

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Salih Yavuz

İstanbul
Kasım, 2018

T. C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Salih Yavuz

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Esra Türk

İstanbul

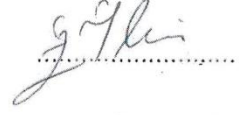
Kasım, 2018

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

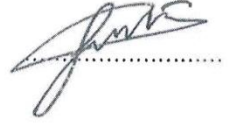
Başkan Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

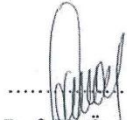


Üye Dr. Öğr. Üyesi Filiz AVCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Salih YAVUZ

ÖNSÖZ

Çeşitli çevrelerde bilişsel zekâsı (IQ) yüksek olan bireylerin hayatta her alanda başarılı oldukları ve olacakları tartışılmıştır. Ancak bilim insanlarının zekâ ile ilgili yaptıkları araştırmaların sonucunda bu durumun tersinin de mümkün olabileceğini öne süren araştırmalar da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda insanın zekâsının ölçütü genel IQ olarak kabul edilse bile hayattaki başarı konusunda belirleyici olan faktörün duygusal zekâ (EQ) olduğu belirtilmiştir. Duygusal zekâ kavramı 1990'lı yıllardan sonra daha fazla önem kazanmıştır. Duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar bireylerin duygularını tanıdığını, onları kabullendiğini ve uygun şekilde kullandığını varsaymaktadır. Yine bu çalışmalar duygusal zekâsı yüksek bireylerin farkındalık düzeyi yüksek olduğu için karşısındaki kişilerinde hislerini anlayıp, kendisini başkasının yerine koyabilme becerisi sebebiyle kişiler arası iletişimde daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, insanlarda duygusal zekânın genetik olmasından çok sonradan edinilen yaşantılar ve eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedendir ki öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerde duygusal zekâ daha fazla önem kazanmaktadır. Bu araştırma ile geleceğe şekil verecek meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve desteğini esirgemeyip, sabırla yanımda yer alan saygıdeğer hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra Türk' e, yüksek lisans eğitimim boyunca değerli katkılarından dolayı değerli hocalarıma, hayatımın her anında olduğu gibi bu zorlu süreçte de bana destek veren sevgili aileme, araştırma verilerini toplamamda bana destek olup ölçekleri sabırla dolduran her katılımcı meslektaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Salih Yavuz

ÖZET

MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Salih YAVUZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK

Kasım- 2018, 110 Sayfa

Bu çalışmanın amacı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, kardeş sayıları, aile içindeki kaçıncı kardeş olma durumları, görev yaptıkları meslek lisesi türü, mezun oldukları alan ve sosyal medyayı kullanım durumu değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İstanbul ili Avrupa yakasındaki devlet meslek liselerinde görev yapan meslek lisesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakası meslek liselerinden rastgele seçilen 713 meslek lisesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler ; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçek Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halidir. Ölçek, 41 maddelik ve üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Faktörler, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda SPSS 21. Paket programı kullanılarak problem cümlesi içinde yer alan değişkenlerin; frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının araştırma sorularında yer alan değişkenlere göre anlamlı olarak farklılıklarının tespit

edilmesinde değişkenlerden; “cinsiyet”, “medeni durum” ve “farklı branş” değişkenlerinde Bağımsız Gruplar t Testi; “yaş”, “kaç kardeş oldukları”, ”ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu”, “görev yapmış oldukları meslek lisesi türü” ve “günlük sosyal medya kullanım durumu” değişkenlerinde ise ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılığın kaynağını tespit etmek için Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı, yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı, medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunmadığı, kaç kardeş olmaları durumuna göre 4 ve üstü kardeş sayısına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı, aile içi kaçınıcı kardeş olmaları durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığı, görev yapmış oldukları farklı meslek lisesi türü durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı, mezun oldukları alan durumuna göre kültür dersi öğretmenleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı ve son olarak da sosyal medya kullanım durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler; Duygusal Zekâ Yeterlilikleri, Meslek Lisesi Öğretmenleri

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE EMOTIONAL QUOTIENT OF THE TEACHERS WHO TEACH IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS IN TERMS OF A VARIETY OF FACTORS

Salih YAVUZ

Graduate School of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Dr. Esra TÜRK

November- 2018, 110 Pages

The purpose of this study is to determine whether or not a variety of factors such as gender, age, marital status, number of siblings, the birth order amongst siblings, the type of the vocational high school as a place of work, the area of study in university and the usage of social media, have any effect on the Emotional Quotient (EQ) of the teachers who teach in vocational high schools.

The research population consists of the teachers who work in the state vocational high schools that are in the european region of Istanbul and are under the jurisdiction of the Directorate of National Education of Istanbul, in the 2017-2018 academic year. The focus group of the study consists of 713 teachers who are randomly selected from their workplaces, which are the vocational high schools that are in the european region of Istanbul. The datas were collected through the "Personal Information Form" and the "Schutte Emotional Intelligence Scale". The Personal Information form was created by the researcher. The Schutte Emotional Intelligence Scale, which was reorganized as 41 articles and has three sub-dimensions by Austin, Saklofske, Huang and McKenney (2004), based on the work of Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden and Dornheim (1998) and is adapted to Turkish by

Tatar, Tok and Saltukoglu (2011). Factors are gathered under the categories of “Optimism/Regulation of Mood”, “Use of Emotions” and “Evaluation of Emotions”.

In the direction of the answers given by the teachers, using the packaged software called SPSS 21, values of frequency, percentage, standard deviation and arithmetic average are found. In the process of determining the significant difference of the emotional quotient of the teachers in terms of the factors that are questioned, when questioning gender and area of study in university “The Independent T-Test” was used, when questioning number of siblings, marital status and usage of social media, when questioning age, birth order amongst siblings and the type of the vocational high school they work in “The ANOVA Test” was used. After The ANOVA Test, to determine the source of the difference “The Post-Hoc Scheffe Test” was used.

According to findings, the emotional quotient of the teachers working in the vocational high schools differed significantly in favor of the female teachers in terms of “gender”. There was no significant difference in terms of “age” and “marital status”. A significant difference was found in favor of the teachers having at least four siblings or more in terms of “number of sibings”, and no significant difference was found in terms of “the birth order amongst sibings”. A significant difference was found in terms of “the type of the vocational high schools they work in” and a significant difference was found in favor of the teachers who teach non-vocational courses in terms of “area of study in university”. Lastly, no difference was found in terms of “usage of social media”.

Keywords: Emotional Quotient Competencies, Vocational High School Teachers.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i	
BİLİMSEL	ETİK	BİLDİRİMİ
.....	ii	
ÖNSÖZ	iii	
ÖZET	iv	
ABSTRACT	vi	
TABLolar LİSTESİ	vi	
İÇİNDEKİLER	viii	
BİRİNCİ BÖLÜM	xii	
GİRİŞ	1	
1.1. Problem Durumu	1	
1.2. Problem Cümlesi	3	
1.3. Alt Problemler	3	
1.4. Araştırmanın Önemi	4	
1.5. Sayıtlar	5	
1.6. Sınırlılıklar.....	5	
1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar.....	5	
İKİNCİ BÖLÜM	7	
İLGİLİ ALAN YAZIN	7	
2.1. DUYGU.....	7	
2.2. ZEKÂ	10	
2.2.1. Zekâ Nedir	10	
2.3. ZEKÂ KURAMLARI	12	
2.3.1. Piaget	12	
2.3.2. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı	13	

2.3.3. Cattel.....	13
2.3.4. Thurstone – Bileşik Faktörlü Çözümleme	14
2.3.5. Stenberg’in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı	14
2.3.6. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri	15
2.3.7. Gardner’ ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	15
2.4 DUYGUSAL ZEKÂ	16
2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı	17
2.4.2. Duygusal Zekâ Özellikleri.....	19
2.4.3. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri	24
2.4.3.1. Kişisel yeterlilikler	24
2.4.3.2. Sosyal yeterlilikler	30
2.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri	36
2.4.4.1. Reuven Bar-On modeli	36
2.4.4.2. Daniel Goleman modeli	37
2.4.4.3. John D. Mayer & Peter Salovley modeli	41
2.4.4.4. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli	43
2.5. IQ ve EQ Kavramlarının Karşılaştırılması	43
2,6. EĞİTİM VE OKUL	45
2.7. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	46
2.7.1. Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi.....	47
2.7.1.1 Mesleki Ve Teknik Eğitimin Önemi	50
2.8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	52
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	62
YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren Ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65

3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	68
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	70
BULGULAR VE YORUMLAR	70
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.1.1. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ne düzeydedir?	70
4.1.2. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	71
4.1.3 İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarında olması ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?.....	72
4.1.4. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?.....	74
4.1.5. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı kardeş sayılarına sahip olmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?.....	75
4.1.6. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu duygusal zekâ düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemekte midir?.....	77
4.1.7. İstanbul İli Esenyurt ilçesinde görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı meslek lisesi türünde görev yapmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?.....	79
4.1.8. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı branşlara sahip olmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?.....	85
4.1.9. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?.....	86
BEŞİNCİ BÖLÜM	89
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	89
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	90

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	90
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	91
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	92
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	92
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	93
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	94
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	94
5.10. Öneriler.....	95
5.10.1. Araştırmacı İçin Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	97
EKLER.....	109
ÖZGEÇMİŞ
111	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1: Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 3. 2: Duygusal Zeka Ölçeği Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı İle Yapılan Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.1: Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	67
Tablo 4. 2: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4. 3: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	69
Tablo 4. 4: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	70
Tablo 4. 5: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Tablo 4. 6: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	73
Tablo 4. 7: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 4. 8: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 4. 9: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	77

Tablo 4. 10: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Farklı Branşlara Sahip Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 82

Tablo 4. 11: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Günlük Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları 83



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde meslek liselerinde görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin araştırmaya dayanak oluşturan problem durumu, önemi, araştırmanın amacı, , araştırma problemi, alt problemler, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Zekâ kavramını tanımlamak araştırmacıların en çok zorlandığı konulardan biridir (Titrek, 2010). Gardner'in çoklu zekâ kuramı günümüzde en çok kabul edilen ve kullanılan zekâ kuramlarından birisidir. Bu kuramın saptamış olduğu en önemli düşüncelerden birisi de zekâ ile ilgili olarak, zekânın düşünsel ve mantıksal boyutlarının yanında duygusal boyutunun da önemli olmasının anlaşılmasıdır. Çoklu zekâ kuramına göre zekânın 9 ana boyutu vardır. Bu zekâ boyutları Sözel, Mantıksal-Matematiksel, Görsel, Kinestetik, Sosyal, Ritmik, Kişisel, Varoluşsal, Doğasal olarak sıralanabilir (Tarhan, 2011).

Genel geçer bir kavram olarak farklı zamanlarda yüksek IQ' lu bireyler diğer insanlar tarafından daha fazla dikkat edilen bireyler olmuşlar ve diğer insanların beğenilerini kazanmışlardır. Oysa yapılan çeşitli çalışmalar bilişsel veya akademik zekâsı yüksek olan başarılı kişilerin sosyal yaşamlarında aynı derece başarılı olamayabileceklerini göstermektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, insanların duygusal zekâlarını bilişsel zekâ ve diğer zekâ türlerinden daha önemli olarak görmüşlerdir. İnsanların çevresiyle olan ilişkilerinde, empati kurabilme becerilerinde, duyguların farkına varabilmesinde, duygularının değerlendirilmesinde ve diğer kişisel ve sosyal becerilerinin yerine getirilmesinde duygusal zekâ kavramı önemli bir yere sahip olmuştur (Goleman, 2005).

Bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğu, duygusal zekânın, doğuştan getirilen özelliklerden daha çok sonradan çevrenin etkisiyle geliştirilebilen bir zekâ türü

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun yanı sıra duygusal zekâ zaman içerisinde farklı etkenlere bağlı olarak değişim ve gelişim gösterebilmektedir. Çevre, sosyal yaşantı, genetik özellikler, cinsiyet, eğitim hayatı, anne-baba tutumu gibi etkenler bu değişim ve gelişimin belirleyicileri olabilmektedir. Bunun yanında duygusal zekâ düzeyi; akademik başarı, iletişim, problem çözüme, yaşam doyumu, çatışma yönetimi, stresle başa çıkabilme becerileri gibi yetenekleri de negatif veya pozitif anlamda etkileyebilmektedir (Özdemir ve Dilekmen, 2014).

Araştırmamızda meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının durumu çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Mesleki ve Teknik Eğitimi: “Toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde istihdam edilecek nitelikli insan gücü yetiştirilmesi amacıyla gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin sistemli olarak verildiği eğitim türüdür” olarak tanımlamıştır (MEB, 2014). İçinde bulunduğumuz 21. yy şartlarında özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde meslek liseleri eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak Türkiye’deki meslek lisesi öğrencilerinin başarı oranları ve mezun oldukları alanlarda bir iş yapabilme oranları göz önüne alındığında meslek liselerinin istenen konumda olmadıkları da yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin akademik başarılarının bir göstergesi olan lisans programı yerleşme oranları bu konudaki durumu ortaya koymaktadır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 2017 raporu incelendiğinde meslek liselerinin durumu açıkça görölmektedir. Raporda 2016 yılı OSYS sınav sonuçlarına göre öğrenim durumu ve okul türüne göre başvuran ve yükseköğretim programlarına girmeye hak kazanan öğrenci sayıları verilerine göre Meslek Liselerinden mezun olup sınava giren 204.059 öğrenciden 6243’ü bir lisans programına yerleşmiş olup lisans programına yerleşme oranı %3 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran son sınıftayken sınava giren öğrencilere indirildiğinde yerleşme oranı % 1,68’lere gerilediği görölmektedir. Diğer lise türleri ile kıyaslandığında meslek liselerinin yerleşme oranında son sıralarda yer aldığı görölmektedir. 2016 yılında tüm liselerdeki öğrenciler temel alındığında sınava giren 2.256.377 adaydan 423.479’u bir lisans programına yerleşirken yerleşme oranı % 18,77 olarak gerçekleşmiş, son sınıftayken sınava giren öğrenciler incelendiğinde ise bu oran % 24,28 düzeyinde olmuştur (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). Bunun birçok nedeni olmakla birlikte eğitim sisteminin baş aktörleri olan öğretmenlerin nitelikleri

daha fazla ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim-öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Ülkemizin teknik işgücünü yetiştiren meslek liselerinde görev yapan öğretmen kadrolarına da büyük görevler düşmektedir. Meslek lisesi öğretmenleri bu görevlerini yerine getirirken kendilerini de her alanda sürekli yenilemek, geliştirmek ve güncellemek zorundadırlar. Bu bağlamda meslek lisesi öğretmenleri kendilerini gerek öğretmenlik alanlarında, gerekse fiziksel ve psikolojik olarak geliştirmek durumundadırlar.

Öğretmenlik mesleğinin öğrencilerle sürekli iletişim halinde bulunması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, empati kurabilme, çevreye ve durumlara uyum sağlayabilme ve kişilerarası sorunları çözebilme becerilerini kullanabilmeleri önemlidir.

Bu amaçla bu araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları çeşitli değişkenler açısından incelenerek meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları çeşitli değişkenlere göre nasıl değişmektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ne düzeydedir?
2. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarında olması ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı kardeş sayılarına sahip olmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
6. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olması duygusal zekâ düzeylerini anlamlı olarak etkilemekte midir?
7. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı meslek lisesi türünde görev yapmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı olarak fark var mıdır?
8. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin branşlarının farklı olması ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı olarak fark var mıdır?
9. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı olarak fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yapılan birçok araştırma, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan kişilerin, iyi bir problem çözme becerisi, çevresiyle uyum sağlayan, stresle baş edebilen, pozitif düşünen, yaşamın farklı yönlerini görebilen, başkalarıyla ilişkilerinde uyumlu, mutlu, ılımlı, yaşam doyumu yüksek kişiler olduklarını göstermektedir (Acar, 2002).

Duygusal zekâ, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir. İnsanların birbirleriyle olan iletişim becerileri ve karşısındakini anlayabilme yeteneklerini gerektiren mesleklerde duygusal zekâ becerileri oldukça önem kazanmaktadır. Duygusal zeka becerileri yüksek olan bireyler empati kurabilme yetenekleri sayesinde karşısındaki insanların problemlerini anlayarak daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada İstanbul İli Avrupa yakasındaki meslek liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri çok boyutlu olarak incelenecektir. Ülkemizde meslek lisesi öğretmenleri ve duygusal zekâ ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışma meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre göre duygusal zekâ becerilerinin incelenmesine odaklanan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılacak anketin katılımcılar tarafından samimiyetle doldurulacağı düşünöldüğünden, elde edilecek bilgilerin güvenilir olacağı varsayılmaktadır.
2. Seçilecek örneklemin tüm evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan devlet okullarındaki meslek lisesi öğretmenleri ile sınırlı tutulacaktır.
2. Araştırma problemi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet meslek liselerinde incelenecek olup, özel okullar araştırma kapsamı dışında tutulacaktır.
3. Sonuçlarına ulaşılan bilgiler, yalnızca ankette yer alan sorularla ile sınırlı tutulacaktır.
4. Araştırma, uygulanacak olan istatistiksel işlemlerle sınırlı tutulacaktır.

1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Duygusal zekâ (EQ-Emotional Quotient): Kişinin çevredeki baskı ve isteklerle baş etmede, başarılı olmasını etkileyen beceriler ve bu yöndeki duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler bütünüdür (Bar-On,1999).

Mesleki ve Teknik Eğitim: Milli eğitimin genel kuralları çerçevesinde, endüstri, bilişim hizmet ve tarım gibi alanlar ile birlikte var olan ve yeni ortaya çıkan farklı mesleki ve teknik eğitim yapılarının organizasyonu, eğitim faaliyetlerinin planlanması, ar-ge çalışmalarının desteklenmesi, meslekler arası ilişkilerin

geliştirilmesi ve yönetim, denetim ve eğitim-öğretim faaliyetleri bütünüdür (Doğan H. , 1997).

Meslek Grubu Öğretmeni: Farklı alanlardaki meslek liselerinde görev yapan meslek dersleri öğretmeni, yani teknik öğretmenlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. DUYGU

İnsanı ve insan psikolojisini inceleyen araştırmalarda en çok değinilen “duygu” kavramıyla ilgili çalışmalar birçok farklı araştırmacının ilgisini çekmiştir. Duygu kavramı felsefe ve psikoloji bilim dallarında oldukça yoğun bir şekilde incelenmiştir. Aynı zamanda duygu kavramı üzerinde çalışılmış bir konu olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

İnsanların gelişim seviyeleri, ruh hali farklılıkları, duygusal derinlikleri, devamlı aynı ve farklı duygulara sahip olmaları duygu kavramını oldukça farklı ve karışık bir yapı olarak ortaya koymaktadır (Seçer, 2007). Bu sebeple duygunun ne olduğu konusunda halen kesin bir sonuca ulaşılabilmış değildir. Literatür incelendiğinde duygu kavramının birçok farklı tanımı yapılmış olan bir kavram olduğu grlmektedir. Bu alanda çalışmalar yapan araştırmacıların yapmış olduğu tanımlar bizlere yol gösterici olacaktır.

Duygu; karmaşık veya basit bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürecin devamı olarak verilen ve zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio, 1999).

Aristoteles, mutlu ya da mutsuz vakitlerimizde algılarımız veya varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçiler olduğundan bahsetmiştir. Descartes’e göre duygular, davranış stillerinin değeri ve yararı konusundaki fikirlerden ortaya çıkmaktadır (Konrad ve Hendl, 2005).

Mayer ve Salovey’e göre duygular; insanın yaşam için ihtiyaç duyduğu ihtiyaçları dikkate almasının yanında bilişsel ve motivasyona dayalı psikolojik yapıları da içine alan, çevreye adapte olunmasını sağlayan sistemli tepkilerdir. Mayer ve Salovey

duyguları; bireylerin farkında oluş düzeylerini ve psikolojik tepkilerini içeren farklı psikolojik durumlarını koordine eden içsel eylemler olarak tanımlamışlardır (Mayer, Carruso ve Salovey, 2000c).

Duygu kavramı, tüm arzu ve isteklerimizin, düşük ya da yüksek şiddetteki heyecanlarımızın, sevgi, aşk gibi genel ruh hallerimizin, genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000). Duygu, kişisel olarak tecrübe edilen bir durumun dışarıdan gözlenebilen bir davranış olarak dışarıya yansıtılması olayıdır (Budak, 2003). Başka bir tanımda ise duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında yansıttığı algılamalar olarak ifade edilmektedir (Hançeroğlu, 2002).

Goleman'a (1998) göre duygular, kişinin soru sormasını sağlayarak onu bilinmeyeni aramaya yönlendiren, öğrenmesini sağlayan, öğrenileni uygulamaya geçirerek ona göre davranmasını sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Feldman duyguyu; sevinç, hüznün ve karamsarlık gibi genelde hem kişisel hem de bilişsel altyapıları olan ve davranışı doğrudan veya dolaylı olarak yönlendiren faktörler olarak tanımlamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

İnsanların duygularının farkına zamanında varıp duygusal kontrollerini ele geçirmeleri önemli bir beceridir. Bastırılmış olan bazı aşırı yoğun duygular zaman içinde insanları dengesiz davranışlar içerisine sokabilmektedir (Aydın, 2010). İnsanlar tabiatları gereği tek tip bir duygu durumunda olmazlar. Kimi zaman acı çekip üzüntü duyar, kimi zaman ise bu acıları unutup mutlu ve güzel günleri olur. Önemli olan yaşanan bu farklı duygu durumlarından kötüsü yaşanıldığında içe kapanıp veya aşırılığa kaçıp duygusal dengeyi bozmamaktadır. Yaşanan kötü tecrübeler duygusal ruh halinde devamlılık sağlamadan ve aşıraya kaçmadan yaşanan acıların ruhsal duruma katkıları ve ruhu olgunlaştırıcı etkileri bulunmaktadır (Aydın, 2010).

