

EĞİTİMCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂ ALGILARINI ÖLÇMEYE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

SELÇUK YEKE¹

ESİN BENGÜ CERAN²

ÖZ

Bu araştırma ile eğitimcilerin duygusal zekâ algılarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır. Genellikle öğrencileri ile duygusal paylaşımları olan öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerle aralarındaki seviyeyi koruyabilmek, eşit ve adil davranabilmek adına duygularını dengelemek, kontrol etmek durumunda oldukları gözlemlenmiş ve duygusal zekâ düzeyinin öğretmenlik meslek grubu için önemli olduğu düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda bağlam olarak ilk ve ortaöğretim öğretmenleri tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak literatür incelemesi ile duygusal zekaya ilişkin kullanılan ölçekler incelenmiş, bu inceleme neticesinde yarı yapılandırılmış soru ifadeleri ile odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışmalarının sonucunda elde edilen veriler kodlanarak ölçek ifadeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formunun güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Eğitimciler, Ölçek Geliştirme*

***Jel Kodları:** I20, M10, C00*

¹ Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, selcuk.yeke@istanbul.edu.tr

² Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, esinbenguceran@istanbul.edu.tr

SCALE DEVELOPMENT STUDY TOWARDS MEASUREMENT THE EMOTIONAL INTELLIGENCE PERCEPTION OF EDUCATORS

ABSTRACT

With this research, it is purposed to reveal the perception of emotional intelligence of educators. In generally, teachers who have emotional sharing with their students were observed to be able to maintain their level with their students, to balance their emotions in order to be equal and fair and emotional intelligence level is considered important for teachership. In accordance with this purpose, primary and secondary education teachers were preferred as the context. In the scope of the study, firstly emotional intelligence scales in the literature were examined, as a result of this examination, semi-structured interview items and focus discussions were improved. The data obtained from focus group discussions were coded and the scale items were formed. Finally, reliability and validity analyses of items were carried out and scale was finalized.

Keywords: *Emotional Intelligence, Educators, Scale Development*

JEL Codes: *I20, M10, C00*

GİRİŞ

Kişiler yaşamları boyunca belli başlı amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf etmektedir. İş hayatında, okul hayatında, aile hayatında ve sosyal hayatında çeşitli amaçlar belirleyen kişiler farklı dönemlerde farklı engellerle karşılaşabilmektedir. Kişiler bu engelleri aşabilmek için birçok kaynağa ve sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu kaynaklar bilgi, tecrübe, eğitim, maddi durum vb. gibi unsurlar olabileceği gibi kişilerin kendisinden kaynaklı faktörler de engellerin aşılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu faktörlerin başında da duygusal zekânın geldiği söylenebilmektedir. Kişiler duygusal zekâsı sayesinde karşılaştıkları engelleri aşabilmek için duygularını kontrol edebilmekte ve düzenleyebilmektedir. Kişilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark edebilmesi ilişkileri yönetebilmesi açısından son derece önemli olabilmektedir. Nitekim kişileri davranışa yönlendiren temel unsurun duygular olduğu düşünüldüğünde, kişilerin duygularını tanımlaması ve duygularından yararlanması ilişki yönetimi açısından önem kazanmaktadır. Özellikle meslek sahibi kişilerin iş arkadaşlarıyla ve yöneticileriyle olan ilişkilerinde duygusal zekâ önemli bir yer tutmaktadır. İş arkadaşının veya yöneticisinin ne hissettiğini anlayabilen, vücut dilini okuyabilen ve empati kurabilen çalışanlar içinde bulunduğu duruma uygun bir davranış tarzını sergileyebilmektedir. Bu çalışmada eğitim sektöründe görev yapan öğretmenler açısından duygusal zekâ kavramı ele alınmış ve ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla, okul yöneticileriyle, öğrencileriyle ve velilerle olan ilişkileri farklı davranış tarzları gerektirebilmektedir. Nitekim bir öğretmenin öğrencisine yönelik yaklaşımı ile iş arkadaşlarına veya velilere yönelik yaklaşımı arasında farklılıkların olması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin her bir sosyal grupta sağlıklı iletişim kurabilmek için duygusal zekâyı ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Özellikle günümüzde eğitim hayatında yer alan Y kuşağı ve Z kuşağı neslinin değişen beklentileri ve istekleri ile velilerin eğitime yönelik bakış açılarındaki değişimler öğretmenlerin farklı stratejiler izlemesine yol açabilmektedir. Ancak bu stratejilerin uygulanması için öncelikli olarak sağlıklı iletişimin oluşturulması gerekmektedir. Dolayısıyla günümüz eğitim sektöründe öğretmenlerin karşılaşabileceği zorluklar göz önüne alındığında eğitimcilere yönelik duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Duygusal zekânın varlığı esas olarak 1981 yılında tuğgeneral olan James Dozier tarafından keşfedilmiştir. Dozier tutsak edildikten sonra hayatının tehlikeye girdiğini farkederek daha önceden duygulara yönelik öğrendiği bilgileri hayata geçirmiştir. Dozier esaret yıllarında sergilediği davranışlarla ve eylemlerle duyguların insandan insana geçiş yaptığını ve bir insanın başka grupların duygularını etkileyebileceğini gösterebilmiştir. (Cherniss, 2001; 3). Dozier kendisini tutsak eden grubun duygusal tepkilerini doğru şekilde algılayarak, bu duyguların kendisi için tehlike oluşturduğunu

