

BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARININ İNCELENMESİ (İZMİR İLİ BUCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)*

İlknur DURDU**, Semiha ŞAHİN***

ÖZ: Duygusal zekâ genel anlamda duyguları ustaca kullanma sanatıdır ve öğretmenler için çok önemli bir beceridir. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, nicel desende betimsel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle yapılan araştırmanın örneklemini ortaokul kademesinde görev yapan 224 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplandı ve ortalamalar ve bağımsız gruplar arasındaki önemli farkı bulmak için t-test ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. İlâveten, gruplar arası farkı belirlemek için Scheffeé önemlilik testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar göstermiştir ki ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları toplam ölçekte ve de “kişisel farkındalık”, “kişisel beceriler”, “uyumluluk”, “stresle başa çıkma” ve “genel ruh hali” boyutlarında olumludur. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin kişilerarası becerilerde daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunun yanında cinsiyete göre toplam ölçek ve boyutlarda kadın öğretmenlerin; yaşa göre toplam ölçek, “kişisel beceriler”, “uyumluluk” ve “genel ruh hali” boyutunda genç öğretmenlerin; hizmet sürelerine göre toplam ölçek, “uyumluluk” ve “genel ruh hali” boyutlarında meslekte yeni öğretmenlerin; branşlarına göre toplam ölçek, “kişisel farkındalık” ve “stresle başa çıkma” boyutlarında Türkçe, fen ve teknoloji ile bazı durumlarda Matematik, sınıf ve görsel sanatlar öğretmenlerinin duygusal zekâları daha yüksektir. Öğrenim düzeyine göre “uyumluluk” boyutunda ise öğretmen okulu mezunlarının duygusal zekâları daha düşük bulunmuştur. Araştırma doğrultusunda, ilkökul ve liseler gibi diğer eğitim düzeylerindeki öğretmen ve yöneticilerin duygusal zekâları da incelenmesi ve de kurs, çalıştay ve seminerler gibi faaliyetler ile öğretmenlere duygusal zekâlarını geliştirecek fırsatların sunulması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Duygu, Zekâ, Duygusal Zekâ, Sınıf, Öğretmen

EXAMINING TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE RELATED TO SOME VARIABLES (A CASE OF İZMİR CITY BUCA DISTRICT)

ABSTRACT: With general definition, emotional intelligence is the art of emotions' expertly usage, and this skill is very significant for teachers. With this research, it is aimed to discuss about emotional intelligence to some variables and to determine the perception level of secondary schools' teachers' related to their emotional intelligence. The data were collected via the descriptive survey research in quantitative method. The sample of the study with the stratified sampling method consists of 224 public secondary school teachers in Buca-İzmir in 2014-2015 academic year. The data was collected with “Bar-On Emotional Intelligence Scale”. To analyze the data, arithmetic mean and standard deviation were checked and to understand any significant difference between arithmetic mean and independent groups, t-test and one way variance analysis were implemented. To determine the differences between the groups, Scheffeé test were used. The statistical results are demonstrated that the perception levels of secondary schools' teachers about emotional intelligence have ranged as positive in total scale as well as the dimensions are "self-awareness", "interpersonal skills", "adaptation", "stress management" and "general mood". According to this result, teachers' are more successful in social-personal relationships. Perception of teachers about emotional intelligence of secondary school teachers vary with gender variable in favor of female in total scale and overall dimensions; with age variable is in favor of the younger in total scale and in "interpersonal skills", "adaptability" and "general mood" dimensions; with experience variable is in favor of new teachers in total scale and "adaptability" and "general mood" dimensions. With branch variable is in favor of linguistically, science and technology teachers, and according to some situation, mathematic, primary school and visual arts teachers in total scale and "self-awareness" and "stress management" dimensions. It did vary with educational level of teachers' variable in "adaptability" dimension in favour of teachers who were graduated teachers training school. It is suggested that emotional intelligence be analyzed for teachers and manager in other educational levels and through the courses, workshops and seminars and the opportunity to develop their emotional intelligence for teachers be presented.

Key Words: Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence, Classroom, Teacher.

*Bu araştırma yüksek lisans öğrencisi İlknur Durdu'nun, Doç. Dr. Semiha Şahin danışmanlığında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı. ignore_05@hotmail.com

***Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD. semiha.sahin@deu.edu.tr

GİRİŞ

Zekâ kavramı üzerine pek çok psikolog, filozof ve eğitimbilimci kendi alanlarına yönelik farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. 19. yüzyıla değin zekâ ile ilgili ilk çalışmaların büyük çoğunluğunu "öğrenme" ve "düşünme" süreçleri ve oluşum biçimleri üzerine kurgulanmıştır. Başka bir deyişle; çalışmalarda çoğunlukla sözlü, uzaysal ve ilişkili mantıksal enformasyon süreci ele alınmıştır (Yaylacı, 2008: 17). Salovey ve Mayer'in (1990) araştırma sonuçlarına göre; zekâ konusunda en eski tanımlardan birisini Descartes yapmıştır. Bu tanıma göre zekâ; doğruyu yanlıştan ayırabilmektir (Eröz, 2011: 19).

Zekâ ile ilgili yapılan tartışmalar, öncelikle zekâyı etkileyen faktörler üzerine olmuştur. Galton gibi pek çok bilim insanı, psikolog ve eğitimbilimci zekânın kalıtımsal bir yetenek olduğunu ve ebeveynlerden alınan genlerin zekâ üzerinde etkisi olduğunu savunmuştur. Eröz'ün (2011: 35) ifade ettiği gibi; Tübitak'ın araştırmasına göre; zekânın ne düzeyde geliştirilebileceği hususunda kesin bir rakam verilememekle birlikte doğuştan gelen sınırın çok fazla aşılamayacağı söylenmektedir. Fakat öğrendiklerini uzun süre akılda tutma, problem çözme hızı ve insanlarla sosyal ilişkiler kurması kişinin kendi becerisidir.