Duygular insanlara açık olarak mesajlar gönderirler. Örnek verecek olursak yediğimiz kötü bir yiyecek tiksintiye neden olurken, bir kişiye duyduğumuz öfke ona karşı olumsuz düşünceler beslememize neden olur. Korkular insanın hayatta kalmasını sağlar. Duygular insan vücudunda etkiler yaratarak mücadele gücünün artmasına neden olur. Karşımıza çıkan fırsat ve tehditleri fark etmemizi sağlar. Buna rağmen duygulara çok fazla önem verilmeyip görmezden gelinmiş, bazı zamanlarda

da duyguların başarıya engel olacağı düşüncesi ortaya atılmıştır. Genellikle erkek egemen toplumlarda duygu kadınlara yakıştırılırken zekâ erkeklere yakıştırılmıştır. Ressam, yazar, şair ve sanatçılara duygu yakıştırılırken daha çok erkek mesleği olarak görülen ülke liderleri, askerler gibi mesleklerle duygu pek bağdaştırılmamıştır (Durdu İ. , 2015).

“Duygular temel olarak bireyler, sosyal çevre ve kurumlar ve ilişkilerdeki sinyal vericileridir. Duygular, bize kendimiz hakkında birçok şey söyler. Nasıl hissettiğimizi ve bize ne olduğunu ve etrafımızda neler olup bittiğini anlatırlar. Duygular hem birey, hem de bir tür olarak yaşamımıza devam etmemizde önem taşır. Duygular davranışları yönlendirmekte insanlara yardımcı olabilmektedir. Duygular bize yabancı değildir. Görevleri sadece hayatımıza renk katmak olmayıp aynı zamanda yaşamamız içinde ciddi önem taşırlar” (Caruso ve Salovey, 2007: 41-44)

Goleman’ a göre duygu, insanlarda oluşan bir hisse bağlı düşünceler, biyolojik ve psikolojik durumlara göre değişen ruh halleridir. Goleman’ a göre duygular insanların harekete geçmesi için itici güç oluşmasını sağlayan tetikleyicilerdir. Goleman; temel duygu hallerini; sevgi, üzüntü, öfke, korku, zevk, öğrenme, utanç, şaşkınlık şeklinde sıralamıştır (Goleman, 2005).

21.yy içinde yaşanan teknolojik gelişmeler ışığında beyin hakkında daha çok bilgi elde edilebilmektedir. Bu gibi teknolojik gelişmeler sayesinde kişinin günlük hayatta yapmış olduğu düşünme, hayal kurma, öfke, üzüntü, neşe ve rüya görme gibi davranışlarda beyinde oluşan sinyaller beyin görüntülenme teknikleri sayesinde izlenmiştir. Beyinin tüm bu işlemler sırasında iyiden kötüye nasıl kullanıldığı tespit edilmiştir (Eröz, 2011).

Duygular düşünce, fikir ve eylemlerimiz üzerinde büyük bir etki yaratarak davranışlarımızı yönlendirmekte ve etkilemektedir. Duygular insan davranışlarını yönlendirerek bilgiyi analiz etme ve deneyimlerini yapılandırılmalarının yanında insanları bazı yeterliliklerinin farkına varmalarında etkili olurlar (Mervelde, 2006).

2.2. ZEKÂ

2.2.1. Zekâ Nedir

“Zekâ nedir?” sorusu insan yapısını anlamada ve tanımlamada davranış bilimciler tarafından farklı dönemlerde sorulmuş, farklı yönlerden cevapları aranmış ve üzerinde yapılan araştırmalarla, güncelliğini koruyan bir soru olmaya devam etmiştir. Zekâ, tanımlanması zor olan karmaşık bir kavramdır. Daha basit bir ifadeyle, kişinin etrafıyla uyum sağlayacak şekilde tepki verme becerisi olarak görülebilir (Butler ve Mcmanus, 1998).

Zekâ, psikoloji ve tıp bilimlerinin temel araştırma alanlarına ait bir kavram olup tanımlanması ve ölçülmesi konusunda zorluklar yaşansa da zekânın ne olduğuna yönelik çeşitli tanımlar ortaya konmaktadır. Yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Zekâ,

- I. Testlerin ölçtüğü bir niteliktir
- II. Bireyin öğrenme gücüdür
- III. Doğuştan belirlenmiş gizli bir güçtür
- IV. Algılama kapasitesi, zihin kapasitesi, değerlendirici, tek yönlü ve çok boyutlu düşünme gibi faktörlerin bir bileşimidir (Sonmaz, 2002).
- V. Dıştan gelen uyarıların alıcılar ile alarak somut ya da soyut objeler arası ilişkileri kavrayabilme, soyut düşünebilme yeteneği, değerlendirme ve bu zihinsel yapıları belli bir amaca dönük olarak uyumlu bir şekilde kullanabilmektir (Çıbıkcı, 2017).
- VI. Çevreyi seçme ve biçimlendirme ve çevreye uyum sağlanabilmesi adına yapılan zihinsel yetilerdir (Tunca, 2004).

Yapılan bu tanımlar göstermektedir ki zekâ ile ilgili olarak net bir tanım yapılamamakla birlikte araştırmacıların bazıları zekânın doğuştan kalıtsal olarak geldiğini söylerken bazıları ise çevre etkisiyle geliştirilebildiğini söylemişlerdir. Bunun yanında bazı araştırmacılar ise zekânın hem kalıtsal hem de çevreden etkilenen zihinsel bir yetenek olduğunu söylemişlerdir.

İnsan davranışının anlaşılması üzerinde en çok araştırma yapılan özelliklerden olan zekânın nasıl bir özellik olduğu halen tartışılmaktadır (Baymur, 2004).

Zekâ en genel tanımıyla öğrenme, anlama yeni durumlar karşısında harekete geçebilme becerileri olarak tanımlanmıştır. Zekâyı İbn-i Sina: “insanların zekâ yapısının başka canlılardan ayıran en önemli niteliğinin madde boyutundan ayrılmış olarak temel akli yetileri oluşturma kabiliyeti” olarak tanımlamıştır (Çelenk, 2015).

Zekâ, dışarıdan gelen bilgiyi alma, bilgiyi yapılandırarak kaydetme, beyinde var olan bilgilerle ilişkilendirip yeniden şema oluşturma, hafızada tutma ve istenildiğinde geri getirme, algılama, sezebilme gibi beyine ait işlevleri yerine getirebilmesini sağlayan bir beceri kapasitesidir. Zekâ, sorulara cevap bulmada ve problemleri çözmede kullanılan, bir problemin farklı basamakları arasındaki ilişkileri anlamlandırılmasını sağlayan bir yetidir. Bireylerin öğrendiği bilgilerin öğrenilme hızlarında, öğrenebildikleri bilginin türünde, zihindeki bilgilerin kalıcılığında gözlenen değişiklikler, onların zekâ biçimlerinin farklılığına ve zekâ seviyelerindeki farklılıklara bağlıdır (Kulaksızoğlu, 2005).

Psikolog William Lois Stern’ e göre zekâ; kişinin yeni bir durum karşısında düşüncesini isteyerek o duruma karşı yönlendirebilmesi ve yaşam akışında karşılaşılabilecek yeni durumlara karşı uyum sağlayabilme yetenekleridir. Wechsler’ e göre zekâ kişinin bir amaç doğrultusunda hareket etme, mantığa uygun düşünme ve etrafla düşüncelerini etkin olarak tartışabilme yeteneği gibi kişinin genel olarak başarısını yansıtan bir kavramdır (Konrad ve Hendl, 2005). Weschler zekâyı; kişinin göstermiş olduğu istemli davranışlarının, akla uygun düşüncelerinin ve çevresinde ortaya çıkan problemlere çözüm arama çabalarının bütünü oluşturduğu bir kavram olarak ortaya koymuştur (Çakar ve Arbak, 2004).

19’uncu yüzyıl başlarında zekâyı sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim insanları zekâ kavramı ile ilgili olarak bireyin çevreye uyumu ve diğer kişiler ile olan ilişkileri boyutlarının da bulunduğunu belirtmişlerdir (Öner, 1994).

Sternberg (1997)’ e göre zekâ, “Çevreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir”. Mozart, Einstein, Churchill, Picasso gibi hayata iz bırakmış insanlara bakıldığında, pratik ve yaratıcı zekâyı sahip olan bireylerin, kendileri ile birlikte çevrelerindeki insanlar üzerinde de kalıcı etkiler bıraktığı söylenebilir. Çünkü bireyin çevreye uyumu kadar, çevreyi de nasıl etkilemiş oldukları oldukça önem arz etmektedir.

Tarihsel süreç içinde zekânın kimi zaman genetik özellikler ile kimi zamanda çevrenin etkisiyle gelişim gösterdiği iddia edilmiştir. Ancak günümüzde çevresel ve genetik etkenlerin her ikisinin de önemli olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Her insan farklı zihinsel kapasite ile dünyaya gelmektedir. Bu farklılığın oluşmasında kalıtımın etkili olduğu söylenebilir. Burada bireylere verilecek eğitim oldukça önem arz etmektedir. Önemli olan herkese kapasitesi ve yetenekleri ölçüsünde uygun eğitimin verilmesidir. Zihinsel kapasitesi yüksek olan bireylere kapasitesinin altında verilecek eğitim onlara çok basit gelecek ve beklentilerini karşılamayarak eğitim ortamından soyutlanmasına neden olabilecektir. Zihinsel kapasitesi daha düşük olan bireylere kapasitelerinin üzerinde performans beklemek ise onları zorlayacak ve belki de küskünlüklere yol açabilecektir (Öktem, 2001).

Farklı zekâ tanımları olmasına rağmen zekâyâ ilişkin kuramların birçoğu zekânın geliştirilebilecek yapıda olduğu ve kalıtsal temellerinin olduğu konularında ortak bir noktada buluşmaktadırlar. Buna göre zekâ, kişinin ebeveynlerinden almış olduğu, genetik olarak bireylere geçen ve insan davranışlarını biçimlendiren; tecrübe, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle şekillenen bir olgudur (Çıbıkcı, 2004) .

Zekâ ile ilgili bazı temel genellemeler mevcuttur. Birincisi, zekâ düzeylerinin dağılımı ile ilgilidir. Evrendeki tüm özellikler normal dağılım durumuna uyumlu şekildedir. Zekâ ise en fazla “normal ” olmak üzere düşük ve yüksek biçimler de bulunur. İkinci temel genelleme, zekâyâ ilişkin özelliklerin birlikte geliştikleri düşüncesi ile zekânın boyutları arasındaki benzerlik olduğu söylenir. Zekâ tek boyutuyla normal seviye altında olma zihinsel engel ya da tek boyutuyla üst seviyede olma üstün zekâlılık sonucuna götürmez. Üçüncü genelleme ise zekânın genetik olarak oluştuğudur (Sonmaz, 2002) .

2.3. ZEKÂ KURAMLARI

Zekâ ile ilgili literatürde kabul edilmiş bazı kuramlar aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır:

2.3.1. Piaget

Piaget zekâyı; bir tür fikir yürütme süreciyle oluşan ve bireylerin genetik olarak getirmiş oldukları genel bilişsel yetenekler olarak tanımlamaktadır (Budak, 2003).

Piaget'e göre zekânın üç temel özelliği bulunmaktadır:

1. Zekâ bireyin çevreye uyumunun özel halidir
2. Zekâ zihinsel yapılar ver ortam arasında sürekli etkileşim halinde olan bir çeşit denge halidir
3. Zekâ zihinsel işlemler sistemidir (Kulaksızoğlu, 1999).

2.3.2. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı

Spearman yaptığı araştırmalarda, insanın zihinsel aktivitelerinin tümünde benzer özellikler olduğunu belirtmiştir. Spearman zekâyı genel zekâ faktörü ile açıklamıştır. 1904 yılında ileri sürdüğü genel zekâ kavramını, zekâ faktörü analizine dayandırarak daha fazla geliştirmiştir (Kuzgun, 1998). Spearman geliştirmiş olduğu zekâ faktör analizi tekniği ile yaptığı çalışmalar sonucu tüm ortak zihin aktivitelerinde yer alan genel bir zihin enerjisi olduğu sonucuna ulaşmış ve buna "g" faktörü demiştir. Kişilerin sahip oldukları bu "g" faktörüne göre onların parlak veya sönük kişiliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsur "g" faktörüdür. Bunun yanında "s" faktörü denilen özel faktörler de vardır. S faktörü belli başlı testler ve beceri testleri ile belirleyici olmaktadır (Toker, 1968). Özel faktör genel zihin yeteneği haricinde, birtakım farklı zihin etkinliklerini gerçekleştirebilmek için oluşturulan zihin gücüdür. Özel faktör "s" bir denemeden diğer denemeye ve kişiden kişiye göre değişir. Heyecan, okul, çevre gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel "g" faktörü ise kişiden kişiye değişmesiyle birlikte farklı bireylerde bütün denemler için geneldir. "g" faktörü farklı denemelerde aynı öneme sahip değildir. Özel faktörler genel faktörlerden etkilenir ve bu etkileşim sayesinde gelişirler. Özetle özel ve genel zihin becerileri farklı etkinliklerden farklı miktarlarda etkilenirler (Toker, 1968).

2.3.3. Cattell

Cattell kuramını iki zekâ faktörü üzerine kurmuştur. Bunlardan birincisi akıcı zekâdır. Yeni bir kavram ortaya çıkarma, karmaşık problemleri çözebilme becerileri, soyut akıl yürütme, akıcı zekânın yetileridir. Benzer sözcükleri bir araya getirme, sayı dizilerini anımsama, harfleri veya sayıları gruplama gibi yetiler bu zekâ türü ile ölçülmeye çalışılır. Diğer zekâ faktörü olan kristal zekâ ise gelişme ile birlikte

öğrenilen bilgi kümelerini içine alır. Akıcı zekâ ergenliğin sonuna kadar aktif öğrenmeye daha yatkın bir yapı olduğundan, kristal zekânın ise daha çok bilgileri sentezlemeye yatkın yetişkin zekâsı olduğundan söz edilir (Bacanlı, 2001).

Kristal zekâ soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, soyut akıl yürütme, kısacası akılcı zekânın öğrenilmiş deneyimlere aktarılması ile ilgili olan zekâ tipidir. Eğitim ve tecrübeye dayalı olarak bu zekâ türünün ölçülebilmesi için kelime hazinesi, genel bilgi ve matematiksel akıl yürütme testlerinden (Oleron, 1992). Kristalize zekâ bireyin hayatta edindiği deneyimler ile birlikte artabilir yapıdadır (Baron R. A., 1995).

Bu kuram iki test ölçmeleri sonucu ortaya konmuştur. Bunlardan birincisi Kaufman Gençlik ve Yetişkinlik Zekâ Testi, ikincisi ise Woodcok-Jhonson Bilişsel Yetenek Testleridir. Kaufman Gençlik ve Yetişkinlik Zekâ Testi kısa süreli ve orta süreli zekâyı değerlendiren akıcı ve kristal zekâyâ odaklanmaktayken; Woodcok-Jhonson Bilişsel Yetenek Testi ise yedi yetenek boyutunu değerlendiren çoklu faktör kuramına dayanmaktadır (Bülmen, 2002).

2.3.4. Thurstone – Bileşik Faktörlü Çözümleme

Thurstone, zekânın, zihnin her biri diğerlerinden farklı olan zihin becerilerinden oluştuğunu ileri sürerek bu yetenekleri bulmak için, birçok farklı madde içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Farklı gruplardan oluşan bu testte her farklı grup ile farklı yeteneği ölçmeye çalışmıştır. Thurstone bu çalışmalarını sırasında, zekânın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir (Özgüven, 1994).

2.3.5. Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı

Stenberg'in üç aşamalı zekâ kuramı; geleneksel testler ile ölçülen analitik zekâ, iş ve akademik başarıyı geleneksel testlerden daha iyi ölçtüğünü düşündüğü yaratıcı zekâ ve pratik zekâ bölümlerinden oluşmaktadır.

Sternberg sözel, sayısal ve şekilsel olarak üç çoktan seçmeli ve üç ucu açık maddeden elde etmiş olduğu puanlar ile geleneksel testlerin puanlarının korelasyonunu oluşturmaktadır. Pratik bölüm yaratıcı bölümden daha düşük, daha

sonra geleneksel test ve analitik bölüm şeklinde giderek artan korelasyonlar göstermiştir (Yılmaz ve Taş, 2016).

2.3.6. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri

Binet ilk zekâ testlerini geliştirerek, testteki maddelerin farklı çözüm yolları ile zekâ hakkında bilgi edinilebileceğini ve dolayısıyla zekânın ölçülebileceği tezini savunmaktadır. Alfred Binet, zekâyı ölçmenin algısal motor yetenekleriyle değil de problem çözme becerileri ve farklı akıl yürütme becerileri ile yapılabileceğini öne sürmüştür. Binet'e göre zekâ deneyim ve araştırmayla çok az geliştirilebilir nitelikte olup, genetik olarak aktarılmaktadır. Zekâ ile ilgili net bir tanımlama yapmamakla birlikte, sınıflamadan başka olarak estetik ve ahlaki duygu, dikkat, yaratıcılık, anlayış, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir. Binet, Dr. Theodore Simon ile birlikte 1916-Stanford Binet Zekâ Ölçeği adında bir ölçek tasarlamıştır. Binet'e göre zekânın altı özelliği şunlardır: anlama kapasitesi, sonuca varmak, akıl yürütmek, belli bir düşünce oluşturup onu geliştirerek devamını sağlamak, düşünceyi istenilen bir amacın gerçekleşmesini sağlamak ve kendini eleştirmek (Toker, 1968).

2.3.7. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Bir öğrenme psikoloğu olan Gardner, zekâ kavramına farklı bir boyut getirmiş ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya atmıştır. Geleneksel görüşte, zekâ, operasyonel olarak zekâ testindeki sorulara cevap verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Test puanlarından çıkarılan, değişik yaşlardaki insanların cevaplarının karşılaştırılmasının istatistiksel olarak desteklediği, yaşa ve diğer testlere karşı test sonuçlarının açık farklı ilişkileri, zekânın genel yetenek olduğu, yaşla, eğitimle ve tecrübeyle pek fazla değişmediğidir. Gardner, insan zekâsının daha büyük boyutunun önemsenmediğini ve kişilerin esas kabiliyetlerinin fark edilmediği bir sisteme yerleştirilme yanlına düşüldüğünü belirtmektedir. Gardner, zeka denilince sadece bilişsel zeka kavramının anlaşıldığını ancak bireylerin yeteneklerinin klasik sınavlarla ölçülemeyeceğini, kişilerin başarıya ulaşmaları için yalnızca bilişsel zekâ özelliklerinin yeterli olamayacağını, başarıya ulaşmak için farklı yeteneklere sahip olmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Gardner,2004). Gardner, yapmış olduğu araştırmaları sonucunda zekâyı yeniden

tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacı ile her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür.” İnsan zekâsı yaşamın her anında, yeni bir buluş yaparken, belirlenmiş bir hedefe ulaşırken, insanları ikna ederken, bir resim çizerken veya bir tasarım yaparken, belirli bir senaryoyu canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır. Çünkü her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır (Altan, 2012).

Gardner’a göre zekâ, problem çözme kapasitesi ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Bu kurama göre, eğitimde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak eğitim yöntemleri zenginleştirilmeli, eğitim mümkün olduğunca bireyselleştirilmeli, istenen kabiliyetler geliştirilmeli, bir kavrama, bir ders konusuna ya da bir bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılmalıdır (Gardner, 2004). Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı sekiz farklı beceriyi, öğrenme, problem çözme ve bir birey olma için etkili bir araç olarak tanımlamıştır. Genetik ve çevresel rastlantılar ve bunların etkileşimi ile aynı türden zekâ alanlarında aynı zekâ seviyelerine sahip iki kişi yoktur. Her bireyin zekâ profili farklıdır. Bu zekâ becerileri yaşa bağlı olarak bazı dönemlerde sık olarak kullanılmakla birlikte zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir (Gardner, 1999).

Gardner’a göre zekâ türleri şunlardır:

- Dilsel Zekâ
- Görsel/Alansal Zekâ
- Bedensel/Kinestetik Zekâ
- Müziksel Zekâ
- Sosyal/Kişiler Arası Zekâ
- Kişiyeye Dönük/Kişisel Zekâ
- Doğacı Zekâ (Yılmaz R. , 2003).

2.4 DUYGUSAL ZEKÂ

1990’lı yıllarda yapılan akademik olmayan yayınlar duygusal zekâyı yaygın hale getirmiştir. Günümüzde duygusal zekâ günlük hayatta daha fazla öneme sahip duruma gelmiş durumdadır.

Bilişsel zekâ ile ilgili olarak son yıllarda yapılan akademik araştırmalar, bilişsel zekânın insan hayatındaki başarısına olan etkisinin sınırlı olduğunu öngörmektedir. Bilişsel zekânın yüksek olması, başarının, saygınlığın veya yaşam kalitesinin garantisi olmadığı halde, eğitim kurumlarımızda ve sosyal hayatımızda akademik yetkinlik hâlâ ön planda tutulmakta; günlük yaşantımızda ön planda olması gereken sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi göz ardı edilmektedir. Duygularının farkında olan, duygularının kontrolünü elinde tutabilen, empati becerileri gelişip başkalarının duygularını anlayabilen ve bunları ustalıkla kullanabilen bireyler, yani duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler yaşamlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı duruma gelirler. Ortaya konulan araştırmalar hayatta daha başarılı ve üretken olan kişilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Duygularının farkında olmayıp duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, net düşünebilme ve işlerine yoğunlaşabilme becerilerini kullanmakta zorlanır duruma gelmektedirler (Beceren, 2004).

Duygusal zekâ matematiksel bir işlem yapmak ya da bir sorunun cevabını arayıp bulmak değildir. Duygusal temellere sahip bir zekâ becerisi olan duygusal zekâ, empati ve uyum sağlama becerileri sadece ortak ilgilere sahip olma durumunu yansıtmamakla birlikte daha ileri olarak insanların kendisine karşı olan ilgilerini farklı insanlar arasından yakalamayı başarabilmektir (Bowel, 2007).