tanımlayabilmiştir. Ancak Dozier kendi duygularını düzenleyerek ve etkin bir şekilde göstererek kendisini tutsak eden grubun duygularını da yönetebilmiştir. Dolayısıyla yaşanan bu deneyim eylemlerde ve davranışlarda duygusal zekânın varlığını göstermektedir (Singh, 2008; 292).

Duygusal zekâ sosyal zekânın bir alt kümesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal zekâ bir kişinin kendi duygularını ve başka kişilerin duygularını anlayabilme, bu duyguları birbirinden ayırt edebilme ve kişilerin düşünce ve davranışlarını tahmin edebilmek için bu duyguları kullanabilme yeteneğini kapsamaktadır (Salovey ve Mayer, 1990; 189). Esasında sosyal zekâ ile kişiler başkalarının duygularının, ihtiyaçlarının ve isteklerinin farkına vararak ilişkileri nasıl ele alacağını öğrenmektedir. Bu açıdan sosyal zekânın iki temel yetenekten oluştuğu ifade edilmektedir. İlk yeteneğin empati olduğu vurgulanmaktadır. Yani, başkalarının duygularına ve düşüncelerine karşı duyarlı olmak ve bu doğrultuda harekete geçmek gerekmektedir. İkinci yeteneğin ise örgütsel farklılık olduğu söylenmektedir. Bu yetenek kişilerin içinde bulunduğu grubun duygusal isteklerini ve güç ilişkilerini anlayabilmesini ifade etmektedir (Boyatzis, 2009; 754). Sosyal zekâyâ sahip olan kişilerin sergilediği belli başlı davranışlar bulunmaktadır. Hatayı kabullenmek, konuşmadan ve eyleme geçmeden önce düşünmek, ilgi göstermek, anlık yargılamalardan uzak durmak, insanları adil bir şekilde sorgulamak, bir problemin çözümü için eldeki bilgiyi değerlendirmek, başka kişilerin istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olmak, başkalarına karşı dürüst olmak ve çevredeki gelişmelere duyarlı olmak sosyal zekâyâ sahip kişilerin sergilediği davranışları yansıtmaktadır (Kihlstrom ve Cantor, 2000; 367). Sosyal zekâ duyguların sosyal etkileşim esnasında kişiler arasında nasıl yayıldığını ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ ise bununla birlikte ayrıca duyguların şekillendirdiği bir zihinsel süreci de bünyesinde barındırmaktadır (Riggio ve Reichard, 2008; 170 - 171). Duygusal zekâ kişinin kendi duygularını ve başka kişilerin duygularını tanıması ve farkına varması, kendilerini motive edebilmesi ve duygularını yönetebilmesi için sahip oldukları yetenek olarak ifade edilebilmektedir (Watkin, 2000; 89).