Bununla birlikte yıllar boyunca zekâyı tek yönlü düşünen bilim insanları başarıyı etkileyen tek etmen olduğunu da iddia etmekteydiler. Fakat günümüzde bu değer yargısı yerini alternatif Zekâ kavramlarına bırakmaya başlamıştır ve insanoğlunun Zekâsını, bu Zekâ kavramlarının birleşimi ile açıklamaya çalışmışlardır. Bu Zekâ kavramlarını ise; ahlaki Zekâ, estetik Zekâ, kültürel Zekâ, profesyonel Zekâ, ruhsal, stratejik, analitik, pratik Zekâ olarak sıralamışlardır.

Zekâ kavramı kadar tartışma konusu olan bir diğer kavram da duygudur. Duygunun karmaşık bir olgu olması nedeniyle bu kavram için uzlaşıya varılamamıştır. Yüzyıllardır pek çok bilim insanı, filozof, psikolog ve eğitimbilimci kendi fikrini savunan tanımlar yapmışlar fakat ortak bir tanım oluşturamamışlardır. M.Ö yıllarda Aristoteles, duyguyu neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız ve varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerimiz şeklinde tanımlarken Goleman duyguyu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi şeklinde tanımlamıştır.

Duygular pek çok nedenlerle ortaya çıkabileceği gibi kişisel faktörlere bağlı olarak yoğunluğunda ve dışı yansıma miktarında da farklılık gösterebilir. Duygu yaratan olay durumu devam ettikçe duygu da yoğunluğunu sürdürmeye devam edecektir.

Duyguların hayatımızda sayısız işlevi bulunmaktadır. İyi bir kavrayış ve doğru bir yargı için gerekli olan duygular aynı zamanda hayatımızın ve işlevimizin gelişmesi ve sona ermesi sürecinde, bir değer ve anlamlar sistemi sunar ve varlığımızın temelini oluşturur. Passons'a (1975) göre ise; duygular iki amaca hizmet ederler. Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji sağlamasıdır. İkincisi ise; kişinin kendi gereksinimlerini karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için yönlendirici ya da değerlendirici bir işlev ortaya koymalarıdır

Duygu ve zekâ arasında ilişki olup olmadığı ise; uzun zamandır tartışılmış ve geçmişte ve günümüzde bu iki kavram arasındaki ilişki ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. İnsanlar binlerce yıl hep "akıl" la ilgilendiler; akıl zekâyı eşleştirdikleri için duygulara fazla değer vermediler ve duygular insanların zayıf yanı sayıldı. Fakat günümüzde Çağdaş psikoloji araştırmalarına göre akıl, duygudan arınmış sezgisiz ve isteksiz olarak tek başına hiçbir şey ifade etmemektedir (Acar, 2002: 56). Akıl ile duygu birbirini tamamlayan bir yapboz parçası olarak görülmekte ve insanoğlunun tüm yaşamsal işlevlerinde ortak rol oynamaktadırlar.

Duygu ve zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacıların dikkatini başka bir husus daha çekmiştir. Bu iki kavramı barındıran insanoğlu değişim göstermektedir ve bu değişim artarak devam ederken insanoğlu değişimin sınırını görememektedir. Bu değişime uyum sağlamada ise; insanoğluna yardımcı olacak ve rehberlik edecek olan duygusal zekâsı devreye girecektir.

Duygu ve zekâ kavramlarının bir sentezi olarak ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı etkili ve yeterli performans göstermede önemli bir yere sahiptir (Bırol ve ark., 2009: 2). Duygusal zekânın temeli ise; Aristo'nun "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" sözüyle farkında olmadan duygusal zekâyı kısaca tanımlamıştır ve bu konuya dikkat çekmiştir. Fakat duygusal zekâ, son yıllarda akademik çevrelerin ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Önceleri iş hayatına yönelik olan çalışmalar, sonrasında eğitim dünyasının ilgi odağı haline gelmiştir.

Duygusal zekâ kavramı genel akademik başarı testlerinde (SBS, LYS, IQ testleri vs.) başarılı olan her insanın gerçek hayatta başarılı olmayışının ortaya çıkması sonucu önem kazanmaya başlamıştır; bilişsel Zekâdan farklı bir Zekâ türünün varlığı kabul edilmeye ve incelenmeye başlanmıştır.

Bu çalışmalardan en bilineni Goleman'ın (1995) "Duygusal Zekâ" kitabı olmuştur. Fakat bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine yapılan ilk çalışma, Salovey ve Mayer'in (1990) "Hayal Gücü, Düşünce ve Kişilik" makalesi olmuştur. Yazarlar çoklu zekâ teorisinden Gardner (1999) ve pratik ve başarılı zekâlar tartışmasıyla Sternberg (1985) gibi yazarların çalışmalarından esinlenmişlerdir. Bu model, duyguların insanları daha zeki kıldığı fikrini ortaya koymuş ve duygular hakkında bilgi edinilmesi ve onların etkin bir biçimde yönetilmesine yardımcı olmuştur (Caruso and Salovey, 2007).

Cooper ve Sawaf'ın tanımına (2003) göre ise; duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama becerilerini yetkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Konrad and Hendl (2005: 13) duygusal zekâyı tanımlarken "kendini ve başkalarını motive edebilmek için serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin kompozisyonu" ifadesini kullanmışlardır. Baltaş'a (2006) göre duygusal zekâ, kişinin kendisini yönetmesini kolaylaştıran duygularını tanıması, anlaması ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir. Buna göre başkalarının ne istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf duygularını anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için bir yetkinliktir. Merlevede, Van Damme ve Bridoux'a (2006) göre de; duygusal zekâ çevreyle etkileşim kurarak hedeflere ulaşabilmedir. Ayrıca insanın aşağı yukarı sezgisel olarak öğrendiği bir dizi beceriyi kapsayan bir taşıyıcı terimdir.

Duygusal zekâ tanımlamalarının yanı sıra duygusal zekâ ile ilgili pek çok model de geliştirilmiştir. Bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine ilk çalışmayı yapan Mayer ve Salovey (1997), "duyguları tanımlama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve yönetme" olmak üzere üç boyuttan oluşan "temel yetenek modeli" adlı bir model geliştirmiştir. Duygusal zekânın yapısını çalışan ve duygusal zekâ ile ilgili bir model geliştiren ünlü bilim adamlarından biri de "duygusal bölüm" (EQ) terimini ilk kez kullanan Bar-On' dur. Bar – On 'un modelinde Bar – On duygusal zekâyı kişisel farkındalık, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh hali olmak üzere beş boyutta incelemektedir. "Kişisel farkındalık" boyutu, 'bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı, duygusal benlik bilinci' alt boyutlarından, "Kişilerarası beceriler" boyutu, 'sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler, empati' alt boyutlarından, "Uyumluluk" boyutu, 'esneklik, gerçeklik, problem çözme' alt boyutlarından, "Stresle başa çıkma" boyutu, 'strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü' ve "Genel ruh hali" boyutu, 'mutluluk ve iyimserlik' alt boyutlarından oluşmaktadır (Akgül, 2011; Yüksel, 2006).