2.4.1. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal zekâ, toplumun farkı kesimlerindeki insanları kapsayan geniş bir alana yayılmış araştırmaları ile son yıllarda önemi daha da artmış bir kavram haline gelmiştir. İşletme yönetimi, sağlık çalışanları, değişik kademedeki öğrenciler ve eğitim çalışanları gibi farklı alanlarda pek çok sayıda araştırmalar yapılmış olsa da duygusal zekâ için herkes tarafından genel kabul gören bir tanım yapılamamıştır (Russo, ve diğerleri, 2011).

İngilizce’de “Emotional Intelligence - EI” veya “Emotional Quotient - EQ” olarak tanımlanan ve Türkçeye “Duygusal Zekâ - DZ” olarak çevrilen yeni zekâ kavramı; hem duygu, hem de zekâ konusundaki araştırmaların daha çok yapılmasının gerekliliğine neden olmuştur (Doğan ve Şahin, 2007).

İnsanların kişisel, sosyal ve iş yaşamındaki başarısında duyguların önemini keşfeden bilim insanları “duygusal zekâ” kavramını ortaya atmış ve bu kavram üzerinde çalışmalar yaparak duygusal zekâ kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. John Mayer (1990), Duygusal Zekâyı şöyle açıklamıştır: "Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilginin kullanılmasıdır." 1980'li yıllarda Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür." şeklinde açıklamış ve duygusal zekânın, insanın kendisi ve çevresiyle barışık halde yaşamasında etkili olduğunu söylemiştir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekânın, tabiatta var olan bir bilgiyi alıp işleyebilme ve değerlendirme, duygusal tepki verebilme ve harekete geçirebilme yetisi olduğu söylenebilir. Bu kapasite bireylerin duygusal zihinlerini harekete geçirebilme gücünden kaynaklandığı söylenebilir (Schilling, 2009).

Bir başka tanım da ise duygusal zekâ, duygularımızı ve hislerimizi, sezgilerimizi etkili şekilde ifade etmeye yönelik olarak yönetmek ve insanlar arasında uyumu gerçekleştirmek için duyguları kullanmak olarak ifade edilmektedir (Toktamışoğlu, 2004).

Daniel Goleman 1995 yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabında "Duygusal zekâyı kişinin kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularına anlayabilmesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi becerisi" olarak tanımlıyor. Goleman'a göre; beynin duygusal kısmından beynin düşünen kısmı ürüyor. Beynin duygusal ve düşünen kısımları genelde yaptığımız her şeyle birlikte çalışıyor Duygusal zekâ becerileri, gerek özel gerekse iş yaşamında mutlu ve başarılı olmaya katkı sağlıyor (Beceren, 2004).

Duygusal zekâ ilk olarak kendi duygularımızın farkına vararak duygularımızı tanımayı, daha sonra başkalarının da duygularının farkına vararak onların duygularını tanımayı ve bununla birlikte duyguların enerjisini ve duygulara ilişkin bilgilerimizi günlük hayatımıza da aktararak yerinde tepkiler vermemizi sağlayan bir zekâ türüdür (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ; karşısındaki insanların sorunlarını ve isteklerini anlaya bilme, kendi duygu ve yeteneklerinin farkında olma, diğer insanlarla iletişim kurabilme, empati becerilerini kullanabilme, kendi koymuş olduğu hedeflere konsantre olabilme gibi kabiliyetlerdir. Kişinin kendini tanıması, başkaları ile duygudaşlık kurabilmesi başkalarının hissetmiş olduğu duyguların farkına varabilmesi ve yaptığı işleri yönlendirebilmesidir (Bridge, 2003).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf, duygusal zekâyı “duyguların gücü ve kavrayışını insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Çünkü onlara göre, insanın duyguları, içgüdüsel isteklerin, merkez duyguların ve duygusal tercihlerin birleşimidir. Duygusal zekâ bu bileşimlere inanıldığında bireyin çevresini ve kendisini daha iyi anlamasını sağlar (Coper ve Sawaf, 1999).

2.4.2. Duygusal Zekâ Özellikleri

Yapılan araştırmalar duygusal zekânın genetik yollar ile aktarılmakla birlikte eğitim ile de geliştirilebileceğini göstermektedir. Yine yapılan bazı araştırmalar ve gözlemler duygusal zekânın öğrenilebildiğini de ortaya koymaktadır (Goleman, 1998). Bireylerin yaşlarının ilerlemesiyle orantılı olarak edinmiş oldukları hayat tecrübeleri, duygusal zekânın yaşantılar yolu ile de geliştirilebileceğinin en önemli kanıtlarındandır (Kocayörük, 2004). Duygusal zekâ geliştirilebilir özellikte bir zekâ türü olması ile birlikte epeyce uzun zamana ihtiyaç duyulabilmekte ve oldukça emek ve çaba sarf edilmesi gereken bir süreç olabilmektedir (Nemli, 2001).

Bireyler iki zihin tipine sahiptir; biri duygusal diğeri ussal olan bu iki zihin, genellikle belli bir ahenk ile ve farklı bilinç durumlarını bir araya getirip kişiye yardım ederler. Normal şartlarda ussal ve duygusal zihin denge halindedir. Duygu ussal zihnin işleyişine katkı sağlar, ussal zihin ise duygusal verileri alıp işler ve bazen reddeder. Ancak yine de duygusal ve ussal zihinler yarı bağımsız olarak hareket edebilirler. Duygusal ve ussal zihinlerin her ikisi de beynin farklı ancak birbirleriyle bağlantılı durumların işleyişini dışa vurur. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içerisinde; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir (Goleman, 2005).

Ussal zihin, genel itibariyle farkına vardığımız kavrama becerileridir ve kendi bilincimize daha yakındır. Bunun yanı sıra hızlı ve güçlü, bazen de mantıksız olabilen bir kavrama tarzı daha vardır; bu da duygusal zihindir. Bu duygusal – ussal ikiliğin halk arasındaki söylemi “kalp” ile “akıl” dır. Bir şeyin doğru olduğunu kalpten bilmek, ussal zihin ile düşünmekten farklı bir inanç şeklidir. Bir şekilde daha derinden emin olmaktır. Zihnin ussal – duygusal dengesinin belirli bir orantısı vardır; hisler yoğunlaştıkça duygusal zihin devreye girer ve ussal zihin etkisini yitirir (Goleman, 2005).

Bireyler duygusal bir durumla karşılaştıklarında duygusal zihinleri akılcı zihinlerinden çok daha hızlı olarak harekete geçerek ne yaptığının farkına varmadan eyleme geçerler (Goleman, 2005). Duygusal zihnimiz herhangi bir tehlike anında adeta bizlere dönüt veren sensörlerimizdir. Acil bir tehlike ile karşılaşıldığında veya acil bir durum oluştuğunda düşünmeye fırsat kalmadan bizleri dürterek harekete geçmemizi sağlar (Tuğrul, 1999). Ussal zihnin kaydetmesi ve karşılık vermesi duygusal zihinden daha uzun sürdüğünden duygusal bir durumda “ilk dürtü”, kafadan değil kalpten gelir (Goleman, 2005).

Duygusal zihne göre, hiçbir şeyin nesnel kimliği ile tanınma zorunluluğu yoktur. Önemli olan bir şeyin nasıl algılandığıdır; nasıl görünüyorsa öyledir. Bir şeyin bize ne hatırlattığı ne olduğundan çok daha önemlidir. Ussal zihin sebepler ile sonuçlar arasında mantıksal bağlar kurarken, duygusal zihin ayırım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri dikkate alır (Goleman, 2005).

Duygusal zihin, şimdi yaşanan bir duruma sanki geçmişte yaşanmış bir durum gibi tepki verir. Ussal zihnimizi duygusal zihinlerimiz bu amaca yönelik olarak yönlendirdiğinden, biz de ruh halimizi ve tepkilerimizi şimdiki zamanın bağlamında açıklar, duygusal zihnimizin etkisini çok da fark edemeden eylemlerimizi gerçekleştirmiş oluruz (Goleman, 2005). Duygusal zihin çoğu kez o anki yaşanan olaya bağlı olarak işleyişini sürdürmektedir. Herhangi bir zamanda yükselen duygu hangi duyguysa onun doğrultusunda hareket eder. Duygunun işleyişinde her hissin kendine has tepkiler üretme hafızası vardır. Duruma bağlı bu hafıza yoğun duygu anlarında en baskın hale gelirler. Bu tür bir hafızanın baskın olduğunun bir kanıtı da seçici bellektir (Goleman, 2005).

Duygusal zekâ, zekânın bir başka alt türüdür. Duygusal zekânın alt boyutları, kendini tanımak, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı olarak kullanabilmektir. Yaşanan hayal kırıklıklarına karşı kendini motive edebilmek, öfke, korku, ruh bunalımı gibi kötü ruh hallerinden kendini koruyabilmek, empati becerisi ve sosyal ilişkilerdeki beceriler duygusal zekâ ile ilgilidir (Konrad ve Claudia, 2001). Duygusal zeka kullanımında duyguların engellenmesi yerine duyguları uygun bir şekilde yönetebilme kabiliyetleri daha önemlidir (Yaylacı, 2006). Bireyler böylelikle iş ve eğitim hayatı başta olmak üzere yaşamın her alanında başarıya ulaşabilir. Başarıya ulaşmak ve yaşamdan haz alabilmek için bu becerileri en üst düzeyde kullanabilmek gerekmektedir (Bradberry ve Greaves, 2006). İnsanlar birinci derecedeki ihtiyaçlarını pozitif duygularla beslediği sürece yaşam kalitesinde artış gerçekleşir. Zihinsel ve duygusal zekanın şekillenmesinde her ihtiyaç bir uyarıcı görevi üstlenir ve bu itici güç doyumun gerçekleşmesinde etkili olmaktadır. Böylece duygusal zeka davranışların anlamı ve çeşitliliğini ortaya çıkarmakta önemli bir rol üstlenir (Baltaş Z. , 2006).

Duygularını bilen tanıyan ve onu gerektiği gibi kullanıp yaşam kalitesinin yükselmesini sağlayan bireyler, yaşamlarında başkaları ile daha iyi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Üzel ve Hangül, 2012).

Aynı düzeyde zekalara sahip olan insanların yaşamlarındaki farklılık göz önüne alındığında, insanların zeka boyutlarının önemi ön plana çıkmaktadır. Çevresindekileri sürekli olarak eleştirip yapıcı davranmayan, insanlara tahamül duygularını yitirip karşısındakilere karşı sürekli bir öfke durumunda olan , karşısındakilere güvenmek yerine sürekli olarak yaptıklarını sorgulayan, kendi oluşturdukları önyargılarından sıyrılmayan insanlar diğer insanlara nazaran fırsatlardan daha az yararlanma imkanına sahip olabilmektedirler (Korkaman ve Deniz, 2014).

Duygusal zekânın temelini kişinin kendini tanıması oluşturur. Kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilen, kendi yeterliliklerinin farkında olan bireyler çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabilirler. İnsanlar duygularının var olmasını sağlayıp onları yapılandırır ve yeri geldiğinde duygularının kontrolünü sağlayabildiğinde onları değiştirip yönlendirebilirler (Çetinkaya ve Alparıslan, 2011).

Duygusal zekânın gelişmesinde bireyin bulunduğu çevresi, ailesi, sahip olduğu değerler oldukça etkilidir. Duygusal zekâ kişinin kendi duygularının ve karşısındaki insanların duygularının ne kadarının farkında olduğu ve bu farkındalık kapasitesi ile duygularının ne kadarını kontrol edebilmesidir (Yaşar, 2010).

Duygunun ortaya çıkmasına neden olan olayla duygunun ortaya çıkması arasındaki süre çok kısadır. Bu yüzden beyin algılamış olduğu durumu mukayese edecek kadar zaman bulamayabilir. Bu hızlı algılama tarzı hız uğruna hedefe ulaşmayı engelleyebilir. Çünkü bu kısa zaman içinde çok fazla detaya inilemez ve olay yüzeysel olarak algılanır. Duygusal zihnin duygusal bir gerçekliği bir anda okuyarak neye dikkat edilmesi gerektiğini, neyin problemli olduğunu ileten anlık sezgilerle karar verilmesini sağlaması avantaj oluşturmaktadır (Goleman, 2005). İnsanlar kendi duygularını ve çevresinde bulunan insanların duygularını doğru ve net olarak anladığında duygusal etkileşim ile ortaya çıkan tepkilere karşı daha dikkatli olabilmekte ve yanlış anlama veya algılama durumlarının oluşmasına engel olarak daha sağlıklı bir ilişkinin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Lopes vd., 2003). İnsanlar arasında oluşan doğru etkileşim insanlar arasında oluşması muhtemel anlaşmazlık, fikir ayrılığı ve uyumsuzluk gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasını engellemektedir (Demir, 2010).

Modern toplumun keşmekeşli yaşamında insanlar arasında yaşanan karmaşık ilişkiler sonucu bireyler kendilerini keşfetmekte, problemlerini ifade etmekte, duygularını aktarmakta güçlük yaşamaktadırlar. Bu kadar hızlı seyreden tempoda insanlar duygusal ve ruhsal açıdan kendilerini iyi hissettikleri sürece mutluluğu yakalayabileceklerdir. İnsanlar ve toplumların her birisinin mutlulukları için duygusal zekâlarının yeterli düzeyde olması son derece önemlidir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ, duyguların kontrolünü sağlayabilme, sosyal ilişkileri kurulmasını sağlıklı ve uyum içinde yapabilme ve yaşam kalitesinin artırılması adına kazanılması gereken bütün becerileri içermektedir. Ayrıca kişinin daha kaliteli bir yaşam sürebilmesi adına kendi duygularını anlayabilmesi için soğukkanlılık, çaba, sabır ve yetenek gibi özelliklerini birleştirip iyi şekilde kullanabilmesidir (Kenrad ve Hendl, 2001).

Duygusal zekânın yapı taşları olan kişisel farkındalık, duygudaşlık ve içsel isteklendirme gibi özelliklerin yer alması ile duygusal zekâ hem eğitimciler hem de öğrenciler açısından oldukça önemli bir duruma gelmiştir (Gezgez, 2016).

Küreselleşen ve globalleşen dünyada bilginin her geçen gün daha da artması nedeniyle toplumsal olgu ve süreçlerde hızlı değişimler yaşanmakta ve toplumda farklı yaşam biçimleri oluşmaktadır. Toplumda yaşanan bu değişim süreci eğitim sistemine ve dolayısı ile okullar da yansımaktadır. Toplum içindeki bireylerin yaşadığı topluma yabancı kalması, okullarda artan şiddet olayları gibi olumsuzluklar eğitim sisteminde yer alan bireyleri de ağır töhmet içinde bırakmaktadır. Birçok farklı iletişim kanalı etkisinde kalan yeni nesil öğrencilerin sorunlarına geleneksel eğitim metotları ile çözüm üretmek pek mümkün olamamaktadır. Okullarda sadece akademik başarıya odaklanmak günümüzde artık geçerliliğini yitirmiş durumdadır. Öğrencileri sadece akademik açıdan geliştirmeyi hedefleyen geleneksel okullar öğrencilerin diğer tabii yeteneklerini göz ardı etmektedirler. Öğrenciler arasında rekabetçi anlayışı benimseyen, onların duygularından soyutlayarak yüzeysel yaşantılar yaşatan geleneksel eğitim sistemi öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri kazandıramamaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerine bakıldığında ise teoride bireylerin zihin, beden, sosyal ve duyu yönlerinin tümünü gözeterek bir bütün olarak gelişimlerini hedeflemiş olsalar bile bu teorik bilgiyi tam anlamıyla pratiğe geçirememişlerdir. Bu durum da bize insanların zihin gelişimlerinde insanlara özgürlük alanı bırakan bir duygusal gelişim modelinin eğitim sistemlerine tam yerleşemediğini göstermektedir (Kılıçcı, 2006).

Duygusal zekâ becerilerinin kazandırılması oldukça meşakkat isteyen bir durumdur. Bu becerilerin geliştirilmesi için birkaç ders saatine sıkıştırılan bir ders programı oluşturmak yerine bütün derslere dağıtılmış bir program planlaması yapılması gerekmektedir. Bu toplum ve okul hayatı içinde yer alan tüm aktörlerin de dâhil edildiği duygusal zekâ becerilerinin gelişimini teşvik edici rol model davranışları ile sağlanabilir. Öğrencilerin duygusal zekâ gelişimlerinin de düzenli aralıklarla yapılan ölçme ve değerlendirmeler yoluyla izlenmesi ve ortaya çıkan durumun ilgili tüm paydaşlar ile paylaşılması gerekmektedir.

2.4.3. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri

Duygusal zekâ, temel anlamda bakıldığında iki yeterliliğin bileşiminden oluşur. Bunlardan biri, “kişisel yeterlilikler” diğeri de “sosyal yeterlilikler” dir. Bu iki yeterlilikler kendi içinde bölümlere ayrılır (Baltaş, 1999).

2.4.3.1. Kişisel yeterlilikler

a) *Kendiyle ilgili farkındalık*

Duygusal zekânın en etkin ve önemli yeterliklerinden biridir. Kişinin kendi duygularını tanıyor olması, kendi tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olmasıdır. Duyguları ortaya çıktığı anda duygularının farkına vararak onları anlamlandırma kapasitesidir. Duygular henüz yeni oluştuğu anda duygularının farkına varabilen bireyler kendileriyle ilgili kararlar alırken daha sağlıklı kararlar alabilirler. Kişinin gerçek duygularının farkına varamaması kişiyi o duygularının esiri yapar. Duygularının farkındalığını anlayabilen ve onları geliştirebilen kişiler bir ileriki aşamada çevresindeki insanların da duygularını geliştirmeye başlarlar (Goleman, 2005).

b) *Duygusal farkındalık*

Bireyin kendi duygularını ve duyguların ortaya çıkardığı sonuçları fark etmesi, bunları ifade etmesidir. Bu özellikleri gelişmiş kişiler şu özellikleri gösterir:

- Duygusal farkındalıklarına sahiptirler ve farkına vardıkları duyguları kontrol edebilirler.
- Düşünüp söyledikleri ve yaptıkları eylemlerle ilgili hisler arasındaki bağlantıların ne olduğunu bilirler.
- Hissettikleri duyguların kendi ruhsal durumlarını nasıl etkilediğini farkındadırlar (Goleman, 2000).

Duygularımızı açıkça ifade etmek herkes için normal bir davranış değildir. Bu bir bakıma karşımızdaki insana karşı kendimizi ele vermektir. Başkalarının ne düşündüğünden çok kendi duygularına önem veren insanların hayatta daha mutlu ve daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu yüzden bir durum bizi rahatsız ediyorsa

bunu karşımızdakine düzgün ve açık bir şekilde söylemek en doğrusudur (Akbaş S. , 2017).

c) Kendini değerlendirme

Bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- İyi ve kötü alışkanlıkları arasındaki farkın bilincindedirler.
- Kendilerini izleyerek edindikleri tecrübelerinden ders çıkarırlar.
- Kendileri ile ilgili eleştirilere ve geribildirimlere açık, farklı bakış açıları geliştirebilen, sürekli yeni şeyler öğrenip kendilerini geliştirebilen bireylerdir.
- Kendilerine yeni bakış açıları geliştirerek durumlarına farklı şekillerde bakabilirler (Goleman, 2000).

d) Özgüven

Kişinin sahip olduğu yeterlilik ve becerilerinin farkındalığına sahip olması ve bu yeterlilikleri ile ilgili kendine olan inancıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Kendilerinden emindirler ve çevresince hemen fark edilebilirler
- Belirsiz durumlar karşısında doğru kararlar verebilirler ve stres yönetimi becerileri gelişmiştir.
- Zor durumlar karşısında karamsarlığa kapılmayıp sağlıklı kararlar alabilirler.
- Başkalarınca kabul görmeyen düşünceleri savunabilir ve bildikleri doğrularının uğrunda sonuna kadar hareket edebilirler (Goleman, 2000).

e) Kendini yönetme

Kendini yönetme, kişinin var olan isteklerini ve dürtülerini kontrol altında tutabilmesi ve yönlendirmesidir. Kişinin kendi kendisini kontrol etmesi, zarar verici duygularını ve güdülerini kendi denetimlerine alabilmesidir (Goleman, 2005).

I. Kendini kontrol

Bireyin içinden gelen olumsuz düşünlerini ve dürtülerini kontrol edebilmesidir. Bireyin duygusal tepkilerini kontrol altında tutabilme yeteneğidir. Duygularının kontrolünü sağlayamayan bireyler genellikle huzursuz olurlar. Duygu kontroölünü sağlayan bireyler ise karşılaştıkları sorunlar karşısında soğukkanlılıklarını koruyarak kendilerini hemen toplarlar. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- İçinden gelen hisleri ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilirler.
- Zorlandığı anlarda bile, pozitif düşünüp soğukkanlılıklarını koruyabilirler.
- Düşüncelerini açıkça ifade edebilir ve aşırı baskı altında olsalar dahi olaya odaklanabilirler (Goleman, 2000).

II. Güvenirlilik

Bu özelliğe sahip kişiler çevrelerinde oldukça saygın kişilerdir. Bilmiş oldukları doğruluk ve dürüstlük yolundan ayrılmazlar. Ahlaklı ve dürüst olmayı kendilerine prensip haline getirmişlerdir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

Etik kurallara uyarlar.

Kendilerine olan güvenirliliklerinden dolayı çevreye de güven sağlarlar.

Kendi yaptıkları hataların farkına vardıklarında onları kabullenir ve diğer insanların yanlış olan davranışları karşısında sessiz kalmazlar.

Başkalarının gözünden düşmüş olmak onları yıldırılmaz kendi bildiği doğruların üzerine giderler (Goleman, 2000).