Duygusal bilgiyi içeren bu zihinsel süreç üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada kişiler kendi duygularını ortaya çıkarmakta ve onları ifade etmektedir. İkinci aşamada kişiler duygularını düzenlemektedir. Son aşamada ise kişiler duygulardan faydalanmakta ve uyumlu çözümler bulmaktadır. Duyguların ortaya çıkarılması ve ifade edilmesi duygusal zekânın bir parçasını oluşturmaktadır. Daha dikkatli ve hassas olan kişiler duygularını daha hızlı bir şekilde algılayabilmekte ve duygularını daha iyi ifade edebilmektedir. Kişilerin duygusal tepkilerinin farkına varabilmesi ve başka kişilerle empati kurabilmesi önemli bir özellik olarak görülmekte ve kişilerarası ilişkilerin daha pürüzsüz olmasına yardımcı olmaktadır. Kişiler aynı zamanda duygularını izlemekte, değerlendirmekte ve duygularını değiştirmek için eyleme geçmektedir. Kişiler duygularını kullanarak daha yaratıcı düşünebilmekte, daha ilgili ve dikkatli olabilmekte ve kendini daha fazla motive edebilmektedir (Salovey ve Mayer, 1990; 190 - 196). Duygusal zekâyâ ilgili beceriler daha sonra dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar

duyguların doğru algılanması, düşünmeyi mümkün kılmak için duyguların doğru kullanılması, duyguların doğru anlaşılması ve kişisel gelişim ile sosyal ilişkileri geliştirmek için duyguların doğru yönetilmesini kapsamaktadır (Mayer vd., 2001; 234). Bu becerilere sahip bireylerin ilk olarak hem kendi duygularını hem de başka bireylerin duygularını algılayabilmesi ve tanımlayabilmesi gerekmektedir. Bireylerin duygularını düşünce ve davranışlarında doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanabilmesi önemlilik arz etmektedir. Aynı şekilde duygusal zekâya sahip bireylerin duyguları analiz edebilmesi için duyguları anlayabilmesi gerekmektedir. Son olarak bu bireylerin kendi duygularını yönetebilmesi, kontrol edebilmesi ve duygularını ayırt etme yeteneğine sahip olması beklenmektedir (Brackett ve Salovey, 2006; 35). Görüldüğü üzere literatürde duygusal zekâya ilişkin teorik bilgiler mevcut olmakla birlikte, duygusal zekânın nasıl ölçüleceğine dair farklı ölçüm araçları da geliştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda yaygın olarak kullanılan belli başlı ölçüm araçlarına ulaşılmıştır. Literatürde en çok kullanılan duygusal zekâ ölçeklerinden birisi Goleman (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Kişisel farkındalık, duygu yönetimi, motive olabilmek, empati kurabilme ve ilişki yönetimi ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Schutte vd., (1998; 172) tarafından geliştirilen ve 33 ifadeden oluşan duygusal zekâ ölçeği yine yaygın olarak kullanılan ölçeklerden birisidir. Bu ölçek tek boyut üzerinden duygusal zekâyı ölçmeye çalışmaktadır. Wong ve Law (2002; 270 - 271) tarafından geliştirilen ve 4 boyuttan oluşan duygusal zekâ ölçeği literatürde tercih edilen ölçek haline gelmiştir. Ölçekte yer alan dört boyut kişinin kendi duygularını değerlendirmesi, kişinin başkalarının duygularını değerlendirmesi, duygulardan yararlanılması ve duygu yönetiminden oluşmaktadır. Diğer bir duygusal zekâ ölçeği Bar-On (2000; 365) tarafından geliştirilmiş olup ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar kişiye özgü beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh halinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumlarına ve örgütsel adanmışlıklarına zarar veren ve okulun genel performansı üzerinde negatif etkileri bulunan olumsuz duygularla mücadele etmesi gerekmektedir. Bu olumsuz duyguların kaynağı bireylerin geçmişten getirdikleri olumsuz duygusal kalıplar olabileceği gibi, çalışma hayatı içinde yaşadıkları olumsuz deneyimler ve diğer bireylerden gördükleri kötü muameleler de olabilmektedir. Bu olumsuz duygularla baş edebilmek için öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Karakuş, 2008; 3). İletişim ve etkileşimin daha yoğun yaşandığı okullardaki örgütsel ve sosyal ilişkilerin öğretmenlerin performansı, örgüte bağlılığı ve ruh sağlığı üzerinde özel bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkün olabilmektedir. Bu önem yalnızca öğretmenler için değil, eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği için de geçerli olabilmektedir. Çünkü öğretmenler okulun en önemli kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Örgütsel ve sosyal ilişkilerde yaşanabilecek olumsuz durumlar öğretmenleri fiziksel ve psikolojik olarak negatif bir şekilde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu durumda yine duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelebileceği düşünülmektedir (Erdemir ve Murat, 2014; 324). Öğretmenlerden