Cooper ve Sawaf (2003: xxxiv), "Liderlikte Duygusal Zekâ" adlı kitabında duygusal zekâ ile ilgili "Dört Köşe Taşlı Modeli" ortaya atmıştır. Bu modele göre; duygusal zekâ dört köşe taşından meydana gelmektedir. Dört Köşe Taşlı Modelinde birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi bölümlerinden meydana gelirken ikinci köşe taşı olan duygusal zindelik; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme bölümlerinden oluşmaktadır. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, yetki olmadan etki ve dürüstlüğü yaşamak bölümlerinden oluşur. Son olarak dördüncü köşe taşı olan duygusal simyayı ise; sezgisel akış, düşüncesele zaman değişimi, fırsatı yakalamak ve geleceği yaratmak bölümleri oluşturur.

Salovey ve Mayer'in (1997) ortaya attıkları kuramı detaylandırarak geliştirmeyi sürdüren Goleman (2000: 394), özbilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş boyuttan oluşan bir modeli; çalışma hayatında kullanılan yetenekler açısından daha kullanışlı hale gelecek biçimde uyarlamıştır. Mayer ve Salovey'in (1997) temel yetenek modelinden geliştirilen Goleman'ın duygusal zekâ modeli ondan farklı olarak bilişsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve kişinin kendini motive edebilmesini kapsayan bir karma model olarak ortaya çıkmıştır (Akgül, 2011).

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili pek çok model geliştirildiği andan itibaren diğer kavramlarla olan ilişkisi de araştırılmaya başlanmıştır. Duygusal zekânın bilişsel zekâ, yaş, cinsiyet, akademik başarı, iletişim, iş hayatı ve evlilik hayatı gibi pek çok değişkenle ilişkisi incelenmiş ve pek çok araştırmalarla bu değişkenlerle arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ İlişkisi

Bu iki zekâ türü kavramsal düzeyde ve gerçek hayatta dinamik bir etkileşim halindedirler (Shapiro, 1999). Bu zekâ türlerinden biri olmadan diğeri tek başına hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Bunun en güzel örneklerinden biri hem gerçek bir dahi hem de büyük ve empatik bir konuşmacı olan A.B.D Başkanı Thomas Jefferson'dır. Aynı zamanda T. Roosevelt için "ikinci sınıf zekâyâ fakat birinci sınıf mizaha sahip" tanımlaması yapılarak onun duygusal zekâsına dikkat çekilmiştir. Bu örneklere bakarak Goleman'ın görüşlerine destek verebilir. Çünkü Goleman'a (2000) göre; IQ insanların gelecekteki başarıları üzerinde pek fazla söz sahibi değildir. Okulların ve giriş sınavlarının IQ'ya bu denli önem vermesine rağmen IQ'nun tek başına iş dünyasında veya hayattaki başarı düzeyini açıklamada yetersiz kalmasını şaşırtıcı bir durum olarak görmektedir. IQ'nun bu başarıdaki en yüksek payı yüzde 25 civarında tahmin edilmektedir.

Konrad ve Hendl'e (2005: 13) göre; tek başına bilişsel zekâ hayatta başarılı olmaya yeterli olmaz, ancak duygularla bir araya gelirse başarı sağlanabilir. Duygusal zekâ, IQ'ya alternatif değil sadece bir ilavedir. Elinden geleni ortaya koyabilmek için her ikisine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Duygusal Zekâ ve Cinsiyet İlişkisi

Nelson and Nelson (2003), cinsiyetin duygusal zekânın önemli bir açıklayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını savunan araştırmalardan birisi de, Brackett, Mayer ve Warner (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir ve araştırma sonucunda kızların duygusal zekâlarının, erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Duygusal zekâsı düşük olan erkeklerin, duyguları anlama ve kullanma konusunda yetersiz kaldıklarından daha fazla alkol ve madde kullanımına, suç davranışlarına yöneldiklerini ve arkadaşlarıyla yetersiz ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir (Bircan ve Bacanlı, 2005: 65).

Goleman'ın (2006) ifade ettiği gibi, duygusal zekâsı yüksek erkekler; sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan bireyler olarak bilinir. Başkalarına bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çekmektedir. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama kontrollü bir duygusal yaşama sahiptirler. Kendileriyle ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise; kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan bireylerdir. Ayrıca, duygusal zekâsı yüksek erkekler gibi kadınlar da dışa dönük, neşeli ve duygularını uygun biçimde ifade etmede yeteneklidirler. Sosyal tavırları yeni bireylere kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır (Doğan ve Demiral, 2007; Sü-Eröz, 2011).

Duygusal Zekâ ve Yaş İlişkisi

Duygusal zekâ bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989) altı aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, altı aydan büyük bebeklerin ise sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabileceklerini ileri sürmektedir. Crawford ve diğerleri (1992) iki yaşındaki çocukların hem kızgınlıklarını hem de olumlu duygularını ifade edebildiklerini savunmuştur. Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith and Stenberg (1983) ise; bebeklerin çok erken aylardan itibaren annelerin yüz ifadelerini değerlendirme yeteneğine sahip olduklarını ifade etmiştir.

Duygusal zekâ, insanoğlunun doğumundan itibaren gelişmeye başlar. Fakat gelişme gösterirken bilişsel zekâdan farklı bir yol izler. Kişi on yedi yaşında IQ açısından en üst noktada, yetişkinlik evresinde durağan, yaşlılık döneminde ise inişe geçmiş durumdadır. Buna karşın duygusal zekânın bu gibi keskin çizgileri yoktur. Kanada ve ABD'de yapılan araştırmalara göre, ergenlik dönemi sonunda elde edilen duygusal zekâ puanı kırklı yaşlara kadar bir miktar yükselir ve sabitleşmeye başlar. Ellili yaşlardan itibaren, bir miktarda geriler fakat keskin bir inişe geçmez. Bu durum her iki cinsiyet için de geçerlidir (Stein and Book, 2003: 33).

Duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda eğitim alanında da yoğunluk göstermektedir. Bu araştırmalar, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal zekâlarının eğitim alanındaki etki düzeyleri üzerine yapılmaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, duygusal yetenekleri gelişmiş, duygusal Zekâ seviyesi yüksek olan bir öğretmen;

özgüveni gelişmiş, kendini iyi hisseden, motivasyonu sağlanmış, öğretmeyi seven, duyarlı, doğru yorumlamalarda bulunabilen, doğal yaratıcılığı gelişmiş ve diğer kişilerle empati kurabilen bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Kendi yeteneklerini sınıf ortamında kullanabilen bir öğretmen öğrencileri üzerinde pozitif etki yaratacak sağlıklı bir modeli ortaya koyar ve öğrencilerin başarısı için gerekli olan sağlıklı iletişim ortamları sağlar (Akgül, 2011: 35).

Eğitim örgütlerinde duygusal zekânın öneminin farkına varan araştırmacılar tarafından yürütülen ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin duygusal zekâlarına yönelik çalışmalar hem yurtiçinde hem de yurtdışında oldukça artmaktadır ve farklı değişkenlerle arasındaki ilişkileri üzerine yapılmaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalarda; Alien (2000), çocukların bilişsel zekâsı ile duygusal zekâsı arasındaki ilişkiyi; Corso (2000), ergenlerde duygusal zekâ ve yeteneklilik arasındaki ilişkiyi; Herring (2001), öğrencilerde sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi; Nelson ve Nelson (2003), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin, başarı ve öğrendiklerini uzun süre akılda tutabilme yetenekleri üzerine etkisini; Rahim ve Psenicka (2002), 7 farklı ülkede (ABD, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong ve Makao, Güney Afrika ve Portekiz) duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda ise; Acar (2001), liderlik ve DZ arasındaki ilişkiyi; Adıgüzel (2011), MYO'larda öğrenim gören öğrencilerin DZ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, Akgül (2011), DZ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi; Atay (2002), ilköğretim okulu müdürlerinin DZ düzeyleri ile çatışma çözümleme stratejileri arasındaki ilişkiyi; Dağlı (2006), ergenlerde zekâ bölümü, DZ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi; Güler (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin DZ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi; (Güney (2009), okul yöneticilerinin DZları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi; Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin DZları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi; Kızıl (2014), öğretmenlerin DZları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi; Kızıl (2012), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi; Özdemir ve Özdemir (2007), üniversitede çalışan akademik ve idari personelin DZ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi; Yerli (2009), okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Duygusal zekâyı farklı değişkenler açısından inceleyenler de bulunmaktadır. Yurtiçi alan yazında duygusal Zekâyı cinsiyet açısından Acar (2001), Adıyaman (2010), Bircan ve Bacanlı (2006), Dağlı (2006), Göçet (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008), Güvenç (2012), İşmen (2001), Kızıl (2012), Köse (2009), Yurdakavuştu (2012) ve Yüksel'in (2008); yaş açısından Kızıl'ın (2014), Acar (2001), Akgül (2011), Güney (2009), Kızıl (2012), Nazlı (2013) ve Yüksel (2008); öğrenim düzeyi açısından Acar (2001), Yılmaz (2014) ve Gürbüz ve Yüksel (2008); branş açısından Babaoğlu (2010) ve hizmet süresi açısından Acar (2001), Yerli (2009) ve Akgül (2011) tarafından incelenmiştir. Bu araştırma ise ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemesi ve duygusal Zekânın öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyleri ve hizmet süreleri bağlamında bireysel ve mesleki özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin duygusal zekâlarını etkileyen etmenler bu araştırma ile de test edilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma, elde edilen bulgu ve sonuçlarla duygusal zekânın önemini arz edilmesi açısından uygulamacılara; yönetici ve öğretmenlere, eğitim alanında görev yapan uzmanlara ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar, öğretmenler ve uygulamaları ile ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konularının geliştirilmesine katkı sağlaması mümkün olabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve duygusal Zekâyı bazı değişkenler açısından ele almak amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır: (i) Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algıları nelerdir? (ii) Öğretmenlerinin algıları arasında cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, öğrenim düzeylerine ve hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeylerini belirleme ve duygusal Zekâ düzeylerini bazı değişkenler açısından ele almayı amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2011: 82).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

2014–2015 öğretim yılında yapılmış olan araştırmanın evrenini İzmir ili Buca ilçesinde görev yapan 1100 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011: 112). Bu durumdan yola çıkarak; Araştırmanın örnekleme; yüksek-orta-düşük olmak üzere her sosyo-ekonomik düzey ve başarı grubundan okulları içerisinde bulundurması açısından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Aynı zamanda, bu gruplardaki katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemiyle elde edilmiş ve örneklemin, evrenin en az %10'unu temsil etmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın örneklemini 8 resmi ortaokulda görev yapan 224 oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada Bar-On (1996) tarafından geliştirilen "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. *Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği*: Duygusal Zekânın ölçülmesinde Bar-On'un (1996) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinden" yararlanılmıştır. Bar-On tarafından geliştirilen Bar-On EQ ölçeği, Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış ve yanlış anlaşılma ihtimali olan ifadeler revize edilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması sırasında 5 banka müdürü ve iki tane müdür yardımcısıyla yüz yüze görüşme yöntemiyle ölçek uygulanmış ve ifadelerin içerik geçerliği test edilmiştir. Ölçekte yer alan 133 ifadeden, anketin hiçbir boyutunda yer almayan fakat araştırmaya katılanların ölçeği doldurma eğilimini ölçen 15 ifade ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra uzmanlarla yapılan görüşmeler sonrasında belirsiz ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenerek ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceri", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh durumu" alt boyutlarını ölçen 87 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur (Acar, 2001: 115).