III. Vicdanlı olma

Ortaya çıkan durumlar karşısında insiyatif almasını bilirler. Yaptığı hatalar karşısında başkalarını suçlamak yerine kendilerini sorgulama yoluna giderler. Bu özellik bireylerin öz yeterlilik ve farkındalıklarının gelişmiş olduğunun göstergesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Vermiş oldukları sözlerine sadıktırlar ve vaatlerini zamanında yerine getirirler.
- Hedeflerine ulaşırken kendi sorumluluklarının farkındadırlar.
- Düzgün, dikkatli ve özenli çalışırlar (Goleman, 2000) .

f) Yeniliklere açık olmak

Kişinin yeni bilgi, yaklaşım ve fikirlere karşı açık ve rahat olmasıdır. Kendi inandıklarından farklı düşüncelere sahip kişilerle iletişime açıktırlar. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Çok çeşitli kaynaklardan taze fikirleri arayıp bulurlar.
- Problemlere orijinal çözümler bulurlar.
- Yeni fikirler ortaya koyarlar.
- Düşünürken, yeni perspektiflerden bakabilir ve yeni riskleri göze alabilirler (Goleman, 2000).

g) Uyum yeteneği

Değişiklikleri idare etmede esnek olmaktır. Uyum yeteneği olan kişiler, yeni durumlara hemen alışabilmektedirler. Farklı bakış açılarından bakabilme yeteneklerine de sahiptirler. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Çok çeşitli talepler, sürekli değişen öncelikler ve hızlı değişimle kolaylıkla başa çıkabilirler.
- Olay ve durumlara farklı açılardan bakabilirler.
- Kendilerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler (Goleman, 2000) .

h) Motivasyon

Bireyin duygularını yönlendirerek hedeflerine ulaşabilme becerileridir. Hedefe ulaşırken ortaya çıkabilecek olumsuzluklar karşısında yılmama ve duygularını iyi bir şekilde yönetebilme becerisidir.

1. Başarı güdüsü

Bireyin sürekli kendini geliştirerek en iyi duruma ulaşmayı amaç edinmesi ve sürekli olarak bu konuda kendini şartlandırmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Belirsiz durumları ortaya çıkarıp onları ortadan kaldırır ve işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar.
- Zor işleri kendilerine hedef olarak belirler ve önceden tahminlerde bulunarak risk alırlar.
- Sonuç odaklıdır, amaç ve standartlarına ulaşma güdüsü yüksektir.
- Performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler (Goleman, 2000) .

II. Girişimcilik

Bireyin yeni durumları fark etmesi ve yaşanan olumsuzlukları fırsata dönüştürebilme becerileridir. Ortaya çıkan fırsatları kullanabilme kapasitedir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Ortaya çıkan fırsatları değerlendirirler.
- Kendilerinden beklenen hedeflerin daha ilerisine geçmeye çalışırlar.
- Bir hedefe ulaşırken karşılarına çıkarılan kuralları gerektiğinde deler veya esneterek amaçlarına daha kolay ulaşabilirler.
- Yaptıkları işlerde kendi yarattıkları sıra dışı çabalarla başkalarının da ilgisini çeker hale getirerek işlerine diğer insanlarında ortak olmasını sağlarlar (Goleman, 2000) .
- Grubun misyonunu gerçekleştirmek için etkin biçimde fırsat kollarlar (Goleman, 2000).

III. İyimserlik

Bireyin hedeflerine ulaşırken karşısına çıkan güçlük ve engeller karşısında yılmadan o hedeflerine kenetlenmesidir. Amaçlarına ulaşırken önlerine çıkan aksilikler ve engeller karşısında sebat ederek o hedeflere ulaşmada istikrarlı olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Engeller ve yenilgilere karşın, ısrarla hedefleri araştırırlar.
- Başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkarlar.
- Yenilgileri, kişisel kusurların değil, üstesinden gelinebilecek koşulların sonucu olarak görürler

IV. Bağlılık

Bireyin ait olduğu grubun amaç ve hedefleri için heyecan duymasısıdır. Yaptığı eylemlerinin ve aldığı kararların bilincinde olması ve onların sorumluluklarının farkında olması, verdiği sözlerin arkasında durarak verdiği sözleri yerine getirmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Bağılı olduğu grubun amaçlarına ulaşmak için bireysel fedakârlıkları üstlenmesi ve grubun da bu yönde hareket etmesini yönünde onları cesaretlendirirler.
- Bağılı olduğu grubun amaçları içerisinde kendilerine düşen payın farkında olurlar.
- Karar alma ve seçimleri ortaya koymada grubun öz değerlerini kullanırlar (Goleman, 2000) .

2.4.3.2. Sosyal yeterlilikler

a) Empati

Kişinin başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlayabilmesidir. Diğer insanlara yakınlık gösterme, duygularını ve sözsüz mesajlarını anlama becerisidir.

A. Başkalarını geliştirmek:

Kişinin bulunduğu ortamdaki insanların veya ekibinde yer alan kişilerin ihtiyaçlarını görüp onları yetenekleri kapsamında geliştirme çabasına girmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Fayda sağlayacak dönütler gönderir ve bireylerin ihtiyaçlarını görerek onlara yardımcı olurlar.
- İnsanların güçlü yönlerini ve başarılarını onaylayıp ödüllendirirler.
- Yaşam koçluğu yapar, belirli bir programa dayalı eğitim faaliyetlerini yürütür ve kişinin yeteneklerini açığa çıkarıcı ve yeteneklerini geliştirmeyi sağlayan görevler (Goleman, 2000) .

B. Diğer insanları anlamak

Bireyin diğer insanlar ile ilişkilerinde empati becerilerini geliştirebilmesi, onların duygu ve düşüncelerinin farkında olması, bu konuda duyarlılık göstermesi ve onların sorunlarını karşısındakileri yargılamadan içtenlikle ilgilenmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerinin farkına vararak onları anlamak ve bu konuda duyarlılık gösterir.
- Diğer insanlardan aldıkları duygusal sembollere dikkatlerini vererek iyi bir dinleyici olduğunu onlara hissettirirler.

- Çevresindeki insanların ilgi alanları, istek ve ihtiyaçlarının farkına vararak onlara yardımcı olmaya çalışırlar (Goleman, 2000) .

C. Sosyal beceriler

Yapılan araştırmalar duygusal zekâ becerisi yüksek olan insanların daha sosyal olabildiklerini, daha iyi stres yönetimi becerilerine sahip olduklarını ve bir problemle karşı karşıya geldiklerinde bu durumda olumsuz olarak etkilenmek yerine bu durumun kendileri için bir fırsat olarak görüp durumu iyileştirebilmektedir (Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quoidbach, 2008). Bireyin diğer insanları kendi iradesi ve düşüncesi yönüne çekebilmesi ve kitleleri istediği belirlemiş olduğu hedefe yönlendirebilmesidir. Kişiler arası etkileşimde ön plana çıkma, diğerlerinin saygınlığını kazanma ve topluma liderlik yapma gibi özelliklerin gösterildiği yetenekler sosyal beceriler kapsamındaki becerilerdir (Goleman, 2000).

D. Etki yaratma ve etkileme

Bireyin karşısındaki grupta veya kişide heyecan uyandırıp onları harekete geçirebilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Farklı düşünce veya yapıdaki gruplarda düşünce birliği sağlamak ve insanları ortak paydada buluşturacak stratejileri dolaylı yollardan kullanırlar.
- Dinleyici karşısına çıktıklarında onları etki altında bırakacak şekilde sunuş tekniklerini kullanırlar.
- İnsanların gönlünü kazanmakta yeteneklidirler.
- Üstünde durmak istedikleri veya bir yere odaklanılmasını istediği konulara yönlendirebilmek için drama, rol oynama gibi becerilerini kullanarak karşısındaki kişileri odaklanmasını istemiş olduğu noktaya çekebilirler (Goleman, 2000).

E. Çatışma yönetimi

Diğer insanlarla yaşanan anlaşmazlıkların çözümünde karşısındakinin de fikirlerini dinleyerek ve orta yolu bulmalarındır. Kişinin diğer insanlarla yaşadığı problemleri hakkaniyetli bir şekilde çözüme kavuşturması ve orta yolu bulurken her iki tarafında çıkarlarına zarar vermeyecek bir yöntem kullanabilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Uyumsuzluk yaşanabilecek durumları önceden fark ederek olası bir çatışmanın önüne geçerler. Anlaşmazlıkların nedenlerini ortaya çıkarır ve çözümünde taraflara yardımcı olurlar. Her iki tarafın çıkarlarına uygun çözüm önerileri geliştirirler.
- Ortamda oluşan gergin anları fark ederek durumu kontrol altına alırlar
- Kapalı kapılar ardında olmayan müzakereleri desteklerler (Goleman, 2000).

F. İletişim

Karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve fikirlerini onları iyi dinleyip anlamaları ve göstereceği uygun yollar ile karşısındaki kişiyi ikna edebilme kabiliyetidir. Kişinin tüm iletişim kanallarını açık hale getirmesi, konuştuğunda karşısındaki kişinin duygularını yoğunlaştırarak onda bir etki bırakmasıdır. Karşısındaki kişinin eylem ve söylemleri sonucunda kendisinin eylemlerini ve düşüncelerini ayırabilmesidir. Karşısındaki kişiyi suçlayıcı ifadelerden kaçınarak ben dilini kullanabilmesi ve onun sorunlarını dinleyerek karşısındaki kişiyle yakınlık kurabilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Karşılıklı ilişkilerde başarılıdırlar. Karşısındaki kişilerle konuşurken ve onlara mesajlarını iletirken duygusal mesajlarda göndererek onlarda daha fazla etki uyandırırılar.
- Uyum içinde çalışmayı severler, karşındaki kişiyi iyi bir şekilde dinleyip onları anlamaya çalışırlar, sahip olduğu bilgi birikim ve tecrübelerini karşısındakilerden gizlemez ve onlarla paylaşmayı severler.
- Zor durumların üstesinden kolayca gelebilirler.
- Kötü bir haber aldığıında karamsarlığa kapılmazlar.
- İletişimin tüm öğelerini kullanarak kapalı mesajlar göndermek yerine karşındaki kişinin anlayabileceği mesajlar göndermeye çalışırlar (Goleman, 2000).

G. İşbirliği

Bireyin ait olduğu grupta diğer grup üyeleriyle ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmaktan keyif almasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Bir grup içinde çalışmayı severler ve bireysel çalışma yerine işbirlikçi çalışmayı tercih ederler.
- Farklı durumları tercih etme noktasında iyi analiz yapıp doğru kararlar verirler.
- İşbirliğine uygun ortamları oluşturur ve insanları işbirlikçi çalışma yöntemlerine teşvik ederler.
- Bilgi, birikim ve tecrübelerini insanlarla paylaşarak bilgiyi saklamazlar.
- Birlikte çalışmaktan haz alırlar (Goleman, 2000).

H. Liderlik

Kişinin çevresindeki kişileri ikna etme becerilerinin gelişmiş olması, onları sadece konuşmalarıyla değil yaptıkları ile ilham vermesi, karşındakilerde heyecan yaratarak onları harekete geçirebilme becerileridir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Buldukları konunun ve pozisyonlarının ne olduğunun önemi olmadan önderlik etmede ön plana çıkarlar.
- Altında çalışan kişilerin görevlerini yerine getirmelerinde heyecan uyandırarak harekete geçirirler.
- Olaylara farklı bakış açıları geliştirerek karşındakileri etkilerler
- Toplum içerisinde önderlikleriyle karşındakilere örnek olurlar.
- Sorumlulukları altındaki insanlara onların performanslarını artırıcı ve kendilerini geliştirici ortamlar yaratırlar (Goleman, 2000).

İ. Ekip çalışmasına yatkınlık

Bireyin bağlı olduğu grupla birlikte belirli hedefler üzerinde çalışırken grup içindeki havayı olumlu olarak etkileyerek kendisi ile birlikte tüm grubun keyifli olarak çalışmasını sağlayabilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- Grup içerisinde karşılıklı saygı, yardımlaşma ve paylaşım gibi grup içi olumlu özelliklere öncülük ederek grup içinde örnek olurlar.
- Grup aidiyeti, birliktelik ruhu ve grup içi bağlılık oluştururlar.
- Grup üyelerini istekli hale getirerek etkin bir katılım hali sağlarlar.

- Grubu ve grup itibarını korurlar (Goleman, 2000).



J. İlişki kurmak

Kişinin günlük hayatta başkalarıyla olan ilişkilerin kurulmasında ve geliştirilmesinde başarılı olmasıdır. Kişinin sosyal çevre, iş ve aile hayatında sağlıklı ilişkiler kurmasıdır. Kişinin karşısındaki insanları iyi bir şekilde dinleyerek, onları anlayabilmesi bunu yaparken de kendi önyargı ve kalıplarını bir kenara koyarak yapabilesidir. Karşısındaki kişiyi dinlerken pasif kalmaz, karşısındakinde kendisinin de o konunun içinde olduğu hissiyatı vererek karşısındaki kişinin kendisini açabileceği fırsatlar verirler. İşbirliği yolları geliştirme de etkilidirler. Karşılıklı anlaşmazlıkları ortadan kaldırmaysa yönelik çözüm önerileri geliştirmede yeteneklidirler. Karşılıklı ilişkilerde başkalarının duygu ve düşüncelerine önem vererek onları en iyi şekilde yönetme becerilerine sahiptirler. Bu becerileri sayesinde toplum içinde saygınlıkları artarak insanların sevdiği ve her zaman yanında olduklarında onlara güven veren, yeri geldiğinde onlara liderlik edebilen insanlar üzerinde etki ve heyecan uyandıran bir kişi olma özellikleri ile ön plana çıkarlar. İnsanlarla ilişkilerinde pek fazla münakaşaya girmeden ve karşısındaki insanları kırıp incitmeden onları ikna etme ve harekete geçirme konusunda oldukça başarılıdırlar. Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir:

- İlişkilerinde samimi ve sıcak arkadaşlıklar oluştururlar.
- İnfomal ilişkiler geliştirip bunların devamlılığını sağlarlar.
- İlişkilerinde herkesin ortak çıkarını gözetten ortamlar yaratırlar.
- İş ortamında, bireysel ilişkiler kurarak ve bunu sürdürürler (Goleman, 2000).

İşletme kültüründe var olan bu beceriler yumuşak yetenekler olarak adlandırılırken; organize olma, etkin karar verme ve planlı hareket etme gibi özellikler ise sert yetenekler olarak adlandırılabilir. Yöneticilerin ikincil olarak adlandırılan bu becerileri yirmi birinci yüzyıl işletmelerinin başarısında oldukça etkin bir rol üstlenecektir. Diğer bir ifadeyle birincil becerilerin yanında ikincil beceriler de önem kazanacaktır. Çünkü yirmi birinci yüzyıl kurumlarının başarısı yalnızca çalışanların bireysel başarılarıyla değil de kurumların duygusal zekâlarına bağlı olarak ta artacaktır (Baltaş, 1999).

2.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri

2.4.4.1. Reuven Bar-On modeli

Duygusal zekâ ile ilgili araştırma yapan en önemli bilim adamlarından biri Reuven Bar-On'dur.

Bar-On'un duygusal zekâ modeli, "Neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahipler?" sorusuna cevap vermek durumundadır. Bar-on çalışmaları sonucunda başarıya dair beş ayrı işlevden bahsetmiştir (Mayer ve diğerleri, 2000b).

Bar-On duygusal zekâ modelini açıklarken zekânın bilişsel olmayan sosyal, bireysel ve duygusal boyutlarını da içerdiğinden bahsetmektedir. Bu boyutların ortak özelliklerinin, kişilerin günlük yaşamlarındaki problemler ile başa çıkmada bilişsel zekâdan daha önemli bir yere sahip olduğunu savunmaktadır. Bar-on, duygusal zekâ modelini bu açıdan bakıp açıkladığında, zihinsel becerilerin (kişinin öz benlik farkındalığı gibi) zihinsel becerilerden farklı olarak kabul edilen bir takım özellikleri (kişinin öz saygısı, kişisel özgürlük gibi) birleştiren karma bir model oluşturduğundan bahsetmektedir (Baron, 2006).

Bar-On duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâyı kişisel duygusal zekâ, kişiler arası duygusal zekâ, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölüm de kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır.

1. Kişisel duygusal zekâ kendi içinde; duygusal öz farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olarak ayrılır.
2. Kişiler arası duygusal zekâ; empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak kendi içinde üç bölüme ayrılır.
3. Şartlara ve çevreye uyum duygusal zekâsı; problem çözümü, gerçeklik testi ve esnekliği içeren üç bölümden oluşur.
4. Stres yönetimi duygusal zekâ; stres toleransı ve dürtü kontrolünü içerir.
5. Genel ruh hali duygusal zekâ; mutluluk ve iyimserliği içerir (Bar-On, 2006).

2.4.4.2. Daniel Goleman modeli

Goleman, zekânın aksine duygusal zekânın sonradan geliştirilebilme özelliğinin daha fazla olduğunu öne sürmektedir. Hayatta edindiğimiz tecrübeler arttıkça gelişimimiz ilerler ve daha kaliteli bir yaşam sürmeye başlarız. Günümüzde yalnızca ne kadar akıllı olduğumuz değil çevremizdekileri ve kendimizi ne kadar idare edebildiğimizde önemi artan bir durum olmuştur. İnsanlar bir durum için kendilerini istekli hale getirmek için harekete geçmek, kendi istek ve duygularını yönetmek, başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurup başkaları ile empati kurma becerileri arttıkça duygusal zeka düzeyleri de atmaktadır (Delikoyun, 2017).

Goleman duygusal zekâ için oluşturduğu duygusal zekâ modelini beş başlık altında toplamaktadır.

1. Öz bilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi)
2. Empati
3. Duygularının kontroölünü sağlayabilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi)
4. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)
5. Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirmek)

a) Öz bilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi)

Öz bilinç; kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamına gelmektedir (Goleman, 2005). Öz bilinç; bireyin kendi zayıf ve güçlü özelliklerinin farkında olması, bir başka deyişle kendisinin bulunduğu konumu beğenirken gerçeklerden de uzaklaşmaması anlamına gelir (Goleman, 2005). Kendini gözleme ve duygularını tanıma; duygular için bir sözlük oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmektir (Goleman, 2005).

Duygularının farkında olan insanlar hayatlarını daha sağlıklı ve iyi bir şekilde sürdürürler. Hayatlarında almış oldukları kritik öneme sahip evlilik, iş kurma veya yeni bir işe yerleşme, bir meslek edinme ve o alanda kendini geliştirme gibi konularda başkalarının ne düşündüklerinden daha çok kendi düşüncelerini iyi analiz ederek doğru karar verme noktasında kendilerine güvenleri tamdır. Kendini tanıma, duygularının farkında olma gibi kavramlar duygusal zekânın temellerini oluşturur.

Kişinin kendi duygularının farkında olmaları onların içsel dünyalarıyla daha barışık şekilde yaşamaları ve kendilerini anlama becerileri bakımından kritik öneme sahiptir (Goleman, 2005).

Öz bilinç becerileri gelişmiş kişiler bağımsız, yaptıkları eylemlerden emin, psikolojik sağlıkları yerinde, hayata olumlu yönlerinden bakan insanlardır (Goleman, 2005). Duyguların kontrol edilmesinde öz bilinç becerileri önemli faydalar sağlar. Öz bilinç becerileri gelişmiş insanlar olumsuz durumlar karşısında karamsarlığa düşmez, ruh halleri bozulup psikolojik sağlıklarını yitirmez ve kendi alacağı tedbirlerle bu durumdan kendilerini çıkarabilecekleri yolları kısa süre içerisinde bulup harekete geçerler (Goleman, 2005). Öz bilinç psikolojik içsel gözün temelidir (Goleman, 2005). Duygularının farkına vararak hislerinin kontrolünü eline geçirip doğru kararlar verebilen insanların öz bilinç becerileri de oldukça gelişmiştir (Goleman, 2005).

b) Empati (Başkalarını duygularını anlamak)

Kritik derecede sosyal bir beceri olan empati, Goleman'ın duygusal zeka modelinin ikinci basamağını oluşturur. Empati başkalarının duygu düşünce ve hislerini anlayabilmek, karşındaki kişinin penceresinden bakabilmek ve insanların bir konu hakkındaki farklı fikir ve görüşlerine saygı göstermek ve onlarla iyi iletişim halinde olmak anlamı taşımaktadır (Goleman, 2005).

Günümüzde karşılıklı ilişkilerde iletişim becerileri daha fazla önem kazanmıştır. İletişimin ne kadar doğru olarak kullanıldığına bağlı olarak ilişkiler o ölçüde düzgün gitmektedir. Bu sayede insanların yakınmış oldukları en büyük problemler bile kolaylıkla anlaşılıp çözüme kavuşturulmaktadır. Genel olarak insanlar problemlerini karşısındaki insanların kendilerini anlamayacağı düşüncesine kapılıp paylaşmaktan kaçınırlar. İletişim kurmada insanların birbirlerini anlayabilmeleri çok önemlidir. İnsanları kendilerini anlayan, kendileri ile aynı duygu ve düşüncelere sahip olan kişileri kendilerine daha yakın hissetmektedirler. İyi ve sağlıklı bir iletişim için empati kavramı oldukça önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Adsız, 2016).

Empatinin merkezinde öz bilinç vardır. Kişi kendi duygularının ne kadar farkındaysa hislerini anlamayı da o derecede iyi kavrar. Kendi hislerinin farkında olmayan bireyler etrafındaki insanların da hislerini anlamakta zorlanırlar. Hissettikleri

duygularının ne olduğu konusunda kafa karışıklığı yaşayan bireyler, etrafındaki insanların hissettiği duyguları kendileriyle paylaştıklarında da aynı biçimde bir kafa karışıklığı yaşayarak onların hislerini de tam olarak kavrayamazlar. Etrafındaki insanların hissetmiş oldukları duyguların farkına varamayan bireylerin duygusal zekâ bakımından son derece zayıflar ve bu zayıflık insan ilişkileri kurmakta başarısız olurlar. Bireyler empati yetisi denilen kavramı, ilgi ve şefkatin kökü olan duygusal uyumdan almaktadırlar (Goleman,2005). Empati yetisi pazarlamacılık ve yöneticilikten, gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar uzanan pek çok farklı alanda kişinin karşısına çıkmaktadır (Goleman, 2005).

c) Duyguları idare edebilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi)

Duyguları idare edebilmek, kendi iç dünyasından gelen sesleri takip ederek içinden gelen negatif seslere kulak vermek, bir duygunun ve hissiyatın farkına varmak, öfke, üzüntü, korku ve kaygı gibi olumsuz hislerle başa çıkabilmenin yollarını bulmak gibi becerileri kapsamaktadır (Goleman, 2005).