beklentiler her geçen gün arttığı göz önüne alındığında kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen bu beklentileri yerine getirebilmektedir. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla işlerinden doyum elde edememektedir. Bu da verilen eğitimin kalitesini önemli düzeyde etkileyebilmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008; 581).

2.METODOLOJİ VE VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

2.1.Nitel Analizler

Araştırma kapsamında eğitimcilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek üzere oluşturması amaçlanan ölçek için ilk olarak duygusal zekâ literatürü derinlemesine incelenmiş, duygusal zekâ düzeyini ölçmek üzere kullanılan ölçekler derlenmiştir. Derlenen ölçekler ve literatürden toparlanan bilgiler kullanılarak yarı yapılandırılmış mülakat soruları oluşturulmuştur. Oluşturulması hedeflenen ölçek ifadelerinin üretilmesi amacıyla İstanbul'un Beykoz ilçesinde bir ilköğretim okulunda görev yapan 10 ilköğretim öğretmeni ile iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. 45-50 dakika süren odak grup görüşmesi sürecinde katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış, ayrıca araştırmacılar tarafından not tutulması sağlanmıştır. Odak grup görüşmesinin başlangıcında katılımcılara duygusal zekâ kavramının ne olduğuna ilişkin bilgi verilmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilmiş, yönlendirilmemelerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında odak grup görüşmelerinde elde edilen ses kayıtları dinlenmiş, kelime kelime not edilmiştir. İki ayrı odak grup verileri bir araya getirilerek ifadelere çevrilmiştir. Odak grup görüşmelerinden çıkartılan ifadeler 2 öğretmen, 3 akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü alınan ifadeler tekrar düzenlenerek ifadelerin yüzey geçerliliği (*face validity*) sağlanmıştır. Odak grup görüşmeleri ve uzman görüşü neticesinde 48 ifadenin yer aldığı soru formu oluşturulmuştur. Soru formu beşli Likert ölçeği formatına dönüştürülmüş, 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 5 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

2.2.Nicel Analizler ve Bulgular

Nitel analizler neticesinde elde edilen ifadelerden oluşturulan soru formu yaklaşık olarak 250 eğitimciye gönderilmiş,217 dönüş alınmış, bunlardan 213'ünün nicel analizler kapsamında kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir. 213 soru formundan elde edilen veriler ile geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. 213 katılımcıdan alınan veriler IBM SPSS 20 paket programı kullanılarak güvenilirlik ve geçerlilik analizlerine tabi tutulmuştur.

İlk olarak ifadelerin güvenilirlik analizi yapılmış, 48 ifade içinde madde toplam korelasyon değeri 0.30 altında olan ifadeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü gerekçesiyle ölçekten çıkartılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde genel olarak toplam madde korelasyonu sonucunda 0,20' nin altında kalan ifadelerin analizden çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Mantar vd., 2010; 7). Güvenilirlik analizi sonrasında ölçekte kalan ifadelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un üzerindedir.

