretmenin duygusal zekâ puan ortalamaları arasında bariz bir fark tespit edilmemiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hafızlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre kendine has özellikleriyle farklı bir din eğitimi süreci olan hafızlık özelliğine sahip olup olmamak, öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının farklılaşmasına etki etmemiştir.
- Katılımcı öğretmenlerin din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımına göre iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımını demokratik yaklaşım olarak ortaya koyan öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları, din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımını otoriter yaklaşım olarak ifade edenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanlarına oranla yüksek çıkmıştır. Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımına göre

öğretmelerin duyguların kullanımı puanları da anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımını otoriter yaklaşım olarak dile getiren öğretmenlerin duyguların kullanımı puanları, din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımını demokratik yaklaşım olarak dillendiren öğretmenlerin duyguların kullanımı puanlarına göre yüksek çıkmıştır. Buna göre din eğitiminde otoriter hoca yaklaşımından etkilenen katılımcıların, demokratik hoca yaklaşımını benimseyen katılımcılara göre daha az duygularının etkisinde kaldıkları, iş ve karalarına duygularını daha az karıştırdıkları söylenebilir. Öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zekâ genel puanları ise din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımını değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

► Katılımcı öğretmenlerin dindarlık seviyesi açısından kendilerini hangi seviyeye daha yakın gördükleri değişkenine göre öğretmenlerin duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Biraz dindar yaklaşımında olanların duyguların kullanımı puanları dindar yaklaşımında olanların duyguların kullanımı puanlarından yüksek bulunmuştur. İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zekâ genel puanları ile öğretmenlerin kendilerini gördükleri dindarlık seviyesi arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

► Katılımcı öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre dini uygulamaların hayata geçirilişinde ailenin otoriter, demokrat, koruyucu veya ilgisiz bir tavır takınması öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarını farklılaştırmamıştır.

KAYNAKÇA

Arslantürk, Z. *Sosyoloji, Kavramlar- Kurumlar, Süreçler- Teoriler*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008.

Bar-on, R. "The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence". *Psicothema*. 18 (2006), 13-25.

Cooper, R.K. & Sawaf. A. *Liderlikte Duygusal Zekâ*. çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar. 3. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2010.

Çakar, U, & Arbak, Y. "Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ". *D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6/3 (2004), 23-48.

Dalkılıç, Ş. "*Duygusal Zekâ ve Dindarlık İlişkisi*". Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Dirimeşe, E. "*Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kuran'da Duygusal Zekâ*". İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi, 2013.

Ege, R. "*Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Örneği*". Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi, 2003.

Ege, R. "Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zekâ Gelişimi İlişkisi". *Dini Araştırmalar* 15/40 (2012), 47-64.

Goleman, D. *Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?*. çev. Banu Seçkin Yüksel. 35. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları, 2012.

- Goleman, D. *İşbaşında Duygusal Zekâ*. 10. Basım. İstanbul: Varlık Yayınları, 2012.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*. 16. Basım. İstanbul: Evrim Yayınları, 2014.
- Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 3. Baskı. Ankara: Bilim Yayınları, 1986.
- Keleş, F. *“Duygusal Zekâ ve Dindarlık”*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. “Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings”. *Applied and Preventive Psychology* 4 (1995), 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. “The Intelligence of Emotional Intelligence”. *Intelligence* 17 (1993), 433-442.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. “Emotional Intelligence”. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (1990), 89-113.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. “What is Emotional Intelligence”. ed. Peter Salovey & David J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence* içinde (3-34). New York: Basic Books, 1997.
- Yıldız, F. *“Hadisler Işığında Hz. Peygamber’in Duygusal Zekâsı”*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 2006.