Her duygu diğer duygulardan farklı özgün bir yapıya sahiptir. İnsanlarda var olan her bir duygu önemlidir. İçinde duygunun ve heyecanın olmadığı bir yaşam, hayatın farklı renklerinden soyutlanmış, anlamını yitirmiş tekdüze ve monoton bir yaşam tarzına dönüşebilir. Kabul edilebilir olanı uygun olan duygudur. Farklı koşullarda orantılı bir şekilde ortaya çıkacak duygu makbul olanıdır. Duyguları bastırıp onları açığa çıkarmamak adına çabalamak yerine duyguları yeri ve zamanında kullanabilmek doğru olanıdır (Goleman, 2005). Duygular gereğinden fazla bastırılmaya çalışıldığında insanların diğer insanlardan uzaklaşmasını ve sosyal ilişkilerde durgunluk yaratır. Tam tersine kontrolden çıktığı durumlarda, patolojik bir durum oluşmasına neden olur. Bireylerin bastırılmış olan duygularını öfkeye dönüştüren kızgınlık durumunda da, kişilerin aşırı kaygılı bir hal almalarında da olan durum budur (Goleman, 2005). Duygusal sağlığı koruyabilmek duyguları kontrol altına alabilmekle mümkündür. Uzun süre bir duygunun etkisinde kalmak ya da çok fazla yoğun duygu yoğunluğu içinde kalmak bireylerde huzursuzluk yaratır. Haliyle bu durum tek boyutlu duygu hissedilmesi manasını taşımamaktadır. Hayatta hem inişler hem de çıkışlar olabilir. Önemli olan bu iniş ve çıkışlarda duygu kontrolünü sağlayıp ruh sağlığını koruyabilmektir. İnsanın duygusal hayatı kişinin kendini iyi

hissetmesi onda ortaya çıkan olumsuz ve olumlu duyguların oranına bağlı olarak değişir. Kişinin kendini iyi hissetmesi için kendini negatif duygulardan uzak tutmasını gerektirmez. Ancak aşırı yoğun duyguların kişinin ruh sağlığını bozacak kadar kontrolsüz bir şekilde gelişmemesi gerekmektedir (Goleman, 2005).

Duyguları uygun biçimde idare etme yeteneği, öz bilinç binası üzerine inşa edilir. Duyguları idare edebilme becerisi kötü olan bireyler devamlı olarak huzursuzlukla mücadele ederken, bu becerilerini ustalıkla yönetebilen bireyler ise hayatın kötü sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2005).

d) Sosyal Beceriler

Bireylerin sosyal çevrelerinde etrafındaki insanlar ile kurmuş oldukları ilişkilerde etkili olabilmeyi gerçekleştiren sosyal becerilerdir. İnsanların birbirleriyle kurdukları ilişkilerde eksik kalmaları onları sosyal dünyadan uzaklaştırmaktadır Sosyal çevre ile ilişkilerini sağlıklı kurabilen bireyler, insanları ikna becerileri, çevresindekileri motive edip harekete geçirebilme becerileri, yakın ilişkileri sürdürebilme becerileri gibi alanlarda başarılı olurlar (Goleman, 2005).

Bu becerilere sahip bireyler karşılıklı anlayış esasına göre ilişkilerini yürütürler. Karşıdakilerini iyi bir şekilde dinleyip onları anlayabilmeyi isterler. Karşısındaki kişilerin ne istediğini anlamaya çalışıp kolaylıkla ilişki kurabilme becerilerine sahiptirler. Karşısındakileri kolaylıkla ikna edebilirler. Bu özellikleri sayesinde etraflarında kolayca etki bırakırlar ve çevresindekiler tarafından oldukça ilgi görürler (Özdemir, 2015).

Diğer insanların duygularının farkında olabilme ve karşısındakinin duygularını yönlendirerek onu harekete geçirebilme becerileridir. İnsanlarla olan ilişkilerin temelini karşısındakilerin duygularını yönetip yönlendirebilme becerileri oluşturmaktadır. Karşısındakinin duygularını yönetip yönlendirebilmek için karşısındakinin duygularının farkında olabilmek, onunla empati kurabilmek ve özyönetim yeteneklerinin gelişmesini gerektirir (Goleman, 2005).

e) Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirebilmek)

Bir insanın kendi iç dünyası ve dış çevresinden almış olduğu itici güçle heyecan duyması ve duygularında kararlılık gösterebilmesi ve kendini belli bir amaca yönlendirebilmesidir (Baturçugil, 2004).

İnsanın iç dünyasından gelen iç seslerini kontrol edebilmek, ruhsal boyutunu düşünmeyi engelleyecek şekilde değil de ona destek olacak biçimde düzenleyebilmek, sabır gösterebilmek, emek sarf etmek, olumsuz bir durum oluştuğunda duygunun yönlendirme gücünü ortaya çıkarabilmektir. Duygulardan en iyi ve doğru bir şekilde faydalanma en önemli (Goleman, 2005).

İnsanlar bu beş alandaki yetenekleri bakımından farklılıklar gösterirler. Örneğin; bazı kişiler kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça yeteneksiz kalabilirler. Duygusal becerilerdeki bozukluklar giderilebilir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil eder ve doğru yönde çaba harcanarak iyileştirilebilirler (Goleman, 2005).

2.4.4.3. John D. Mayer & Peter Salovey modeli

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı dört boyutta ele aldıkları bir yetenek modeli oluşturmuşlardır. İlk boyut duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren “duyguları algılama ve tanımlama”dır. İkinci boyut; “duyguları düşüncede kaynaştırma” ve üçüncü boyut ise “duyguları anlama”dır. İkinci ve üçüncü boyut problem çözmeyi göz önünde bulunduran, duygusal zekânın daha ileri süreçlerini içermektedir. Genel olarak duyguları düşüncede kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerir. Duyguları anlama boyutu ise duygunun bilişsel sürecini içerir. Dördüncü boyut olan “duyguları kontrol etme” ise hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının yönetimini zekânın ilk boyutu duyguları algılayıp tanımlamayla anlamlı hale gelir (Çakar ve Arbak, 2004). Duygusal zekânın başlaması için bu ilk boyutun olması gereklidir. Birey bir duyguyu hissettiğinde dikkati hissetmiş olduğu o duyguya yoğunlaşamıyorsa, o kişi duygularının ne olduğunu tam olarak anlayamayacaktır. Duyguların algılanması; mimikler, ses tonu, sanatsal ve kültürel faaliyetlerle ifade edildiğinde duygusal iletileri anlama, dikkate alma ve onları yorumlama becerilerini içine alır (Mayer ve diğ. 2000a).

İkinci boyut olan duyguları düşüncede kaynaştırma; duyguların bilişsel sistem içerisindeki yerini ve düşünceye yardımcı olabilmek için bilişi nasıl yönlendirdiği konusu üzerine odaklanır. Bunu gibi durumlar bilişsel sistemin olaylara farklı açılardan bakılmasını sağlar. Bunun gibi durumlar düşünceye olumlu etkileri bulunmaktadır. Bireyin fikirlerinde yer alan şüphecilik ve iyimserlik gibi kavramlar arasında gidiş gelişler yaşaması bireyin farklı bakış açıları geliştirmesini sağlar. Bunun sonucunda da problemlere daha derinlemesine bakarak çözüm arayışı içerisinde girmesine ve daha yaratıcı düşünme becerileri geliştirmesinde etkili olur. Ruh durumu farklılık gösteren insanların daha yaratıcı olmalarına neden olan ruh hallerinin monoton ve sabit olmamasından kaynaklandığı söylenebilir (Mayer ve diğ., 2000a).

Bu iki boyutta yer alan duygular algılanıp anlamlandırıldıktan sonra bir diğer boyut olan duyguların farkına varabilme, anlama ve analiz etme gelir. Duyguların birbirleriyle olan ilişkilerini, onların anlamalarını, duyguların zamanla nasıl değiştiğini ve geliştiğini görebilen bireyler tam olarak insan tabiatının ve sosyal ilişkilerin özünü anlayabilme becerilerini geliştirirler (Mayer ve diğ., 2000a).

İlk üç boyut son boyut olan duygularını kontrol edebilme boyutuna önemli katkılar getirmektedir. Duygularını iyi anlayabilen bir insan kendi iç dünyasında yaşamış olduğu farklılardan faydalanarak duygularını daha iyi bir şekilde yönlendirirler. Bu beceriler sayesinde duyguların kontrol edilebilmesi için gerekli bilgi ve birikime sahip olur ve duyguların tamamıyla başa çıkabilme becerilerini geliştirirler. (Mayer ve diğ., 2000a).

Mayer ve Salovey duygusal zekâ ile ilgili çalışmış oldukları yaklaşık on iki yıllık dönem boyunca duygusal zekâ kavramının ortaya çıkartılmasının yanında duygusal zekâ ile ilgili birçok çalışmalara imza atmış ve bu konuda farklı ölçekler geliştirmişlerdir. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinden sonra ortaya çıkan zekâ modelleri onların zeka modellerinden etkilenmiş ve ortaya atılan her bir yeni duygusal zeka modeli onların modellerinin üstüne bina edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004).

2.4.4.4. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli

Duygusal zekâ Cooper ve Sawaf'ın modelinde “dört köşe taşı modeli” diye isimlendirilen bir modelle irdelenmektedir. Duygusal zekâyı Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli özellikle yönetim ve organizasyon şeklinde inceleyerek, liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi ile ele almaktadır. Dört köşe taşı modelinin birincisi olan “duyguları öğrenmek” bölümünde duygusal enerji, duygusal dürüstlük, duygusal dönüt ve pratik sezgi gibi olguları içermektedir. Duyguları öğrenmek bireyin duygusal iç dünya farkındalığı ve bunu duygularının arasında var olan ilişkilerin kontrol edilmesi boyutu üzerinde durmaktadır. Duyguları öğrenmek için duyguların kalıtımsal olarak getirdiği bazı yönlerini anlayabilmek, doğuştan gelen duygu özellikleri ile barışık halde yaşamak ve duygularını değerlendirmek konuları üzerinde durur (Coper ve Sawaf, 2003). Birey duygularının farkındalığına varıp bu durumu çevresindekiler ile girmiş olduğu ilişkilerinde net ve düzgün bir biçimde ifade edebilmesi gerekmektedir. Bunun olabilmesi için birey kendini anlamaya çalışıp, hissettiklerinin farkına varmalı ve duygularının değerlendirmesini yapabilmelidir (Aksütlü, 2013).

Duyguların sağlıklı olması kalbi güçlü kılar. Kendine olan güveni ve inancını sağlamlaştırarak duygularının farkında olma becerilerini sahada göstermesine zemin hazırlar. Duygusal sağlık ile kişilik özellikleri, karakter ve bu özelliklerin devamlılığını sağlayan ve başka bir yöne ileten duygular anlaşılmaya başlanabilir (Cooper ve Sawaf, 2003).

2.5. IQ ve EQ Kavramlarının Karşılaştırılması

Yıllardır, bireyin işlevselliğinin ve başarısının IQ'a bağlı olduğu bilinmekteydi. Ancak son zamanlarda artık duygusal zekâ, yani EQ'nun da başarıda önemli ölçüde rol üstlendiği tespit edilmiştir. IQ genellikle bireyin zekâ fonksiyonu becerileriyle, EQ ise bireyin duygusal fonksiyonları ile ilgilidir (Doğan S. , 2005). Kendini harekete geçirebilme, karşısına çıkan olumsuzluklar karşısında yılmayarak devam edebilme, tatmin olmadığı konular için dürtülerinin kontrolü, genel ruh halini düzenleyebilme, karşılaştığı sıkıntıların düşünmesini engellememe, empati kurabilme becerileri ve umutsuzluğa kapılmama gibi özellikler EQ nun güçlenmesiyle gerçekleşebilir. Gelişimi ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşen IQ nun genetik

yollarla aktarıldığını kabul eden araştırmalar oldukça fazladır. Duygusal zekâ ise bireylerin yaşam hayatı boyunca edinmiş oldukları deneyimlerinden dersler aldıkça devam etmektedir. İnsanların yaşamış olduğu duygu karmaşalarından sıyrılabilmesi, kendilerini motive edebilme becerileri, çevresindeki insanlarla empati kurabilmeleri ve sosyal evre ilişkilerinde deneyim kazanıp onları başarılı bir Şekilde kullanmayı öğrendiği ölçüde bu yetenekleri de artarak gelişmektedir (Goleman, 1998). Yirmi birinci yüzyıl insanların ezbercilik yerine bağımsız düşünme, problem çözme, özdenetim, empati, yaratıcılık, sosyal sorumluluk alabilme, problemler karşısında gerçekçi ve somut değerlendirmeler yapabilme ve çevreye uyum sağlayabilme gibi özelliklere sahip olunması gerekliliği duygusal zekânın önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmasına neden olmuştur. Çünkü bu özelliklerin bireylerde yer alması duygusal zekânın geliştirilebilmesi ile sağlanabilmektedir. Yapılan araştırmalar bilişsel zekâ kadar duygusal zekânın da bu özelliklerin geliştirilmesine önemli olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ yetenekleri yüksek olan insanlar yaşamlarında daha başarılı, kendilerinden daha emin ve daha mutlu bir hayat sürebilmektedirler. Bu yetenekler insanlarda sorumluluk duygusunu artırmakta, konulara daha ilgili hale gelmesini sağlamakta ve daha üretken bireyler olmalarını sağlamaktadır (Shapiro, 1998).

Kişiler sadece bilişsel zekâ ile hayatlarında başarı elde edemezler. Bilişsel zekâları ile duygusal zekâlarını harmanlayıp bir araya getirdiklerinde başarıya ulaşmaları kaçınılmazdır. Duygusal zekâ ile bilişsel zekâ birbirlerinden ayrı değiş bir bütün içindedirler. İnsan yaşamında başarıyı yakalamak ve mutluluk elde etmek için her iki zekâ türünü de kullanmaları gereklidir. Duygusal zekâ bu anlamda kendi motivasyonunu yüksek tutabilmek, olumsuz durumlar karşısında yılmadan moralini bozmamak, empati kurabilmek ve amaç uğruna çaba ve sabır gösterebilmek için gerekli bir olgudur (Mobaoğlu, 2006).

Duygusal zekâ, her Őart ve ortamda ve her yaş döneminde geliştirilebilen, bireylerin etkin ve sağlıklı karar vermelerinde, problemleri çözmelerinde, toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmalarında, bilişsel zekânın yanında yer alan ve tecrübeye dayalı olarak gelişebilen bir beceriler silsilesi olarak görölmektedir (Sternberg, 1997). Bu sebeple son yıllarda farklı işyerlerinin kişinin mezun olduğu okullar, sahip olduğu

sertifikalar, yüksek IQ düzeyi yanında insanlarla iyi ilişkiler kurma, kendini ve duygularını ifade etme gibi EQ becerilerinin de önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

IQ ve EQ birbirinden ayrı zekâ türleri olmasına rağmen birbirlerinin zıttı olgular değildirler. IQ ve EQ'nun bazı tarafları arasında çok küçük fark edilmeyecek miktarda bağlantıları olsa da, bu iki kavramın birbirinden farklı olgular olduğu gerçeğini değiştiremez (Goleman, 1995). İnsanların duygusal zekâ becerileri genetik olarak belirlenmediği gibi, doğumdan ölüme kadar her yaş aşamasında devam eden bir özelliktir. Genetik olarak aktarıldığı düşünülen IQ'nun aksine, duygusal zekânın sonradan geliştirilebilme ve öğrenilebilme imkânı vardır (Yüksel, 2006). Berkeley'de bulunan California Üniversitesi'nden psikolog Jack Block “Benliğin Dayanıklılığı” ismini verdiği duygusal zekâyâ benzer bir ölçüt geliştirip kullanmış, IQ seviyesi yüksek olan insanlar ile duygusal becerileri yüksek olan insanları karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmadan çıkan sonuçlara göre IQ zihin becerileri bakımından daha önde görünmekle bireyin kişisel dünyasında yetersiz bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktadır (Goleman, 1995).

2.6. EĞİTİM VE OKUL

Eğitim kelimesi Osmanlıcada tedris ve tedrisat olarak adlandırılmış olup bireyin yaşantısında kasıtlı ve istendik davranış değişikliklerini okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı olarak meydana getiren süreç olarak tanımlanabilir (TDK, 2005).

İnsanların eğitime bakış açıları tarih boyunca farklı olmuştur. Genel olarak eğitim; halk ve yetişkinler eğitimi, örgün ve yaygın eğitim kurumları, kitle iletişim araçları ve etkileri, toplumun çocuk yetiştirme yöntemleri ve çocuk oyunları, toplumda yaygın biçimde ortaya çıkan eğitim düşüncesi ve uygulamaları, toplumun bilim anlayışı ve eğitim değerlerini içerisine almıştır. Okul dışında gerçekleşen bir aile veya çevre içerisinde bireysel yetiştirme yollarıyla yapılan bilgi aktarma, öğretme ve öğrenme çalışmalarının bütününe kapsayan çabaları yaygın eğitim adını almaktadır (Akyüz, 2005).

Eğitim filozofları ve kuramcıları eğitimin toplumsal etkileşim yoluyla sosyal düzenin oluşması arasında önemli bir bağlantı olduğunu ifade etmişlerdir (Gutok, 2001). Rousseau eğitimi, “Çocukları yetiştirmek ve insan yapmak sanatı” olduğunu; Gökalp

ise eğitim için “Bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesidir.” olarak ifade etmiştir. Dewey ise eğitimi Çocukları ve gençleri toplumsal hayata hazırlama olarak ifade etmiştir (Eskicumalı, 2011).

Uzmanlaşmanın önem kazandığı, bilgiye ulaşma yollarının hızla arttığı modern toplumlarda insanların belli amaçlara yönelik olarak planlı ve programlı şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Okullar bu amaçları gerçekleştirmede önemli bir yere sahiptirler. Okul toplumdaki kişilerin eğitilmesi görevini üstlenen, formal eğitim veren kurumların ortak adıdır (Fidan ve Erdem, 2001).

Bireyin toplumda bir yer ediniş sosyalleşmesinde okul önemli bir faktördür. Eğitim birimleri ve okullar toplumsal ilişkilerin düzenlenip biçimlenmesini sağlayan kurumlar haline dönüşmüştür. İlk olarak bireylerin zorunlu olarak okullara alınması süreci Fransız İhtilali sonrası olmuştur. Osmanlı Devletinde ise 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile ilk zorunlu eğitim başlamıştır. Devletlerin vatanlarına bağlı vatandaş yetiştirme amacı ile başlayan eğitimin devlet eliyle kurumsal bir yapıya dönüşüm çabaları 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. Devletlerin eğitim kurumlarını yaygın hale getirmesi ve siyasal erkin sahibi olanların ideolojilerini yaymak ve bunu sürdürülebilir kılmak için okullar sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur (Başaran, 2008).

Sanayinin ortaya çıkmasıyla toplumdaki okullaşma oranının artmasıyla birlikte buna karşı çıkan görüşler de olmuştur. “Okulsuz Toplum” adlı eseriyle Ivan Illich okul fikrine karşı çıkmıştır. En iyi eğitimin okul dışında gerçekleşeceğini, okulda öğretilen bilgilerin deneyim yoluyla elde edilebileceğini savunur. Okulun ideolejik bir aygıt olarak kullanıldığını, uzmanlar yoluyla bireylerin denetlendiğini ve okulların özgürleşmenin önünde engel teşkil ettiğini söylemiştir (Illich, 1998).

2.7. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Mesleki eğitim, bireyleri iş hayatlarına hazırlamak ve onları belli bir meslek alanında yetiştirilmesi için asgari yeterliliğe sahip ve genel meslek kültürü bilincinin oluşturulmasını sağlayan eğitime denir. Teknik eğitim ise daha ileri seviyede matematik, cebir ve fen bilgisi kabiliyetleri kazanmış mühendislik, tarım, sağlık, ticaret vb. gibi özel ihtisas alanlarında insan yetiştiren eğitimidir (Ünsür, 1998).

Ortaöğretim birimleri genel olarak genel ve mesleki ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Genel eğitimin öncelikli amacı bireylere sözel ve sayısal alanlarda akademik bir çerçevede program sunarak öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. Mesleki ve teknik eğitim ise bu akademik bilgiler ile birlikte belirli mesleklerle ilgili öğrencilere uygulama ağırlıklı derslerde vererek onların belli bir meslek alanında bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu programları belirlenen ölçütler doğrultusunda tamamlayan bireyler doğrudan iş hayatına katılma veya yükseköğretime devam etme yollarından birisini seçebilirler (Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, 1999).

Mesleki ve teknik eğitim, insanları belli bir mesleğe hazırlamak için bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlayan bir eğitim türüdür. Toplum içinde bireyin yaşamını sürdürmesi için mesleğin gerektirmiş olduğu bilgi, beceri ve pratik uygulama becerilerini kazandırmak amacıyla bireyin kabiliyetlerini zihinsel, fiziksel, kişisel, duygusal ve sosyoekonomik yönlerden geliştirme sürecidir (Alkan, Doğan, ve Sezgin, 1998).