Madde toplam korelasyon değerlerine bakılarak ölçekte kalmasına karar verilen 27 ifade geçerlilik analizinin yapılması için faktör analizine tabi tutulmuştur. İlk olarak ifadelerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri değerlerine bakılarak faktör analizi için uygun olup olmadıkları değerlendirilmiştir. KMO değerinin 0,50'den yüksek olması beklenmektedir. Buna ilave olarak Bartlett testinin anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması gerekmektedir (Kalaycı, 2008; 322). İfadelerin KMO değeri 0.876, Barlett test değeri 0.000'dir. Bu değerler neticesinde ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan ifadelerin ölçülmek istenen ile ilişkili olduğunu ortaya koymak amacıyla keşfedici faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analizin keşfedici olması gerektiği için "principle axis-varimax" yöntemleri kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Bu aşamada ağırlığı 0.40'ın altında kalan ifadeler ölçekten çıkartılmıştır. Literatüre yer alan bilgiye göre faktör yüklerinin 0,40'dan yüksek olması istenmektedir (Şencan, 2005; 779). Faktör analizi üç sefer döndürülmüş ve her seferinde ağırlığı 0.40'ın altında kalan ifadeler ölçek dışında bırakılmıştır. Neticede faktör analizi ile 18 ifade ölçekten çıkartılmıştır. Analizler sonucunda ölçek 9 ifadeden oluşan tek boyutlu bir yapı almıştır (Tablo 1).

Tablo-1: İfadelerin Faktör Yükleri

<i>İfadeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>
• Öğrencilerimin gelişimini görmek beni motive eder	,921
• Öğrencilerimde olumlu değişiklikler gördüğümde hedefime ulaştığımı düşünerek mutlu hissederim	,892
• Çalışma arkadaşlarım herhangi bir sorun yaşadığında yangına körükle gitmem	,830
• İşimle ilgili benden yardım isteyen kişilere yardımcı olurum	,729
• İşe yeni başlayan bir öğretmene yardımcı olurum	,701
• Çalışma arkadaşlarımın başarılı olmaları için onlara destek veririm	,651
• İşimle ilgili başarıyı elde edene kadar denerim	,632
• Başkalarının (öğrenci, veli ve çalışma arkadaşları) problemlerini dinlerim	,600
• Karşımdaki(öğrenci, veli ve çalışma arkadaşları) ifade etmese de onun duygusal durumunu mimiklerinden, vücut dilinden anlayabilirim	,592

SONUÇ

Gerek eğitim hayatında gerekse sosyal hayatlarında duygularını yönetmede başarılı olmaları beklenen eğitimcilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, gerek yakın çevreleri gerek toplumsal çevre açısından fayda sağlamaktadır.

Bu araştırmanın yola çıkış noktası bu beklentidir. Çevreleri tarafından duygularını kontrol etmeleri ve empati kurmaları beklenen eğitimcilerin duygusal zekalarını ölçmek için bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışma ile ölçek geliştirmenin ilk aşaması (ifade üretme ve eleme) tamamlanmıştır. İfade üretmek için literatür taraması gerçekleştirilerek duygusal zeka ile ilgili geliştirilen ölçekler incelenmiş, buradan çıkarılan açık uçlu sorularla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden alınan bilgiler kodlanarak ölçek ifadeleri oluşturulmuş, uzman görüşlerine göre düzenlenmiş ve nicel araştırmalarla güvenilirlik ve geçerliliği azaltan ifadeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin son hali tek boyutlu 9 ifadeden oluşmaktadır. Ortaya çıkan ölçek literatürdeki diğer ölçeklerle karşılaştırdığında genel olarak boyut sayısı açısından farklılığın olduğu görülmektedir. Literatürdeki duygusal zekâ ölçekleri genel olarak birden fazla boyutta oluşmakta iken, bu araştırma sonucunda elde edilen duygusal zekâ ölçeği ise bir boyuttan oluşmaktadır. Yalnızca Shutte vd., (1998) tarafından geliştirilen duygusal ölçeği tek boyutlu ölçek olarak literatürde yer almaktadır.