Acar (2001: 115), uyarlamış olduğu ölçekte "kişisel farkındalık" boyutunda 29, "kişilerarası beceriler" boyutunda 18 madde, "uyumluluk" boyutunda 15 madde, "stresle başa çıkma" boyutunda 13 madde ve "genel ruh durumu" boyutunda ise toplam 12 madde bulunmaktadır. Acar'ın (2001: 115), uyarladığı ölçekteki güvenilirlik katsayıları şöyledir: Cronbach Alpha Katsayısı "kişisel farkındalık" boyutunda .66, "kişilerarası beceriler" boyutunda .54, "uyumluluk" boyutunda .52, "stresle başa çıkma" boyutunda .39, "genel ruh hali" boyutunda .44 olarak bulunmuştur. Acar'a (2001: 115) göre; ölçeğin genel güvenilirliği ise; .80'dir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için Etik Kurul ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ölçek, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izni yazısıyla birlikte araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. Gidilen okullarda, okul yöneticileri ile görüşüldükten sonra, öğretmenlere ölçeğin aracının açıklamaları yapılarak gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, katılımı arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından okullara ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanmıştır.

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında, İzmir ilinin Buca ilçesinde bulunan 8 resmi ortaokulda görev yapan 350 öğretmene uygulanan ölçekten geriye dönen 224 (64%) ölçek incelenmiş, tümünün geçerli olduğu görülmüş ve değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde **SPSS 15.0** (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirlemek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (F testi) yapılmıştır. Sonrasında normallik testi yapılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve veri analizinde farkın kaynağını belirlemek için Scheffé' testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın belirlenen alt problemleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1: Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	Madde Sayısı	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	29	3.50	10.15
Kişilerarası Beceriler	18	4.10	7.35
Uyumluluk	15	4.02	7.02
Stresle Başa Çıkma	13	3.57	5.50
Genel Ruh Hali	12	4.04	5.66
Ölçek Geneli	87	4.09	34.88

Tablo 1'de öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları ile ilgili ortalamaları incelendiğinde, ortalamanın en yüksek olduğu boyut kişilerarası beceriler ($X=4.10$), en düşük olduğu boyut kişisel farkındalıktır ($X=3.50$). Ölçek geneli öğretmenlerin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algıları ile ilgili ortalamaları ($X=4.09$) olup, genel olarak öğretmenlerin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemi, "Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algıları nelerdir? (ii) Öğretmenlerinin algıları arasında cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, öğrenim düzeylerine ve hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde belirtilmiştir. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin duygusal Zekâlarına algı farklılığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Kişisel Farkındalık	Kadın	136	103.20	9.94	222	2.98	.03
	Erkek	88	99.13	10.03	222		
Kişilerarası Beceriler	Kadın	136	76.02	7.32	222	5.56	.00
	Erkek	88	70.77	6.17	222		
Uyumluluk	Kadın	136	62.02	7.19	222	4.79	.00
	Erkek	88	57.63	5.85	222		
StresleBaşaÇıkm a	Kadın	136	47.44	5.14	222	3.44	.01
	Erkek	88	44.90	5.72	222		
Genel Ruh Hali	Kadın	136	49.94	5.65	222	4.91	.00

	Erkek	88	46.31	4.94			
	Kadın	136	365.79	33.3	222	5.18	.00
Genel Toplam	Erkek	88	342.36	1			
				32.5			
				4			

Tablo 2'ye bakılarak öğretmenlerin algılarında ölçek genelinde ve tüm boyutlarda cinsiyete göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yaşlarına göre öğretmenlerin duygusal zekâlarına algı farkını gösteren F testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	P
Kişisel Farkındalık	GA	4	813.47	203.36	2.00	.09
	Gİ	219	22167.95	101.22		
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	4	843.181	210.79	4.12	.03
	Gİ	219	11204.53	51.16		
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	4	616.07	154.01	3.25	.01
	Gİ	219	10375.28	47.37		
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	4	173.35	43.33	1.43	.22
	Gİ	219	6594.00	30.11		
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	4	1287.30	321.82	5.12	.00
	Gİ	219	5856.62	26.74		
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	4	18938.06	4734.51	4.10	.00
	Gİ	219	25240.15	1152.53		
	GN	223	27134.21			

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin algılarında ölçek genelinde ($F = 4.10$), "kişilerarası beceriler" ($F = 4.12$), "uyumluluk" ($F = 3.25$) ve "genel ruh hali" ($F = 12.03$) boyutlarında anlamlı farklılık vardır ($p < .05$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grubu Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i - j)	p
Kişilerarası Beceriler	20-25	36-40	6.16	.05
	26-30	31-35	- 3.45	.02
	31-35	36-40	6.12	.00
	31-35	41 ve üzeri	2.97	.01
Uyumluluk	20-25	36-40	6.33	.00
	20-25	41 ve üzeri	3.98	.01
	31-35	36-40	4.56	.01
Genel Ruh Hali	20-25	26-30	6.61	.00
	20-25	31-35	4.29	.01
	20-25	36-40	8.36	.00
	20-25	41 ve üzeri	7.31	.00
	26-30	31-35	-2.31	.03
	31-35	36-40	4.07	.00

31-35	41 ve üzeri	.86	.00
-------	-------------	-----	-----

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde üç boyutta 20-25 ve 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları ile 31-35 ve 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre 20-25 yaş grubu öğretmenlerinin algıları, 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları ve 31-35 yaş grubu öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları, 36-40 yaş grubu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Öğrenim düzeylerine göre; öğretmenlerin algılarının farkını gösteren F testi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	P
Kişisel Farkındalık	GA	4	151.83	37.95	.36	.83
	Gİ	219	22829.59	104.24		
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	4	321.42	80.35	1.50	.20
	Gİ	219	11726.28	53.54		
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	4	557.05	139.26	2.92	.02
	Gİ	219	10434.30	47.64		
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	4	94.87	23.71	.77	.54
	Gİ	219	6672.48	30.46		
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	4	293.78	73.44	2.34	.05
	Gİ	219	6850.14	31.27		
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	4	9976.60	2494.15	2.09	.08
	Gİ	219	261365.60	1193.45		
	GN	223	271342.21			