Mesleki ve teknik eğitim, bilim ve teknolojik gelişmelere paralel olarak insanlara iş yaşamında yer alan belli bir meslek dalı ile ilgili olarak bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmayı hedefleyen ve kişilerin yeteneklerini geliştiren belli bir eğitim sürecidir. Milli Eğitim Temel Kanununun 3. Maddesinde geçen tanımı ile mesleki ve teknik eğitim; kişilerin ilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek suretiyle bu özellikler ile birlikte iş yapabilme alışkanlıkları kazandırarak onları sosyal hayatlarında zihinsel, fiziksel, duygusal, ekonomik ve sosyal yönleriyle sağlıklı ve dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir (Doğan, Ulusoy ve Hacıoğlu, 1997).

2.7.1. Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi

İslamiyet öncesi Türkler genel olarak göçebe hayatı yaşarlardı. Hun Devleti yerleşik hayatı olmayan ilk Türk devletiydi. Hun Devletinde eğitim denilince akla hayvancılık, dokumacılık, demircilik, madeni eşya yapımı ve el zanaatları gibi meslekler gelirdi. Orta Asya’da kurulan diğer Türk devletleri olan Göktürkler ve Uygurlarda da eğitim Hun Devletinden farklı değildi. İlk Türk devletlerinde yaşam biçimiyle eğitim iç içe geçmiş durumda olduğu söylenebilir (Gökalp, 1976).

Türklerin İslamiyet'i kabulü sonrası ortaya çıkan Selçuklu Devletinde ise mesleki eğitim kurulan ahilik teşkilatının bir parçası olarak yürütülüyordu. Ahilik kelimesi eli açıklık, cömertlik anlamlarını taşıdığı gibi Arapçadan dilimize geçtiği görüşünü savunanlara göre ise kardeşlik anlamını taşımaktadır. 5.yy dan itibaren Türkistan'da Maverâünnehir çevresinde Türkler arasında ticaret, sanat ve yardımlaşma artmıştır. Abbasiler 13. Yy başlarında ahilik teşkilatlarını kurmaya başlamışlardır. Anadolu'da ahilik başlangıcı Selçuklular döneminde Ahi Evran tarafından olmuştur (Gökçalp, 1976).

Ahilik teşkilatında çıraklık, kalfalık ve ustalık birimleri çok iyi çalıştırılmış, mesleğe giriş, mesleki yeterlilik gibi kavramlar sistemli bir şekilde yürütülmüştür. Ahilik kurumları esnaf ve sanatkârın sorunlarıyla ilgilendiği gibi onların denetimlerini de yapmış, disipline etmiş ve ticaret ahlakının esnaf ve zanaatkârlar içerisinde gelişmesinde önemli roller üstlenmiştir. Usta, kalfa ve çırak yetiştirme çalışmalarında etkin rol oynamıştır (Tosun, 2010). Bugünkü anlamda yaygın bir eğitim kurumu sayılabilecek Ahilikte iş dışı ve işbaşı eğitimi adı altında iki çeşit eğitim veriliyordu. Ahiler insanların bilimden yararlanabilmeleri için özel çaba sarf etmişlerdir. Toplumsal hayatı kolaylaştırmak adına bireylerin edindikleri teorik bilgilerini gündelik yaşamda kullanmasını sağlamışlardır (Bayram, 2010). İki yıl ücretsiz olarak bir ustanın yanında deneyim kazanan çocuklar özel bir törenle çıraklık unvanını alırlardı. Ahilikte ikinci kademe süresi olan kalfalık süresi ise 6 aydır. Çıraklık süresini tamamlayan çıraklar ustaları tarafından kalfalık için yeterli düzeye geldiği tespit edilirse kalfa ve ustalarının desteği ile bir sınava girerler ve başarılı oldukları takdirde kalfalığa hak kazanırlardı (<http://etogm.meb.gov.tr>, 2013).

Osmanlı Döneminde ise mesleki eğitim lonca teşkilatları ile sağlanırdı. Osmanlı Devletinde esnaflar mutlaka bir loncaya kayıtlı olmak zorunda kalmışlar, loncanın denetimi ve koruması altına girmişlerdir. Yeni bir dükkân açmak için gedik belgesine sahip olunması gerekiyordu. Gedik belgesi almak için kişinin çıraklık, kalfalık ve ustalık yapmış olması gerekiyordu (Tosun, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde meslek eğitimi ilk zamanlarda yaygın eğitim kurumları aracılığıyla olurken 1800'lü yıllardan sonra örgün eğitim kurumları yoluyla olmaya başlamıştır. Bu yıllardan Cumhuriyet dönemine kadar pek çok

meslek alanında farklı okullar ülkenin çeşitli yerlerinde açılmıştır (<http://etogm.meb.gov.tr>, 2013).

Osmanlı Devletinin yıkılıp yerine kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti Kurtuluş savaşından yeni çıkmış ve ülkenin teknik bilgi ve birikimi olan elaman eksikliğini meydana getirmiş olduğu problemler hâsıl olmuştu. Ülkenin sosyal ve ekonomik gelişimi için insanlarda eksikliklerin giderilmesi ve genel mesleki ve teknik düzeyinde olan bilgili işçi ihtiyacı dikkatlerin mesleki ve teknik eğitim üzerine çekilmesini sağlamıştır (Doğan H. , 1983). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren mesleki ve teknik eğitim ile ilgilenilmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1926 yılında mesleki eğitimin okullarda gerçekleşmesine yönelik bir görev üstlenmiştir. 1927 Haziran ayında 1052 sayılı “Meslek Mektepleri Kanunu” kabul edilerek illere bazı sorumluluklar yüklenmiştir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002).

Mesleki ve Teknik eğitimin örgütlü bir yapıya kavuşturulması ve eğitimin planlı bir şekilde yürütülmesine yönelik olarak 1983 yılında mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü kurulmuş ve bu kurumun giderleri devlet bütçesinden karşılanması için gerekli altyapı oluşturulmuştur (Özguven E. , 1987).

Devlet gençleri meslek öğretmeni olarak yetiştirmek üzere Avrupa ülkelerine göndermiştir. Bunun yanında çeşitli öğretmenlik alanlarında görevlendirilmek üzere 65 öğretmeden yurtdışından Türkiye’ye getirilmiş ve farklı okullarda görevler verilmiştir (Alkan, Doğan, ve Sezgin, 1998).

Teknik insan gücünü yetiştirmek amacıyla 1936 yılında raporlar hazırlanmış ve bu raporlar sonucu alınan kararlar doğrultusunda açılan okullar kronolojik olarak aşağıdaki gibi bir bir açılmaya başlanmıştır.

- 1939 ‘da sanat okullarına bağlı köylerde mesleki kurslar açılmıştır.
- 1941 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü’nce bir program geliştirilmiştir.
- 1942 yılında çıraklık okulları açılmıştır.
- 1942-1943 yılında Erkek Sanat Enstitüsü açılmıştır.
- 1945-1946 yılında Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır.
- 1954-1955 yılında 4 yıllık akşam ticaret liseleri açılmıştır.
- 1956 yılında Halk Eğitim Merkezleri açılmıştır.

- 1965-1966 yılında Ankara’da Erkek Teknik Öğretim Ağaç işleri Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır.
- 1968-1969 yılında teknik öğretim üç ayrı seviyede teknik personel yetiştirmek üzere pratik sanat okulları, sanat enstitüleri ve teknisyen okulları olmak üzere sınıflandırılmıştır.
- 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre ortaöğretim öğrencilerini “çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” amaçlanmıştır (MEB, 1990).

1977 yılında TBMM’de Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunları kabul edilmiştir. Çıraklık eğitimi bu kanunla Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğuna verilmiştir.1978’de Çıraklık Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Son olarak 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı kanun ile mesleki ve teknik eğitim; Çıraklık Eğitim, Yaygın Eğitim, Erkek Teknik ve Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü olarak dört bölüme ayrılmıştır (Abak, 2009).

Ulusal ve uluslararası meslek standartlarını gözetilerek, meslek alanlarında ortaya çıkan ulusal yeterlilik esaslarını belirlenmesini gerekli kılmıştır. Meslek alanları ile ilgili olarak belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek adına Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur. Kurulun çalışma usul ve esaslarının belirlenmesi ile 29 Eylül 2006 yılında TBMM’de kabul edilmiştir (Uçum, 2009).

Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarının eğitim sistemi içerisinde ağırlığının artırılmasına yönelik olarak 2000’li yıllardan bu yana önemli çalışmalar yapılmıştır. Avrupa Komisyonundan da mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar için destek alınmıştır. Bunun yanında sivil toplum kuruluşları ve özel sektör mesleki ve teknik eğitim kurumlarına olan ilgiyi artırmak adına çeşitli projeler üstlenmektedirler (Köseleci, 2012).

2.7.1.1 Mesleki Ve Teknik Eğitimin Önemi

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin belirlenmesinde faydalanılan en önemli kaynaklardan birisi o ülkenin insan kaynaklarının niteliğidir. Gelişmiş ülkeler kalkınma için gerekli olan insan kaynaklarını istenilen nitelik ve nicelikte yetiştirmek için çalışmalar yaparlar. Gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerin çoğu ise

gereksinim duydukları insan gücünü yetiştirme noktasında ciddi problemler yaşamaktadırlar. Eğitimin öncelikli görevlerinden bir tanesi de nitelikli insan gücünü yetiştirme işidir (Ak, 2014).

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler farklı meslek alanlarına gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Meslek alanlarında artan çeşitlilik ve mevcut meslek alanlarında yaşanan değişimlere ayak uydurabilmenin zorlaşması mesleki ve teknik eğitimin önemini artırmıştır (Kutal ve Büyüksulu, 1996).

Mesleki ve teknik eğitimin genel hedefleri arasında sanayi, ticaret ve hizmet alanlarının ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek gelir (Şahin ve Fındık, 2008).

Ekonomik açıdan ele alındığında da mesleki ve teknik eğitimin yararları oldukça fazladır. Bu yararlar; sağlıklı bir iktisadi kalkınmanın gerçekleşmesi, yeni ve ileri teknolojilerin izlenmesi, iç ve dış piyasalarda rekabet gücünün artırılması, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanması, üretimde kalite, inovasyon hareketleri ve verimlilik artışlarının sağlanması şeklinde verilebilir (Özsoy, 2007).

Mesleki ve teknik eğitim ile bireylere yeteneklerine uygun beceriler kazandırmanın yanı sıra hayatlarını idame ettirebilmek için onları iş sahibi yapmak, iş hayatının insan gücüne olan gereksinimine katkıda bulunmak, kişinin topluma uyumun sağlanması için gerekli beceri ve davranışları kazandırmaktır (Türker, 1996).

Meslek liselerinde sınıf etkinliklerinden daha çok atölye ve laboratuvar etkinlikleri ön plandadır. Programlar üst kademe eğitiminden çok bir mesleğe ve hayata hazırlayıcı özelliktedir. Mesleki ve teknik eğitimin bu özellikleri de dikkate alındığında, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerinin yanında onları iş hayatı ve sosyal hayata hazırlamada meslek lisesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve mesleki becerilerinin gelişmesinde ve onlara rehberlik etmede pay sahibi olan meslek lisesi öğretmenlerinin de kendilerini fiziki, sosyal ve psikolojik açıdan geliştirmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin en önemli yapı taşlarından olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yeterli düzeyde olması da son derece önemlidir.

2.8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde yapılmış çalışmalara bakıldığında, duygusal zekâ ile ilgili araştırmaların 2000 li yıllardan sonra arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle idari, yönetsel ve iş kollarında duygusal zekânın ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça fazladır. İş dünyasından sonra duygusal zekâyâ çalışmalarında sayıca fazla olan bir diğer alan eğitim alanıdır. Bu alanda yapılan çalışmalar son yıllarda duygusal zekâyâ verilen önemin giderek arttığının göstergesidir.

Kızıl (2014), Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki yi incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Ölçeğinin, Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçe' ye uyarlaması Göçet (2006), tarafından yapılmış olan duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde kadın öğretmenlerin lehine erkek öğretmenlere oranla duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları; 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha düşük olduğu sonucunu vermiştir. Öğretmenlerin okul kademelerine(ilkokul, ortaokul, lise) göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Branş değişkenine(sınıf, sosyal bilimler, fen bilimleri, meslek dersleri, güzel sanatlar) göre yapılan inceleme sonucunda da branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem

değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kaynak (2013), Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gaziantep Üniversitesi eğitim fakültesinde bulunan Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden 1.2.3.4. sınıflar ile Nizip Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1.sınıf öğrencileri arasından seçilen 487 öğrenci oluşturmuştur. Duygusal Zekânın ölçülmesinde veri toplama aracı olarak Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeylerde farklılaştığı görülmüştür. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim görülen bölümler arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülürken; daha çok sözel bölümlerde (Türkçe öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği) öğrenim gören öğrencilerin sayısal (İlköğretim matematik öğretmenliği) ve eşit ağırlıklı bölümlerde (Sınıf öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) eğitim gören öğrencilere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından ise anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır.

Altinkaynak (2013) , yapmış olduğu çalışmasında devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları mezunlarının duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda rehber öğretmen kadrosunda görev yapan 162 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer

lisans programları mezunlarının duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanlarında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kızıl (2012), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık , Okul Öncesi Öğretmenliği ,Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans programlarında öğrenim gören 388 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmasında Ergin, İşmen ve Özabacı (2000) tarafından geliştirilen, kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama, duyguları yönetme olmak üzere üç boyuttan ve 108 maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda deneklerin cinsiyetlerine göre, duygusal zekâ toplam puanları kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yine araştırma bulgularına göre, yaş gruplarında duygusal zekâyâ etki eden bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmış ancak araştırmacı yapılan araştırmaların çoğunda duygusal zekâ becerilerini geliştirici herhangi bir eğitime tabi tutulmadığını bireylerle çalışıldığını belirtmiştir. Bu nedenle duygusal zekânın yaşla artmayacağı gibi bir yanılgıya düşülmemesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Yerli (2009), İlk ve Ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim ve öğretimi (YerTutucu1)m yılında 11 ilçedeki resmi ilköğretim okullarından 310 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ puanları birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Farklı yaşlardaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri birbirine eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda branş değişkenine göre yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin branş değişkenine göre duygusal zekâ puanları birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ özellikleri, diğer branşlar dışındaki tüm branşlardan istatistiksel açıdan en az, 05 düzeyinde anlamlı derecede daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe, Fen, yabancı diller ve matematik öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, diğer branşlar grubundan

anlamli derecede daha yuiksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan yoneticilerin kidem değişkenine gore duygusal zekâ puanları da birbirinden farklılaştığı tespit edilmiştir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan yoneticilerin duygusal zekâları, kıdemi 11-20 yıl ve kıdemi 21 yıl ve üstü olanlardan anlamli derecede daha yuiksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürol (2008), İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlerin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmasında örneklem gurubun İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 247 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş değişkenine, ocuk sahibi olma durumuna, hizmet süresine ve görev yaptıkları branş değişkenlerine göre duygusal zekâlarında anlamli bir fark bulunamamıştır.

Özmen (2008), İlköğretim öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu İstanbul Anadolu yakasında görev yapmakta olan 385 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 4 alt boyut ve 72 maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yuiksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede bayan öğretmenlerin lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış tır. Yaş değişkenine öre yapılan incelemede öz bilinç alt boyutunda anlamli bir farklılık bulunmazken duygu yönetimi, duygu güdüleme, empati, sosyal beceriler ve toplam duygusal zekâ puanlarında 46 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin lehine anlamli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğdu (2008), Duygusal Zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Diyarbakır Dicle Üniversitesinde öğrenim gören seçkisiz olarak belirlenen Fen-Edebiyat Fakültesinden 226, Mühendislik Fakültesinden 66, Beden Eğitiminden 48, Hukuk Fakültesinden 44, Eğitim Fakültesinden (Güzel Sanatlar Bölümü) 88, Diş Hekimliği Fakültesinden 60 olmak üzere toplam 532 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada İşmen ve Özabacı tarafından 1999 yılında geliştirilmiş olan ve 3 alt test ve 108 maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha çok duygusal zekâyâ sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları alanlara (Fen-Edebiyat, Hukuk,

Mühendislik, Beden Eğitimi M.Y.O., Diş Hekimliği ve Eğitim Fakültesi) göre duygusal zekâ puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü, Hukuk, Diş Hekimliği Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ölçeği Puanları diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007), Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı IV. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 122 öğrenciye Bar-on zekâ testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin tüm duygusal zekâ alt boyutları puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puanında yaş gruplarına göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 378 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği Bar-on EQ-i, Hackman ve Oldman İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Güler (2006), ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan 200 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile cinsiyetleri

arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre ise duygusal zekâ puanlarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2006), İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâlarında anlamlı olarak bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüş olup araştırmacı tarafından yapılan Scheffe testi sonucunda ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının hizmet sürelerine göre duygusal zekâ puanlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köroğlu (2006), rehber öğretmenlerine yönelik olarak uygulamış olduğu çalışmada, psikolojik danışmanların duygusal zeka seviyelerini ölçen bir çalışma yapmıştır. Araştırma örneklemini Kırıkkale ilinin merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan 424 sınıf rehber öğretmeni ve 41 psikolojik danışmandan seçmiştir. Araştırma sonucunda sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyine ilişkin genel algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları branş ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deniz ve Yılmaz (2006), öğrencilerin duygusal zekaları ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 230' u erkek, 198' i kız ve olan 428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplam duygusal zekâ, kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişisel farkındalık boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişilerarası ilişkiler ve

genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Babaoğlan (2005), yaptığı çalışmada Okul yöneticilerinde duygusal zekâyı çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Düzce ilinde ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 180 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul yöneticilerine 33 maddelik Schutte'nin duygusal zekâ ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yine yöneticilerin evli ve bekâr olmalarının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin branşlarına göre yapılan karşılaştırmada ise sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarda görev yapan yöneticilerde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark çıktığı gözlemlenmiştir. Yine yöneticilerin mesleki kıdemlerine ve yaşlarına göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların yöneticinin çalışma süresine ve yaşlarına göre farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır.

Tunca (2004), Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında Tunca duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Erginsoy (2002), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilere ait cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve anabilim dalı gibi demografik değişkenlerin etkisi de incelenmiştir. Araştırma örneklemini 246 sı kız ve 186 sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği EQ-NED ve Lorr tarafından geliştirilen Kişiler Arası İlişkiler Tarzı Ölçeği (KİTO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasında ilişki bulunduğu, anabilim dalı ve cinsiyet değişkenlerine göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, eğitim düzeyinin duygusal zekâ ve kişilerarası ilişkiler tarzlarını kısmen etkilediği, yaş değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcıoğlu (2002), duygusal zekanın kullanımı ile yönetsel başarının değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada örneklem olarak yükseköğrenim öğrenci yurtlarında görev yapan yöneticiler seçilmiştir. Veri toplama

aracı olarak Cooper ve Sawaf'ın geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Haritası kullanılmış ve çevresel faktörler dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekâyı kullanma becerileri ve performansları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ölçümlerinin yeni yönetici seçimi öncesinde yapılmasının önemi belirtilmiş ve kurum çalışanlarının duygusal zeka ile ilgili bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri yönünde görüş beyan edilmiştir.

İşmen (2001), üniversite öğrencileri ile yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 2000-2001 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi öğrencilerinden 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği ve problem çözme becerilerinin ölçümü için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ düzeyinin yaşa göre değişmediği, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşmadığı ve duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu olduğu tespit edilmiştir.

Bülbüloğlu (2001), duygusal zekânın liderlik üzerine etkilerini incelemiş olduğu bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda; araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zekâ yetilerini oluşturan öz bilinç, öz denetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin farkında olduğu görülmüştür. Ayrıca önerilerde liderlerin davranışlarına daha çok dikkat etmeleri ve duygularını çalışanların da hissedebileceği ölçüde paylaşımları gerektiğini belirtmiştir.

Ergin (2000), çalışmasında üniversite öğrencilerininin 16 kişilik özelliği ile duygusal zekâ düzeyi ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 221 Selçuk Üniversitesi öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak için Özgüven'in 16 Kişilik Faktörü Envanteri ve Hall (1999) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeğinin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanterinin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10'u arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kişilik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), okuldaki öğrencilerin akademik performans ve sapkınlık derecesindeki davranışlarında duygusal zekânın etkisini belirleyen bir araştırma yapmışlardır. Örneklem grubunu yaş ortalamaları 6540 İngiliz öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, duygusal zekâyı ölçmek amacıyla TEIQUE adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında duygusal zekâ özellikleri ile bilişsel zekâ ve akademik performans arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yüksek duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin çoğunlukla disiplin cezası almayan ve özürsüz devamsızlık yapmayan öğrenciler oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar duygusal zekâ özelliklerinin akademik performans ve okul düzenini bozmaya yönelik davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Petrides, Furnham ve Martin (2004) bir grup öğrencinin kendilerinin ve ailelerinin IQ'larını ve duygusal zekâlarını incelemiştir. Örneklem grubunu, lisans ve yüksek lisans düzeyinde 224 denek oluşturmuştur. Araştırmacılar erkeklerin kadınlardan yüksek IQ ancak daha düşük EQ ortalamasına olduklarını ve tüm deneklerin anne babaları için de aynı durumun geçerli olacağı hipotezini öne sürmüştür.

Parker ve arkadaşları (2004), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ontario Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerinden 372 birinci sınıf öğrencisine atı ay süresince Bar-on duygusal zekâ testi uygulanmış ve akademik yılın sonunda elde edilen veriler ile öğrenci akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Duygusal zekâ puanı ortalama değerden yüksek ve düşük olan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarı ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

O'Connor, Raymond ve Little (2003), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ ölçeği MSCEIT ve öz bildirim dayalı bir ölçek olan Bar-on EQ-i kullanılmıştır. Akademik başarının kriteri olarak öğrencilerin toplam GPA sonuçları esas alınmıştır. Toplam 90 kişilik psikoloji bölümü öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuçlar, duygusal zekânın hangi araç ile ölçüldüğüne bakılmaksızın akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip olmadığını göstermektedir. MSCEIT ölçümü sonuçlarının

kişilik boyutları ile düşük oranda ilişkili iken bilişsel yetenek göstergeleri ile oldukça ilişkili olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânı, kişilik boyutları ile ilişkili olup, bilişsel yetenek ile ilişkisiz olduğu saptanmıştır.