Ancak Shutte vd., (1998) tarafından geliştirilen duygusal ölçeği toplam 33 ifadeden oluşmakta iken, bu araştırmaya sonucunda elde edilen duygusal zekâ ölçeği ise 9 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadelerin içeriği ise literatürdeki diğer duygusal zekâ ölçeklerin içerikleriyle benzerlikler göstermektedir. Ölçekte yer alan bazı ifadelerin (*Çalışma arkadaşlarım herhangi bir sorun yaşadığında yangına körükle gitmem, Başkalarının (öğrenci, veli ve çalışma arkadaşları) problemlerini dinlerim, Karşımdaki ifade etmese de (öğrenci, veli ve çalışma arkadaşları) onun duygusal durumunu mimiklerinden, vücut dilinden anlayabilirim*) Goleman'ın (2009) duygusal zekâ ölçeğinde yer alan duygu yönetimi, motive olabilme ve empati kurabilme boyutundaki ifadelerle benzeştiği düşünülmektedir. Bu ifadelerin aynı zamanda Bar-On'un (2000) geliştirdiği duygusal zekâ ölçeğindeki kişiye özgü beceriler ile kişiler arası beceriler boyutu altında toplanabileceği öngörülmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan başka ifadelerin de (*Öğrencilerin gelişimini görmek beni motive eder, Öğrencilerde olumlu değişiklikler gördüğümde hedefime ulaştığımı düşünerek mutlu hissederim, İşimle ilgili başarıyı elde edene kadar denerim*) Wong ve Law'ın (2002) duygusal zekâ ölçeğinde yer alan duygulardan yararlanılması boyutundaki ifadelerle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde eğitimcilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin beklentinin farkında oldukları görülmüştür. Hem okul hayatlarında hem sosyal çevrelerinde onlardan beklenenin sabırlı ve kontrollü olmaları, karşılarındaki bireyleri anlamları ve problemlere çözüm getirmeleri olduğunu dile getirerek geliştirilmekte olan ölçeğe katkı sağlamışlardır. Geliştirilen ölçeğin bu haliyle de kullanılabileceği gibi yapı geçerliliği testlerinin de tamamlanmasının ardından daha geçerli bir hal alacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insight From The Emotional Quotient Inventory*. Reuven Bar-On., James D. A. Parker (Editör). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application At Home, School, and In The Workplace*. Jossey - Bass Publisher.

Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a Behavioral Approach To Emotional Intelligence. *Journal of Management Development*, 28 (4), 749 - 770.

Brackett, M. A., Salovey, P. (2006). Measuring Emotional İntelligence With The Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34 - 41.

Cherniss, C. (2001). *Emotional Intelligence and Organizational Effectiveness*. Cherniss, C ve Goleman, D. (Editör). *The Emotionally Intelligent Workplace: How To Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence In Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey - Bass Publisher

Erdemir, S ve Murat, M. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 323 - 340.

Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publisher

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın

Karakuş, M. (2008) İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Elazığ.

Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2000). *Social Intelligence*. Sternberg, R. J. (Editör). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Mantar, A., Yemez, B., Alkın, T. (2010). Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3' ün Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 1 - 11.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence As A Standard Intelligence. *American Psychological Association*, 1 (3), 232 - 242.

Öztürk, A., Deniz, M. E. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 578 - 599.

Riggio, R. E., Reichard, R. J. (2008). The Emotional and Social Intelligences of Effective Leadership An Emotional and Social Skill Approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 169 - 185.

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

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dorneim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167 - 177.

Singh, K. (2008). Emotional Intelligence & Work Place Effectiveness. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44 (2), 292 - 302.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Watkin, C. (2000). Developing Emotional Intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8 (2), 89 - 92.

Wong, C. S., Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence On Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243 - 274.