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin algılarında sadece "uyumluluk" (F=2.92, p<.05) boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffé' testi sonucuna göre "uyumluluk" boyutunda fark öğretmen okulu mezunu öğretmenlerle karşılaştırıldığında ön-lisans (fark:-10.16), lisans (fark:-6.70), lisansüstü (fark:-7.78) ve eğitim enstitüsü (fark:-9.50) mezunu öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin branşlarına göre algılarının farklılığını gösteren F testi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Branşlarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin F testi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	P
Kişisel Farkındalık	GA	10	2129.90	212.99	.41	.02
	Gİ	213	20851.52	97.89		
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	10	791.35	79.13	2.17	.14
	Gİ	213	11256.35	52.84		
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	10	785.04	78.50	1.49	.09
	Gİ	213	10206.31	47.91		
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	10	674.69	67.46	1.63	.01
	Gİ	213	6092.66	28.60		
	GN	223	6767.35			
	GA	10	438.81	43.88	2.35	.18

GenelRuh Hali	Gİ	213	6705.11	31.47		
	GN	223	7143.92			
	GA	10	27631.59	2763.15	2.41	.01
Genel Toplam	Gİ	213	243710.62	1144.18		
	GN	223	271342,21			

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin algıları ölçek genelinde (F= 2.41) ve "kişisel farkındalık (F= 2.92) ve "stresle başa çıkma" (F= 1.63) boyutunda anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Branşlar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretim Durumu (i)	Öğretim Durumu (j)	Ort Fark (i – j)	p
Kişisel Farkındalık	Türkçe Öğrt.	Müzik Öğrt.	-7.14	.02
	Türkçe Öğrt.	Beden Eğitimi Öğrt.	-7.14	.02
	Fen ve Tekn. Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-6.70	.01
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Beden Eğitimi Öğrt.	-8.83	.00
	İngilizce Öğrt.	Matematik Öğrt.	4.77	.04
	İngilizce Öğrt.	Bilişim Tekn. Öğrt.	7.12	.02
	Müzik Öğrt.	Matematik Öğrt.	6.90	.01
	Müzik Öğrt.	Fen ve Tekn. Öğrt.	8.60	.01
	Müzik Öğrt.	Bilişim Tekn. Öğrt.	9.25	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.	Din Kült. Öğrt.	9.50	.02
	Beden Eğitimi Öğrt.	Matematik Öğrt.		.01
	Beden Eğitimi Öğrt.	Bilişim Öğrt.	6.90	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.		9.25	
	Din Kült. Öğrt.	Müzik Öğrt.	-9.50	.02
Stresle Çıkma	Türkçe Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-3.70	.00
	Türkçe Öğrt.	Müzik Öğrt.	-5.50	.00
	Matematik Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-4.70	.04
	Matematik Öğrt.	Müzik Öğrt.	-6.90	.01
	Sınıf Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-3.50	.03
	Sınıf Öğrt.	Müzik Öğrt.	-5.25	.00
	Fen ve Tekn. Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-4.25	.02
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Müzik Öğrt.	-6.00	.00
	Sosyal Bilg. Öğrt.	Müzik Öğrt.	-4.25	.02
	İngilizce Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	4.41	.01
	Görsel Sanatlar Öğrt.	Müzik Öğrt.	-6.16	.00
	Bilişim Tekn.Öğrt.	Müzik Öğrt.	-4.00	.03

*p<.05

Tablo 7'ye göre; "Kişisel farkındalık" boyutunda; müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, Türkçe öğretmenlerinin algılarına; İngilizce öğretmenlerinin algıları, fen ve teknoloji, matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılarına; müzik öğretmenlerinin algıları,

matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılarına; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları, müzik öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksektir.

"Stresle başa çıkma" boyutunda; İngilizce öğretmenlerin algıları; Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sınıf ve görsel sanatlar öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda müzik öğretmenlerin algıları; Türkçe, matematik, sınıf, fen ve teknoloji, sosyal, görsel sanatlar ve bilişim teknolojileri öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre algılarının farkını gösteren F testi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8: Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	P
Kişisel Farkındalık	GA	4	525.45	2991.00	2.52	.27
	Gİ	219	22455.97	1184.37		
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	4	469.70	131.36	1.28	.06
	Gİ	219	11578.00	102.53		
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	4	989.42	117.42	2.22	.00
	Gİ	219	10001.93	52.86		
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	4	189.64	247.35	5.41	.18
	Gİ	219	6577.71	45.67		
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	4	781.28	47.41	1.57	.00
	Gİ	219	6362.64	30.03		
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	4	11964.02	2991.00	2.52	.04
	Gİ	219	259378.19	1184.37		
	GN	223	271342.21			

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin algılarında ölçek geneli (F= 2.52), "uyumluluk" (F= 5.41) ve "genel ruh hali" (F= 6.72) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Hizmet Süreleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (-j)	p
Uyumluluk	1-5 yıl	6-10 yıl	4.85	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	5.53	.00
	1-5 yıl	21 ve üzeri	5.19	.00
Genel Ruh Hali	0-11 ay	6-10 yıl	4.66	.01
	0-11 ay	11-20 yıl	4.41	.01
	0-11 ay	21 ve üzeri	5.13	.00
	1-5 yıl	6-10 yıl	4.07	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	3.82	.00
	1-5 yıl	21 ve üzeri	4.54	.00

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde iki boyutta 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ve 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre her iki boyutta da 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin algıları 6- 10 yıl, 11- 20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

"Uyumluluk" boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet sürelerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin lehine bir farklılık bulunmaktadır.