Furnham ve Petrides (2003), duygusal zekâ özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubu olarak 18-23 yaş arası toplam 88 kişi seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ özelliklerini ölçmek amacıyla TEIQUÉ-SF kullanılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâ özellikleri, mutluluk, kişilik ve bilişsel yetenek ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, nevrozizm; dışa dönüklük ve deneyime açıklıkla pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterirken mutluluk ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel yetenekler ile mutluluk ve duygusal zekâ özellikleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal ve genel zekânın (IQ) etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak, Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği MEIS kullanılmıştır. IQ ölçümü için ise Shipley Enstitüsünce geliştirilen IQ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneğini 152 erkek ve 152 kız olmak üzere toplam 304 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın bireysel performans ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Petrides ve Furnham (2000), hem Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (Emotional Intelligence Questionnaire), hem de Furnham ve arkadaşları (1999) tarafından hazırlanan Duygusal Zekâ Öz Kestirim Testini (Self-Estimated EI) 175 kadın ve 85 erkek olmak üzere 260 katılımcıya uyguladıkları bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ testi sonuçlarına göre kadınların “ sosyal beceriler” faktörüne göre erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Ancak öz kestirime dayalı duygusal zekâ değerlendirilmesi yapıldığında, erkeklerin bayanlardan daha yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelleri, geçmişteki veya hâlihazırda devam eden bir durumu, etkilemeden olduğu durumuyla betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman dilimi içerisinde yeterli sayıda denek ve objeden toplanan bilgilerin analizi ile araştırma problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). Bu araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul İli Avrupa yakasında bulunan devlet meslek liselerinde görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2017-2018 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre İstanbul ili genelindeki(Asya ve Avrupa yakaları toplamı) devlet meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sayısı 19.039 kişidir. Bu evren içinden tesadüfi orantısız küme yöntemiyle rastgele seçilen meslek liselerinden örneklem grubu oluşturulmuştur.

Örneklem gurubundaki öğretmenler, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Çatalca, Büyükçekmece, Beylikdüzü, Esenyurt, Avcılar, Küçükçekmece ve Bahçelievler ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda görev yapan meslek lisesi öğretmenleridirler. Araştırmadaki örneklem grubuna dâhil olan yaklaşık 713 meslek lisesi öğretmenine araştırmacı tarafından ilgili anket formu uygulanmıştır. Demografik bilgilere ilişkin detaylar aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 3. 1: Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	307	43,1
	Kadın	406	56,9
Yaş Aralığı	21-30	259	36,3
	31-40	342	48,0
	41-50	90	12,6
	51 ve üstü	22	3,1
Medeni Durum	Evli	425	59,6
	Bekâr	270	37,9
	Boşanmış	18	2,5
Kardeş Sayısı	1 kardeş	136	19,1
	2 kardeş	184	25,8
	3 kardeş	171	24,0
	4 ve üstü	222	31,1
Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	1_inci_çocuk	136	19,1
	2_inci_çocuk	184	25,8
	3_üncü_çocuk	171	24,0
	4_üncü_çocuk	222	31,1
Görev Yapılan Meslek Lisesi Türü	Ticaret meslek	47	6,6
	Endüstri meslek	336	47,1
	Sağlık meslek	19	2,7
	Çok programlı	70	9,8
	Kız meslek	130	18,2
	İmam hatip	111	15,6

Branşı	Meslek alanı öğretmeni	279	39,1
	Kültür alanı öğretmeni	434	60,9
Günlük Sosyal Medya Kullanım Saati	Hiç kullanmıyor	30	4,2
	1-2 saat	292	41,0
	2-3 saat	300	42,1
	4 ve üstü	91	12,8
Toplam		713	100,0

Tablo 3.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 307'si (%43,1) erkek, 406'sı kadın (%56,9) olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 259'u (%36,3) 21-30 yaş aralığında, 342'si (%48) 31-40 yaş aralığında, 90'ı (%12,6) 41-50 yaş aralığında, 22'si (%3,1) 51 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 425'i (%59,6) evli, 270'i (%37,9) bekâr, 18'i (%2,5) ise boşanmış durumdadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 136'sı (%19,1) 1 kardeş, 184'ü (%25,8) 2 kardeş, 171'i (%24,0) 3 kardeş, 222'si (%31,1) ise 4 ve üzeri kardeş sayılarına sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 136'sı (%19,1) 1'inci çocuk, 184'ü (%25,8) 2'inci çocuk, 171'i (%24) 3'üncü çocuk, 222'si (%31,1) ise 4'üncü veya üzeri aile içi çocuk numarası sayılarına sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 47'si (%6,6) ticaret meslek, 336'sı (%47,1) endüstri meslek, 19'u (%2,7) sağlık meslek, 70'i (%9,8) çok programlı, 130'u (%18,2) kız meslek, 111'i (%15,6) ise imam hatip liselerinde görev yapmaktadırlar. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 279'u (%39,1) meslek alanı öğretmeni, 434'ü (%60,9) kültür alanı öğretmenidirler. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 30'u (%4,2) sosyal medyayı günlük olarak hiç kullanmazken, 292'si (%41) 1-2 saat arasında, 300'ü (%42,1) 2-3 saat arasında, 91'i (%12,8) ise 4 ve üstü saat kullanmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan deneklerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin duygusal zekâlarını belirlemek için de Schutte Duygusal Zekâ isimli ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen anket, meslek lisesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, kardeş sayısı, aile bireyinde kaçıncı çocuk olduğu, görev yaptığı meslek lisesi türü, farklı branştan olmaları, günlük sosyal medya kullanımı olarak demografik ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 8 sorudan oluşmuştur. Kişisel bilgi formu EK-1’de yer almaktadır.

3.3.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu araştırma için gerekli verilerin elde edilmesi için araştırmacı, alinyazını taramış ve tarama sonucunda farklı ülkelerde konu ile alakalı yapılmış olan araştırmaları incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, çeşitli kaynaklardan yararlanarak anket şeklinde bir veri toplama aracı geliştirmiştir.

Ölçek Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halidir. Ölçek, 41 maddelik ve üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Faktörler, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi başlıkları altında toplanmıştır.

Duygusal zekâyı ölçmek üzere hazırlanan anket beşli Likert tipi derecelendirme tipinde hazırlanmıştır. Ankete katılanlardan, her bir ifade için “ 1-Kesinlikle katılmıyorum”, “2- Katılmıyorum”, “3- Fikrim yok”, “4- Katılıyorum”, “5- Kısmen katılıyorum” şıkları arasından kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından veriler ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri ile Temel Bileşenler Faktör Analizine uygunluğu için

incelenmiştir. Faktör analizine uygulanan KMO Örnekleme Yeterliliği İstatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu göstermiştir (KMO=0,92). Ayrıca Barlett Küresellik Testi sonucuna göre maddeler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir ($\chi^2(820)=16705,78;p<0,001$). 41 maddelik ölçeğe Açıklayıcı Faktör Analizi uygulamışlar ve elde edilen sonuçlar Austin ve arkadaşlarının (2004) elde ettiği faktör yapısıyla örtüştüğünü tespit etmişleridir. Araştırmacılar üç faktörün varyansı açıklama yüzdesini %32,14 olarak bulmuşlardır.

Yine Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından doğrulayıcı yapı geçerliliği için Austin ve arkadaşlarının 41 maddeli form için sunmuş oldukları yapı test edilmiştir. Araştırmacılar topladıkları verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test etmişlerdir. Çalışmalarında üç faktörlü aşamalı model kullanmışlar ve faktörleri birbirleri ile bağlantılı olarak almışlardır. Araştırmacılar uyum istatistiklerinden olan İyi Uyum indeksi(Good nessof Fit Index-GFI) 0,88; Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness Of Fit Index-AGFI) 0,86; Pratio(The Parsimony Ratio) 0,92; Tahminin Karekök Hatası(Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) 0,06; ve RMR(Root Mean Square Residual) 0,09 olarak belirlemişlerdir ($\chi^2(347)=2647,35; p<0,001$).

Ölçek ayırt edici geçerliliği için araştırmacılar Schutte, Malouff, Hall,Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim'in ölçeği geliştirdikleri ilk çalışmada yaptıkları gibi beş faktör kişilik modelindeki beş temel faktör toplam puanları arasındaki Pearson bağıntı katsayıları düzeyini vermeye çalışmışlardır. Sonuçlara göre duygusal zekâ toplam puanı ile Dışadönüklük faktörü arasında 0,25; Yumuşak Başlılık/Geçimlilik faktörü arasında 0,28; Öz-Denetim/Sorumluluk Faktörü arasında 0,26; Duygusal Tutarsızlık Faktörü arasında -0,29 ve Gelişime Açıklık Faktörü arasında 0,34 düzeyinde bağıntı katsayısı elde edilmiştir.

Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,82'dir. Elde edilen faktör analizi sonuçlarına uygun olarak belirlenen üç faktörün iç tutarlık katsayıları sırasıyla: İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi için 0,75, Duyguların Kullanımı faktörü için 0,39 ve Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü için ise 0,76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla 0,69 ve 0,71, Guttman Split-half ve eşit olmayan iki yarı için

Spearman-Brown katsayıları ise 0,78 elde edilirken, iki yarı arası bağıntı düzeyi de 0,64 olarak gerçekleşmiştir. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları 0,72 ve 0,43; Guttman Split-half katsayısı 0,76; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,77 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,62; Duyguların Kullanımı faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0,15 ve 0,17; Guttman Split-half katsayısı 0,49; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,49 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,32; Duyguların Değerlendirilmesi faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları 0,66 ve 0,54; Guttman Split-half katsayısı 0,78; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,78 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,65 olarak belirlenmiştir.

Bizim yapmış olduğumuz çalışmadaki verileri kullandığımızda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri ile Temel Bileşenler Faktör Analizine uygunluğu için incelediğinde, faktör analizine uygulanan KMO Örnekleme Yeterliliği İstatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu göstermiştir (KMO=0,92). Barlett Küresellik Testi sonucuna göre maddeler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğunu tespit edilmiştir ($\chi^2(820)=8741,66;p<0,001$). Ölçeğe uyguladığımız Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları ile Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun elde ettiği sonuçların faktör yapılarının örtüştüğü tespit edilmiştir. Üç faktörün varyansı açıklama yüzdesini %34,91 olarak bulunmuştur.

Bizim yapmış olduğumuz çalışmaya göre ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,74 iken üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla: İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi için 0,73, Duyguların Kullanımı faktörü için 0,54, Duyguların Değerlendirilmesi Faktörü için ise 0,67 olarak bulunmuştur. Araştırmacıların yapmış oldukları çalışmada buldukları Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısına benzer olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırmacı bir adet “Kişisel Bilgi Formu” geliştirmiş ve bir adet de 41 maddeden oluşan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011), tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan anket uygulaması yapılmıştır.

Uygulanacak olan ölçme aracı için gerekli izin ve onay alındıktan sonra 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının birinci yarıyıl döneminde meslek lisesi öğretmenlerine doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etki için bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, araştırmanın genel amacı sınırları içerisinde toplanmış ve kaydedilmiş, akabinde istatistiki sonuçları elde etmek için SPSS programından yararlanılmıştır. Bu veriler, tez danışmanının yönlendirmesi, öneri ve katkılarıyla çeşitli sınıflamalarla tezimin amacı doğrultusunda işlenerek bilgiye dönüştürülmüştür. Toplanan verilerin analizinde kullanılacak olan SPSS 21.0 sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan bir paket programdır.

Anket çalışması demografik verilere ait 8 soru, duygusal zekâ ölçeğine ait 41 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik testi sonuçları aşağıdaki gibidir;

Tablo 3.2: Duygusal Zeka Ölçeği Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı İle Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Duygusal Zekâ Ölçeği
N	713
Normal Parametreler	\bar{x} 142,95
	ss 13,20
Kolmogorov-Smirnov Z	1,09
p	,185

Tablo 3.9' da görüldüğü üzere duygusal zeka puanları dağılımının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlı olup olmadığı belirlemek amacıyla yapılan bir örneklem kolmogorov smirnov analizi sonucunda dağılımın normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Z= 1,09; P> ,05). Bu amaçla elde edilen veriler

girildikten sonra; çapraz tablolar ve yzde, frekans tabloları hesaplamaları kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde İstanbul ili Avrupa yakasındaki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için veri toplama araçları ile toplanan veriler istatistiksel tekniklerle ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ne düzeydedir?

Tablo 4.1: Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Puan	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutu	713	44,95	5,34
Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutu	713	32,71	4,50
Duyguların Kullanılması Alt Boyutu	713	19,38	2,95
Ölçek Toplam Puanı	713	142,95	13,02

Tablo 4.1' de görüldüğü üzere öğretmenlerin İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutundan almış oldukları puan ortalamaları $\bar{x}=44,95$ ($ss=5,34$), Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutundan almış oldukları puan ortalaması $\bar{x}=32,71$ ($ss=4,50$), Duyguların Kullanılması Alt Boyutundan almış oldukları puan ortalaması $\bar{x}=19,38$ ($ss=2,95$) ve ölçek toplamından almış oldukları puan ortalamaları $\bar{x}=142,95$

($ss=13,02$)' dir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011), yapmış oldukları çalışmalarında örneklem grubunun duygusal zekâlarının 120 ile 150 puan aralığında olmasının duygusal zekâ için yeterli düzeyde olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bizim yapmış olduğumuz çalışmada meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve duygusal zekâ alt boyut puanları ortalamalarının yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.

4.1.2. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.2: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düz.	Erkek	307	43,94	5,841	,333	-4,314	583	,000*
	Kadın	406	45,71	4,803	,238			
Duyguların Değerlendirilmesi	Erkek	307	31,97	4,388	,250	-3,813	711	,000*
	Kadın	406	33,26	4,503	,224			
Duyguların Kullanılması Alt	Erkek	307	19,06	3,021	,172	-2,528	711	,012*
	Kadın	406	19,62	2,885	,143			
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	307	139,65	13,498	,770	-6,021	711	,000*
	Kadın	406	145,44	12,074	,599			

Tablo 4.2' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($t = -6,021$; $p < ,001$). Kadın öğretmenlerinin ortalaması erkek öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ ölçeği alt boyutları incelediğinde, öğretmenlerin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi “ , “Duyguların Kullanılması” ve “Duyguların Değerlendirilmesi ”alt boyutlarında da kadınların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.1.3 İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarında olması ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 4.3: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenleme si Boyutu	21-30	259	45,12	4,97	G.Arası 19,33	2	9,67			
	Alt31-40	342	44,92	5,42	G.İçi 20307,74	710	28,60			
	41-50	112	44,63	5,92	Toplam 20327,08	712			,338	,713
	Total	713	44,95	5,34						
Duyguların Değerlendi rilmesi Boyutu	21-30	259	32,70	4,40	G.Arası 3,11	2	1,55			
	Alt31-40	342	32,75	4,61	G.İçi 14391,03	710	20,26			
	41-50	112	32,56	4,39	Toplam 14394,14	712			,077	,926
	Total	713	32,71	4,49						
Duyguların Kullanılma sı Boyutu	21-30	259	19,33	2,81	G.Arası 34,40	2	17,20			
	Alt31-40	342	19,56	3,11	G.İçi 6182,86	710	8,71			
	41-50	112	18,93	2,75	Toplam 6217,26	712			1,975	,139
	Total	713	19,38	2,95						

Ölçek	21-30	259	143,17	11,88	G.Arası	343,75	2	171,87
Toplam Puanı	31-40	342	143,31	13,51	G.İçi	120298,42	710	169,43
	41-50	112	141,35	13,95	Toplam	120642,18	712	
	Total	713	142,95	13,02				1,014 ,363

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların yaşa ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3' de verilmektedir. Analize başlanmadan önce 51 ve üstü yaş gurubunda yer alan 22 öğretmen analizin non-parametrik yerine parametrik olarak yapılabilmesi için 90 öğretmen sayısına sahip 41-50 yaş gurubuna dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin yaşına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (F=1,014; P>,05). Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaşlarına göre farklı olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı (F=,338; P>,05); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı (F=,077; P>,05); ve son olarakta Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda 'da anlamlı bir farklılık oluşmadığı (F=1,975; P>,05) ortaya çıkmıştır.

4.1.4. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.4: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düz.	Evli	425	45,04	5,452	,264	,529	711	,597
	Bekâr	288	44,82	5,185	,306			
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	425	32,80	4,548	,221	,716	711	,474
	Bekâr	288	32,56	4,423	,261			
Duyguların Kullanılması Alt	Evli	425	19,41	3,011	,146	,371	635	,711
	Bekâr	288	19,33	2,874	,169			
Ölçek Toplam Puanı	Evli	425	143,35	13,587	,659	1,005	711	,315
	Bekâr	288	142,35	12,126	,715			

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların medeni durumlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.4' de verilmektedir. Analize başlanmadan önce boşanmış grubunda yer alan 18 öğretmen analizin non-parametrik yerine parametrik olarak yapılabilmesi için 270 öğretmen sayısına sahip bekâr öğretmen gurubuna dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($t= 1,005$; $p> ,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama

puanları incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ($t = ,529$; $p > ,05$); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ($t = ,716$; $p > ,05$); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda ($t = ,371$; $p > ,05$) yine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı kardeş sayılarına sahip olmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 4.5: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenleme si Alt Boyutu	1 kardeş	136	45,51	5,049	G.Arası	271,504	3	90,501		
	2 kardeş	184	45,43	4,609	G.İçi	20055,576	709	28,287		
	3 kardeş	171	45,15	5,558	Toplam	20327,080	712		3,199,063	
	4 ve üstü	222	44,05	5,816						
	Toplam	713	44,95	5,343						
Duyguların Değerlendi rilmesi Alt Boyutu	1 kardeş	136	33,18	4,487	G.Arası	64,381	3	21,460		
	2 kardeş	184	32,83	4,727	G.İçi	14329,768	709	20,211		
	3 kardeş	171	32,69	4,494	Toplam	14394,149	712		1,062,365	
	4 ve üstü	222	32,33	4,302						
	Toplam	713	32,71	4,496						
Duyguların Kullanılma sı Alt Boyutu	1 kardeş	136	19,68	2,991	G.Arası	25,213	3	8,404		
	2 kardeş	184	19,48	2,923	G.İçi	6192,052	709	8,734	0,962,410	
	3 kardeş	171	19,16	2,857	Toplam	6217,265	712			
	4 ve üstü	222	19,27	3,033						

	Toplam	713	19,38	2,955				
Ölçek	1 kardeş	136	144,93	12,904	G.Arası	2018,171	3	672,72
Toplam	2 kardeş	184	144,32	11,917	G.İçi	118624,01	709	167,31
Puanı	3 kardeş	171	142,84	13,465	Toplam	120642,18	712	4,021 ,007*
	4 ve üstü	222	140,68	13,341				
	Toplam	713	142,95	13,017				

Tablo 4.5' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği puanlarının kardeş sayıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,021$; $P<,05$). Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=3,199$; $P>,05$); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=1,062$; $P>,05$); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=,962$; $P>,05$) ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizi de geçilmiştir. Varyanslar homojen bulunduğu için ($LF=1,06$; $P>,05$) Scheffe analizi tercih edilmiş elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
	2 kardeş	,606	1,463	,982
1 kardeş	3 kardeş	2,084	1,486	,580
	4 ve üstü	4,242	1,409	,029*
2 kardeş	1 kardeş	-,606	1,463	,982

	3 kardeş	1,479	1,374	,763
	4 ve üstü	3,636	1,290	,048*
3 kardeş	1 kardeş	-2,084	1,486	,580
	2 kardeş	-1,479	1,374	,763
	4 ve üstü	2,157	1,316	,443
4 ve üstü	1 kardeş	-4,242	1,409	,029*
	2 kardeş	-3,636	1,290	,048*
	3 kardeş	-2,157	1,316	,443

Tablo 4.6' da görüldüğü üzere örneklem gurubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği puanlarının kardeş sayıları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın 4 ve üstü kardeş ile 1 kardeş grubu arasında 4 ve üstü kardeş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde; 4 ve üstü kardeş ile 2 kardeş grubu arasında yine 4 kardeş grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.1.6. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları duygusal zekâ düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemekte midir?

Tablo 4.7: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İyimserlik/Ruh	1_inci_ çocuk	268	45,11	5,557	G.Arası	40,33	3	13,445	0,470	,703
Halinin	2_inci_ çocuk	227	44,96	5,326	G.İçi	20286,74	709	28,613		

Düzenle mesi Alt	3_üncü_çocuk	90	45,12	4,852	Toplam	20327,08	712	
Boyutu	4_üncü_çocuk	128	44,46	5,276				
	Toplam	713	44,95	5,343				
Duygula rın	1_inci_çocuk	268	32,71	4,538	G.Arası	5,464	3	1,821
Değerle ndirilme	2_inci_çocuk	227	32,80	4,653	G.İçi	14388,68	709	20,294
si Alt	3_üncü_çocuk	90	32,71	4,317	Toplam	14394,14	712	0,090 ,966
Boyutu	4_üncü_çocuk	128	32,54	4,292				
	Toplam	713	32,71	4,496				
Duygula rın	1_inci_çocuk	268	19,48	3,009	G.Arası	30,535	3	10,178
Kullanıl ması Alt	2_inci_çocuk	227	19,35	2,939	G.İçi	6186,73	709	8,726
Boyutu	3_üncü_çocuk	90	18,87	2,884	Toplam	6217,26	712	1,116 ,322
	4_üncü_çocuk	128	19,55	2,913				
	Toplam	713	19,38	2,955				
Ölçek Toplam	1_inci_çocuk	268	143,51	13,358	G.Arası	337,452	3	112,484
Puanı	2_inci_çocuk	227	143,27	12,903	G.İçi	120304,73	709	169,682
	3_üncü_çocuk	90	141,82	11,627	Toplam	120642,18	712	,633 ,575
	4_üncü_çocuk	128	142,00	13,459				
	Toplam	713	142,95	13,017				

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların aile içindeki kaçınıcı çocuk olmaları durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7' de verilmektedir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin aile içindeki kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. ($F=,633$; $P>,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının aile içindeki kaçınıcı çocuk olmaları durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin

Düzenlemesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,470$; $P>,05$); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,090$; $P>,05$); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,633$; $P>,05$) ortaya çıkmıştır.