"Genel ruh hali" boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet süresine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Aynı zamanda 0-11 ay ve 6-10 yıl, 0-11 ay ve 11-20 yıl ile 0-11 ay ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algıları arasında kıdem yıllarına göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Ayrıca 0-11 ay görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, duygusal Zekâ ölçeğinin alt boyutları olan kendi duygularının farkına varma, başkalarıyla olan ilişkilerini anlama, stresle başa çıkma, bulunduğu ortama uyum sağlama ve olumlu bir ruh haline sahip olma ile ilgi algılarını ortaya koymaktadır. Duygusal Zekânın "kişilerarası beceriler" boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken "kişisel farkındalık" boyutu tüm alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuca göre, öğretmenler sosyal-kişisel ilişkilerde daha başarılıdırlar. Buna göre öğretmenlerin empati, başkalarına saygı, yardımlaşma ve dayanışma, sosyal yaşama, yakın arkadaşlık, kurallara uyma ve geçimli olma gibi konularda algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat kendi duygularının farkına varma ve stres yönetimi konusunda algılarının daha düşük olduğu ve bu konularda öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenler duygularını yerinde bir şekilde yansıtmaya, kendinden emin olma ve kendine güvenme, fiziksel olarak kendini tanıma, olumlu olumsuz yanlarını, yeteneklerini bilme, duygularını sevdiği, hoşlandığı, kızdığı vb. gibi özelliklerini bilme anlamında ayırt etme becerisi konusunda daha sınırlı kalmaktadırlar. İlkokuldan itibaren programlarda bu konulara yeterince yer verilmemesi nedeniyle küçük yaştan itibaren kişilere programlı bir şekilde öğrencilerin kendilerini tanıma fırsatı verilmemektedir. Lise türü seçmede ve üniversitede bölüm seçmede aile ve öğrencilerin zorlanması da bu konuyla ilişkilendirilebilir. Bu durumda kendini yeterince tanıyamayan gençler kariyer planlamalarını bilinçsiz bir biçimde yapmaktadır. Bu konu eğitim sisteminin önemli eksiklerinden ve kendilerini tanıma ve hatta strese başa çıkma teknikleri okul öncesinden itibaren tüm eğitim aşamalarında kişilere kazandırılması gereken önemli becerilerdir. Bu bağlamda önemle belirtilmesi gereken şey, diğer kişisel becerilerle birlikte öğretmenleri endişeyi kontrol etme, serinkanlılık, öfke ve sesini kontrol etme ve sorunlarla başa çıkma gibi durumları içeren stresle başa çıkma konusunda daha yeterli hale getirecek eğitim ortamları sunulmalıdır. Akgül'e (2011) göre ise kişilerarası beceriler öğretmenlerin daha sınırlı olduğu becerilerdir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin düşük puana sahip "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma" boyutlarında kendilerini yeterince geliştiremedikleri söylenebilir.

Öğretmenler problemleri çözerken çok yönlü düşünme ve serinkanlı karar verme, hayal ve fantezileri ayırt edip yeni durumlara kolay adapte olma ve alışkanlıklarını çabuk değiştirme gibi konuları içeren uyumluluk boyutunda ve de hayattan zevk alma, neşeli ve eğlenceli olma, motivasyon, umutlu ve iyimser olma gibi iyi ruh haline sahip olma boyutunda ise kendilerini diğer boyutlara nazaran orta düzeyde değerlendirmişlerdir ki bu konuda da gelişime ihtiyaçları karşılanmalıdır. Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algıları toplam ölçek ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ve kadın öğretmenlerin duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeyleri erkek öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Bu sonuç, Acar (2001), Adıyaman (2010), Bircan ve Bacanlı (2006), Dağlı (2006), Göçet (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008), Güvenç (2012), İşmen (2001), Kızıl (2014), Kızıl (2012), Köse (2009), Üzel ve Hangül (2011), Yurdakavuştu (2012) ve Yüksel'in (2008) araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun kadınların tabiatında yer alan duygularını daha kontrollü kullanma, kendi ve başkalarının duygularını daha kolay anlama ve stresle karşılaştıklarında daha hızlı ve pratik çözümler üretme beceri ve yetenekleri sayesinde ortaya çıktığı söylenebilir. Aynı zamanda kadınların doğası gereği duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmede erkeklere nazaran daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal Zekâlarına ilişkin algıları toplam ölçek, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre; genç öğretmenlerin puan ortalaması, orta ve ileri yaşlı öğretmenlerin puan ortalamasına nazaran daha yüksektir. Bu durum genç öğretmenlerin kendi duygularını yönetme ve kontrol etmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Geçlerin daha ileri yaştaki öğretmenlere nazaran daha yenilikçi oldukları, bu konuda daha iyi eğitim aldıkları için bu farkın olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Kızıl'ın (2014) araştırması bu sonucu desteklerken, Acar (2001), Akgül (2011), Güney (2009), Kızıl (2012), Nazlı (2013) ve Yüksel (2008) gibi araştırmacılar duygusal Zekâya ilişkin algıların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Oysa Steinand (2003) yaş ilerledikçe duygusal Zekâ düzeyinin arttığını ileri sürmektedirler.

Öğretmenlerin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algılarında sadece "uyumluluk" boyutunda öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. "Uyumluluk" boyutunda öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin puanları önlisans, lisans, lisansüstü ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin puanlarına nazaran daha düşüktür. Acar (2001), Yılmaz (2014) ve Gürbüz ve Yüksel (2008) de çalışmasında bu sonuçları destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşmışlardır. Öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin yaşlarının büyük olduğuna bakarak değişime ve bulunduğu ortama uyum sağlama yeteneğinin diğer gruplara nazaran daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuçlara bakılarak eğitim düzeyi arttıkça öğretmenler problemleri çözerken çok yönlü düşünme ve serinkanlı karar verme, hayal ve fantezileri ayırt edip yeni durumlara kolay adapte olma ve alışkanlıklarını çabuk değiştirme gibi konuları içeren uyumluluk konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerin duygusal Zekâlarına ilişkin algıları ölçeğin geneli ile "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma" boyutlarında branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe öğretmenleri, müzik ve beden eğitimi; fen ve teknoloji öğretmenleri, İngilizce ve beden eğitimi öğretmenlerine; İngilizce, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal Zekâlarının matematik ve bilişim teknolojileri dersleri öğretmenlerine fark yaratması gerek alansal farklılıkları göstermekte, gerekse pozitif bilimlerde öğretmen yetiştirme ve meslek içi eğitimlerin önemine dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar bu alandaki öğretmenlerin duygusal Zekâ eğitimine diğer alanlara göre daha ağırlık verilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sonuçlara göre müzik, beden eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin neden Türkçe ile fen ve teknoloji öğretmenlerine göre daha az duygusal Zekâya sahip olabildikleri araştırılmalı ve gereken önlemler alınmalıdır. Stresle başa çıkma boyutunda diğer bazı boyutlar asında fark olsa da Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenleri İngilizce ve müzik öğretmenlerine göre fark yaratmış olmaları dikkat çekmektedir. Buna göre okul ve sınıflarda önem arz eden stresi bertaraf ederek daha iyi bir okul ve sınıf iklimi (Goldstein, Young ve Boyd, 2008; Yoneyama ve Rigby, 2006) yaratmada İngilizce ve müzik öğretmenlerinin daha az başarılı olması olağandır. Bu durumun neden ve sonuçları da incelenerek gerekli önlemler alınmalıdır. Ölçek genelinde ise Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve görsel sanatlar öğretmenlerinin İngilizce, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerine fark yaratması dikkat çekici bir bulgudur. Bu iç gruptaki öğretmenlerin eğitimine ilişkin gerekenleri yapılması farkların kaynağının araştırılması önem arz etmektedir.

Buna göre bu genel olarak Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve görsel sanatlar branşlardaki öğretmenlerin kişisel ilişkiler, uyum ve genel ruh halinde de denebileceği gibi özellikle duygularını yansıtma, kendinden emin olma ve güvenme, fiziksel olarak kendini tanıma, olumlu olumsuz yanları ile yeteneklerini bilme, sevgi, hoşlanı, nefret ve kızgınlık gibi duygularını ayırt etmeyi kapsayan kişisel yeterlikler ve de stres yönetiminde; endişe, öfke ve sesini kontrol etme, serinkanlı davranma ve sorunlarla başa çıkma gibi özellikler açısından daha yeterli oldukları söylenebilir. Duygusal Zekânın branşa göre anlamlı farklılık göstermesi Babaoğlu'nun (2010) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler toplam ölçek, "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler" ve "stresle başa çıkma" konularında hizmet süresine göre farklı düşünmektedirler. Yeni göreve başlamış öğretmenlerin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeyleri diğer yaş grubu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Bu durumda göreve yeni başlayan öğretmenlerin kendini fiziksel, duyuşsal ve yetenekler açısından tanıma, arkadaşlık, yardımlaşma, saygı ve destek gibi açılardan sosyal ilişkiler ve de endişe ve öfke kontrolü ve sorunlara çözüm getirme konularında daha başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca Acar (2001), Yerli (2009) ve Akgül'ün (2011) sonuçları bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermemektedir.

Kısaca ortaokul öğretmenlerinin en iyi olduğu duygusal Zekâ alanı kişiler arası ilişkilerdir ve bu da işi sadece insanlarla olan bir meslek grubunda olmaları ve sınıf yönetimi açısından olumlu bir özelliktir. Bu bağlamda duygusal Zekânın başka değişkenleri de kapsayacak şekilde diğer eğitim kademelerindeki öğretmen, yönetici ve öğretmenlerle incelenmesi önerilir. Öğretmenlerin duygusal Zekâlarını daha da geliştirmelerinin yolları kurs, çalıştay ve seminerlerle de desteklenerek aranmalıdır. İngilizce ve müzik öğretmenleri ile genç ve görevde yeni olan öğretmenlerin duygusal Zekâlarını olumlu anlamda farklı kılan özellikler araştırılarak tespit edilmelidir. Kısaca öğretmenlerin kendi duygusal Zekâlarına ilişkin algı düzeylerini daha da geliştirmek için duygusal Zekâ kavramının önemi anlatılmalı, öğretmenlere duygusal Zekâlarını geliştirecek tekniklerin öğretilmesi kurs, seminer veya hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsan Yönelik Lider Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, E. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adıyaman, B. (2010). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Düzeyi ve Çocukluk Çağı Depresyonu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 25 (2). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868129.pdf>
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bardach, H., R. (2008). *Leading Schools with Emotional Intelligence: A Study of the Degree of Association between Middle School Principal Emotional Intelligence and School Success*. Unpublished Dissertation. Capella University.
- Bircan, S. ve Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 61-82.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socio emotional Development. *Handbook of child psychology*, 2, 783-915.
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2007). Duygusal Zekâ Yöneticisi (çev. Hale Kayra). Crea Yayıncılık.
- Coetzee, M. & Jansen, C.A. (2008). Emotional Intelligence in the Classroom: A Behavioral Profile of an Effective Teacher. Bulunduğu eser: T. Huber-Warring (Ed.), *Growing a Soul for Social Change: Building the Knowledge Base for Social Justice*. Chapter 14, 1st Edition, Information Age Publishing.
- Cooper, D. & Sawaf, A. (2003). Liderlikte Duygusal Zekâ (çev. Ayman, B. Z. & Sancar, B.), 3. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emrem, S. (2008). Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fayombo, G., A. (2012). Emotional Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement among some University Students in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 1(1).
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression At School: Associations With School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641-654.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence, New York: BantamBooks.

- Göçet, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, F. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamarta, E., Deniz, M., E. ve Saltalı, N. (2009). Attachment Styles as a Predictor of Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), Winter 2009, 213-229.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kızıllı, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıllı, Z. (2012). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, N. (2009). 7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mayer, D. J. & Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?" in Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). USA: Basic Books.
- Merlevede, P. E., Vandamme, R. & Bridoux, D. (2006). 7 Adımda Duygusal Zekâ. (çev. Tuğba Kırca). 1. Baskı. İstanbul: Omega Yayınları.
- Nazlı, S. (2013). Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Nelson, D., B. & Nelson, K., Y. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant Factors in Freshment Achievement and Retention. Paper presented at the American Counseling Association Conference. 21-25.
- Özdemir, A. ve Özdemir-Yüksek, A. (2007). Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Sheykhjan, T., M., Jabari, K. & Rajeswari, K. (2014). Emotional Intelligence and Social Responsibility of Boy Students In Middle School. *Conflux Journal of Education*, 2(4) September 2014. <http://cjoe.naspublishers.com>.
- Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). EQ: Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı. (çev. MüjdeIşık). 1. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sü-Eröz, S. (2011). Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, S., Aydoğdu, B. ve Yoldaş, C. (2011). Duygusal Zekâ ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler: Eğitim Müfettişleri Üzerinde Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 10(3), 974-990.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Üzel, D. Ve Hangül, T. (2011). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Sempozyum: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Yan, İ. (2008). Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,35, 1-139.
- Yoneyama, S. & K. Rigby (2006). Bully/Victim Students and Classroom Climate, *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.