4.1.7. İstanbul İli Esenyurt ilçesinde görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı meslek lisesi türünde görev yapmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 4.8: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenleme si Alt Boyutu	ticaret_ve _turizm	66	44,65	5,425	G.Arası	50,125	4	12,53		
	endüstri_ meslek	336	44,82	5,471	G.İçi	20276,955	708	28,64		
	çok_ programlı	70	44,70	6,113	Toplam	20327,080	712		0,438	,782
	kız_ meslek	130	45,44	4,470						
	ihl	111	45,11	5,377						
Total		713	44,95	5,343						
Duyguların Değerlendi rilmesi Alt Boyutu	ticaret_ve _turizm	66	32,98	4,179	G.Arası	329,578	4	82,39		
	endüstri_ meslek	336	32,62	4,464	G.İçi	14064,570	708	19,86	4,148	,003*
	çok_ programlı	70	30,86	4,550	Toplam	14394,149	712			

	kız_ meslek	130	33,27	4,796				
	ihl	111	33,32	4,110				
	Total	713	32,71	4,496				
<hr/>								
Duyguların Kullanılma sısı Alt Boyutu	ticaret_ve _turizm	66	19,47	3,287	G.Arası	157,318	4	39,33
	endüstri_ meslek	336	19,19	3,061	G.İçi	6059,947	708	8,56
	çok_ programlı	70	18,71	2,793	Toplam	6217,265	712	4,595 ,001*
	kız_ meslek	130	19,31	3,052				
	ihl	111	20,39	2,085				
	Total	713	19,38	2,955				
<hr/>								
Ölçek Toplam Puanı	ticaret_ve _turizm	66	142,70	11,994	G.Arası	3250,279	4	812,57
	endüstri_ meslek	336	142,55	13,131	G.İçi	117391,90	708	165,81
	çok_ programlı	70	137,67	13,809	Toplam	120642,18	712	4,901 ,001*
	kız_ meslek	130	144,44	12,455				
	ihl	111	145,88	12,471				
	Total	713	142,95	13,017				

Tablo 4.8' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği puanlarının görev yapmış oldukları meslek lisesi türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analize başlanmadan önce sağlık meslek lisesinde görev yapan 19 öğretmen analizin non-parametrik yerine parametrik olarak yapılabilmesi için 47

öğretmen sayısına sahip ticaret ve turizm meslek lisesi gurubuna dâhil edilmiştir. Analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (F=4,901; P<,001). Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı (F=0,438; P>,05) görülürken; Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı farkın anlamlı olduğu (F=4,148; P<,01); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda yine farkın anlamlı olduğu (F=,962; P<,01) ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analize geçilmiştir. Varyanslar homojen bulunduğu için (LF=,286; P>,05) Scheffe analizi tercih edilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
İyimserlik /Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutu	endüstri_meslek	-,164	,721	1,000
	çok_programlı	-,048	,918	1,000
	kız_meslek	-,787	,809	,918
	ihl	-,457	,832	,990
endüstri_meslek	ticaret_ve_turizm	,164	,721	1,000
	çok_programlı	,115	,703	1,000
	kız_meslek	-,623	,553	,866
	ihl	-,293	,586	,993
çok_programlı	ticaret_ve_turizm	,048	,918	1,000
	endüstri_meslek	-,115	,703	1,000
	kız_meslek	-,738	,793	,929
	ihl	-,408	,817	,993
kız_meslek	ticaret_ve_turizm	,787	,809	,918

	endüstri_meslek	,623	,553	,866
	çok_programlı	,738	,793	,929
	ihl	,330	,692	,994
ihl	ticaret_ve_turizm	,457	,832	,990
	endüstri_meslek	,293	,586	,993
	çok_programlı	,408	,817	,993
	kız_meslek	-,330	,692	,994
Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutu	endüstri_meslek	,369	,600	,984
	çok_programlı	2,128	,765	,103
	kız_meslek	-,284	,674	,996
	ihl	-,330	,693	,994
endüstri_meslek	ticaret_ve_turizm	-,369	,600	,984
	çok_programlı	1,759	,586	,062
	kız_meslek	-,653	,460	,733
	ihl	-,699	,488	,726
çok_programlı	ticaret_ve_turizm	-2,128	,765	,103
	endüstri_meslek	-1,759	,586	,062
	kız_meslek	-2,412	,661	,010*
	ihl	-2,458	,680	,011*
kız_meslek	ticaret_ve_turizm	,284	,674	,996
	endüstri_meslek	,653	,460	,733
	çok_programlı	2,412	,661	,010*
	ihl	-,046	,576	1,000
ihl	ticaret_ve_turizm	,330	,693	,994
	endüstri_meslek	,699	,488	,726

		çok_programlı	2,458	,680	,011*
		kız_meslek	,046	,576	1,000
Duyguların Kullanılması Alt Boyutu		endüstri_meslek	,282	,394	,972
	ticaret_ve_turizm	çok_programlı	,755	,502	,687
		kız_meslek	,162	,442	,998
		ihl	-,918	,455	,397
		ticaret_ve_turizm	-,282	,394	,972
	endüstri_meslek	çok_programlı	,473	,384	,824
		kız_meslek	-,120	,302	,997
		ihl	-1,200	,320	,008
		ticaret_ve_turizm	-,755	,502	,687
	çok_programlı	endüstri_meslek	-,473	,384	,824
		kız_meslek	-,593	,434	,759
		ihl	-1,673	,447	,008*
		ticaret_ve_turizm	-,162	,442	,998
	kız_meslek	endüstri_meslek	,120	,302	,997
		çok_programlı	,593	,434	,759
		ihl	-1,080	,378	,087
		ticaret_ve_turizm	,918	,455	,397
	ihl	endüstri_meslek	1,200	,320	,008*
		çok_programlı	1,673	,447	,008*
		kız_meslek	1,080	,378	,087
Ölçek Toplam Puanı		endüstri_meslek	,143	1,734	1,000
	ticaret_ve_turizm	çok_programlı	5,026	2,209	,271
		kız_meslek	-1,741	1,946	,938

	ihl	-3,186	2,002	,639
endüstri_meslek	ticaret_ve_turizm	-,143	1,734	1,000
	çok_programlı	4,882	1,692	,081
	kız_meslek	-1,885	1,330	,734
	ihl	-3,329	1,410	,234
çok_programlı	ticaret_ve_turizm	-5,026	2,209	,271
	endüstri_meslek	-4,882	1,692	,081
	kız_meslek	-6,767	1,909	,014*
	ihl	-8,211	1,965	,002*
kız_meslek	ticaret_ve_turizm	1,741	1,946	,938
	endüstri_meslek	1,885	1,330	,734
	çok_programlı	6,767	1,909	,014*
	ihl	-1,444	1,664	,944
ihl	ticaret_ve_turizm	3,186	2,002	,639
	endüstri_meslek	3,329	1,410	,234
	çok_programlı	8,211	1,965	,002*
	kız_meslek	1,444	1,664	,944

Tablo 4.9’ da görüldüğü üzere örneklem gurubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarının görev yaptıkları okul değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın ihl grupları ile çok programlı grubu arasında ihl grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde; kız meslek grubu ile çok programlı grubu arasında kız meslek grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Yine tablo incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutları puanlarına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

“İyimserlik / ruh halinin düzenlenmesi” alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

”Duyguların değerlendirilmesi” alt boyutunda kız meslek liselerinde görev yapan öğretmenler çok programlı liselerde görev yapan öğretmenlere göre kız meslek liseleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülürken; ihl de görev yapan öğretmenlerin çok programlı liselerde görev yapan öğretmenlere göre ihl lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

“Duyguların kullanılması” alt boyutunda ihl de görev yapan öğretmenlerin hem çok programlı hem de endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre ihl lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

4.1.8. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin farklı branşlara sahip olmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 4.10: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Farklı Branşlara Sahip Olma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlem esi Alt Boyutu	Meslek öğretmeni	279	44,29	6,032	,361			
	Kültür öğretmeni	434	45,37	4,809	,231	-2,521	498,2	,012*
Duyguların	Meslek Öğretmeni	279	32,47	4,457	,267	-1,141	711	,254

Değerlendirilmesi Alt Boyutu	Kültür öğretmeni	434	32,86	4,520	,217			
Duyguların Kullanılması Alt Boyutu	Meslek öğretmeni	279	18,90	3,004	,180			
	Kültür öğretmeni	434	19,68	2,885	,138	-3,504	711	,000*
Ölçek Toplam Puanı	Meslek öğretmeni	279	140,86	13,800	,826			
	Kültür öğretmeni	434	144,29	12,317	,591	-3,469	711	,001*

Tablo 4.10’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin toplam duygusal zekâ ölçeği puanlarının öğretmenlerin farklı branşlara sahip olmaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3,469$; $p < ,01$). Kültür branşından olan öğretmenlerin ortalaması meslek branşından olan öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutunda kültür öğretmenlerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı ($t = -2,521$; $p < ,05$); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ($t = -1,141$; $p > ,05$); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda ise yine kültür öğretmenleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı ($t = -3,504$; $p < ,001$) sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.9. İstanbul İli Avrupa yakasında görev yapmakta olan meslek lisesi öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanmaları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Tablo 4.11: Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Günlük Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenleme si Boyutu	1_2_saat	322	45,15	5,06	G.Arası	173,314	2	86,657		
	2_3_saat	300	45,13	5,49	G.İçi	20153,766	710	28,386		
	4_ve_üstü	91	43,66	5,68	Toplam	20327,080	712		2,053	,058
	Total	713	44,95	5,34						
Duyguların Değerlendi rilmesi Boyutu	1_2_saat	322	32,56	4,65	G.Arası	13,414	2	6,707		
	2_3_saat	300	32,84	4,45	G.İçi	14380,735	710	20,255	,331	,718
	4_ve_üstü	91	32,78	4,08	Toplam	14394,149	712			
	Total	713	32,71	4,50						
Duyguların Kullanılma sı Boyutu	1_2_saat	322	19,28	2,99	G.Arası	18,410	2	9,205		
	2_3_saat	300	19,56	2,94	G.İçi	6198,855	710	8,731	1,054	,349
	4_ve_üstü	91	19,13	2,86	Toplam	6217,265	712			
	Total	713	19,38	2,95						
Ölçek Toplam Puanı	1_2_saat	322	142,96	13,27	G.Arası	667,509	2	333,754		
	2_3_saat	300	143,66	13,14	G.İçi	119974,674	710	168,978	1,975	,140
	4_ve_üstü	91	140,57	11,44	Toplam	120642,182	712			
	Total	713	142,95	13,02						

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların günlük sosyal medya kullanımını durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’ de verilmektedir. Analize başlanmadan önce hiç kullanmıyor gurubunda yer alan 30 öğretmen analizin non-parametrik yerine parametrik olarak yapılabilmesi için 292 öğretmen sayısına 1-2 saat gurubuna dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin günlük sosyal medya kullanım durumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. ($F=1,975$; $P>,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının günlük sosyal medya kullanım durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut sıralama puanları sırasıyla incelendiğinde; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=2,053$; $P>,05$); Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=,331$; $P>,05$); Duyguların Kullanılması Alt Boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=1,054$; $P>,05$) ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgulara ve bunların yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara son olarakta bu sonuçlara yönelik önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve öneriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden almış oldukları puanların yeterli düzeye yakın çıkması sevindiricidir. Ancak öğretmenlerin duygusal zekâlarının daha da geliştirilmesi, gerek okulda öğrencilerle iletişim yaşamada görülen problemler gerekse kurum içinde çalışma arkadaşları ve ast-üst ilişkilerinde olsun son derece önemlidir. Goleman (2005), ‘a göre insanların sonradan edinecekleri duygusal yetenekler çocukluktan itibaren edinmiş oldukları duygusal becerilerinin üstüne inşa edilebilir. Duygusal zekâ öğrenilen her şeyin temelini oluşturur ve sonradan geliştirilebilir bir yetenektir. Yine Güler (2006)’ e göre Stein ve Book, çeşitli mesleklerden insanlar üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında duygusal zekâ yetenekleri seviyesinin yükseltilebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç itibariyle insanların duygusal zekâları gerekli ve elverişli şartlar ve ortam sağlandığında geliştirilebilir bir özelliktir. Bu nedenle öğretmenlerinde duygusal zekâlarının geliştirilmesi için yapılacak hizmet içi çalışmalar, sosyal faaliyetler gibi aktivitelere daha fazla ağırlık vermek faydalı olabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirici aktivite ve eğitimlere ağırlık verilmesi faydalı olabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problemde kadın öğretmenlerin duygusal zekâ ve duygusal zekâ alt boyutlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma kadınların duygularının daha yoğun oluşları ve toplumumuzda kadının yüklenmiş olduğu ve rol ve sorumluluklarının etkisi olabileceği düşünülebilir. Duygusal zekâ ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar önceki araştırmalarda da tespit edilmiştir. Yılmaz (2007), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip olduğunu saptamıştır. Yüksel(2006), kadınların duygusal zekâ puanının erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kızıl (2012) Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Özmen (2013) ilköğretim öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulmuştur. Durdu (2017), ortaokul öğretmenleri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında kadın öğretmenlerin duygusal zeka becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Harrod ve Scheer'in (2005) araştırmasında duygusal zekâ puanlarında erkekler ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve kadınların duygusal zekâ becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu bulguların tersine sonuç çıkararak araştırmalarda yer almaktadır. Güler (2006), ilköğretim öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Soylu (2017), beden ve spor öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâlarının cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin yaşına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Daha önce yapılmış olan araştırmaların da bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Babaoğlan (2010)'da yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal zekalarının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kızıl (2012) Eğitim Fakültelerinde ğrenim gören öğrencilerin duygusal zekalarının çeşitli değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmasında öğrencilerin yaşlarına göre duygusal zekalarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun tersine çıkan bazı araştırmalar olduğu da görülmüştür. Temeloğlu (2018), hemşirelik öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin duygusal zekalarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yılmaz (2007) sosyal bilgiler ğretmenliği son sınıf öğrencilerine yapmış olduğu çalışmasında duygusal zekanın yaşa göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2006) duygusal zekâ ile iş performansı ilişkisini incelediği araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Birçok araştırma duygusal zekanın yaş ile değişmediği sonucuna ulaşmış olsa da bazı araştırmalarda bu durumun tam tersini destekler niteliktedir. Duygusal zekanın yaşla artmayacağı gibi bir yanılđıya düşülmemesi gerekir. Çünkü duygusal zekâ geliştirilebilir bir zekâ türüdür ve gerekli eğitimlerle yaşa bağlı olarak duygusal zekâ düzeyinin yükseltilebileceği gözden kaçmamalıdır. Örneğin Güler (2006) da yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekalarının farklı yaş gruplarında olması durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Güler (2006) alışmasında ileri yaş ortalamasına sahip öğretmenlerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2007) 'un niversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada 12 haftalık bir sürede deney grubundaki öğrencilere verilen Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin ğrencilerin empatik beceri düzeylerini yükselttiği saptanmıştır. Bu durum, küçük yaşlardan itibaren verilecek eğitimlerle diğer duygusal zekâ becerilerinin de geliştirilmesinin mümkün olabileceğini göstermektedir

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ leğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. zmen (2008), yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Aynı Şekilde Babaoğlan (2010), 'ın yapmış olduğu çalışma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Duygusal zekanın özellikleri göz önünde bulundurulduğunda

ulaşılan sonucun normal olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü duygusal zeka, insanların yaşam boyu elde etmiş olduğu tecrübelerden ve bunun yanında da genetik olarak insanlarda bulunun bir zeka türü olduğuna araştırmanın literatür bölümünde değinilmiştir. Bireylerin evli ya da bekâr olmalarına göre değişen bir zeka türü değildir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ toplam puanlarının farklı kardeş sayılarına sahip olmaları durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutlarında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan Scheffe analizi sonucunda kardeş sayısı 4 ve üzeri olan öğretmenler 1 ve 2 kardeş sayısına sahip öğretmenlere göre daha yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülememiştir. Duygusal Zekâ ile kardeş sayıları arasında yapılmış olan çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte Yılmaz (2011) hemşirelik öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada dört ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrencilerin daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacının yapmış olduğu çalışma çıkan sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin fazla kardeş sayısına sahip olmaları ile duygusal zekâları arasında bulunan anlamlı farklılığın nedeni, öğretmenlerin kalabalık aile ortamlarında kardeşleri ile daha fazla etkileşimde bulunmaları, birbirleri ile daha fazla iletişim kurmaları, daha fazla paylaşımcı olmaları gibi etkenlerden kaynaklanmış olabilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin ailenin kaçınıcı çocuğu olmaları durumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Duygusal zekânın hem çevreden etkilenen hem de kalıtsal yollardan genetik olarak var olan bir özellik olduğu düşünüldüğünde sonucun normal olduğu düşünülebilir. Çünkü ailenin ilk, ikinci, üçüncü veya daha sonraki sayıdaki çocuğu olmanın duygusal zekâ becerilerine katkı sağlayabilecek kalıtsal veya çevre etkisi yaratabilecek bir etkisi olmayacağı düşünülebilir.

Bu alt problem ile ilgili daha önce yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin görev yapmış oldukları okul türüne (endüstri meslek, kız meslek, turizm ve ticaret meslek, sağlık meslek, çok programlı meslek liseleri, ihl.) göre anlamlı farklılar olduğu tespit edilmiştir. Yine “iyimserlik ve Ruh Halinin Düzenlenmesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken ,”Duyguların Değerlendirilmesi” ve “Duyguların Kullanımı” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Hangi gruplar arasında farklılıklar olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanlarının ihl grubu ile çok programlı liseler arasında ihl’ler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yine kız meslek liseleri ile çok programlı liseler arasında kız meslek liseleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun imam hatip liseleri ve kız meslek lisesi öğretmenlerinin almış oldukları eğitimlerin, öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirici nitelikte eğitim almalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda imam hatip ve kız meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kurum kültürleri göz önüne alındığında bu liselerde görev yapan öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri, öğrenci velileri ve ast-üstleri ile olan ilişkilerinde daha fazla etkileşim halinde olmaları nedeniyle duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Bu alt boyut ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan bir çalışmaya rastlanılmaması ile birlikte Erdoğan (2008), Dicle Üniversitesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada hukuk fakültesi, güzel sanatlar fakültesi gibi sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin mühendislik fakültesi, diş hekimliği fakültesi gibi sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip oldukları sonucuna varmıştır. Yine Yerli (2009) ilk ve orta öğretim kurumlarında yöneticilik yapan öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmasında sınıf öğretmeni olan yöneticilerin duygusal zekâ özelliklerinin diğer branşlar dışındaki tüm branşlardan anlamlı derecede daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Türkçe, Fen, yabancı diller ve matematik öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, diğer branşlar gruplarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun tersine ulaşılan bir çalışmada ise Gürol (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmediği sonucuna ulaşmıştır.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplam duygusal zekâ ölçeği puanlarının öğretmenlerin farklı branşa (meslek alanı veya genel kültür alanı öğretmeni) sahip olmaları değişkenine göre anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda kültür alanı öğretmenlerinin duygusal zekâlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kültür alanı öğretmenlerinin gerek öğretmenlik mesleklerini yerine getirirken, gerek lisans eğitimleri esnasında gerekse de daha önceki eğitim kademelerinde meslek lisesi öğretmenlerine göre daha farklı ve zengin sosyal ve kültürel ortamlarda bulunmaları duygusal zekâlarının daha yüksek çıkmasının nedenleri arasında olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda kültür alanı öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca daha sosyal içerikli dersler görmüş olmaları kültür alanı öğretmenlerinin duygusal zekâlarını geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Yine yedinci alt problemde olduğu gibi bu alt problemde de daha önce yapılmış olan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin günlük sosyal medya kullanım durumlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu alt problemle ilgili olarak çok fazla araştırmaya rastlanmaması ile birlikte Anal, Gülsüm, Açıkgöz ve Yavaş (2015) yapmış oldukları çalışmada sadece günlük internet kullanım sürelerinin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını yapmış olduğu çalışmada iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.10. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak okullarda öğretmenlerin duygusal zekâ beceri ve düzeylerini geliştirebilmeleri için okul yöneticilerine ve öğretmenlere aşağıda belirtilen konular önerilebilir;

I. MEB ve YÖK ortak bir çalışma yaparak öğretmenlerin duygusal zekâlarını desteklemek amacıyla eğitim fakültesindeki eğitim programlarındaki ders içerikleri gözden geçirilebilir.

II. Öğretmenlerin icra etmiş oldukları mesleklerinde yüksek duygusal zekâyâ sahip olmanın önemi çeşitli seminer ve hizmet içi eğitimler yoluyla vurgulanabilir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirebilmeleri adına yine çeşitli seminer ve hizmet içi eğitim programları öğretmenlere verilebilir.

III. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin duygusal zekâlarının desteklenmesi amacıyla kurum içinde öğretmenlerin daha fazla etkileşim kurabilecekleri aktivitelere yer verilebilir.

IV. Kadın ve erkekler arasında erkekler aleyhine görülen duygusal zekâ farkının azaltılmasına yönelik erkek öğretmenlere ayrıca farklı etkinlikler sunularak erkek öğretmenlerin duygusal zekâlarının destekleneceği faaliyetlere yer verilebilir.

5.10.1. Araştırmacı İçin Öneriler

I. Farklı araştırmalarda farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâlarının branşlarına, okul kademesine, mezun olduğu programa göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Böylece bu araştırmalardan edinilecek bulgular, diğer branşlardan olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi yönünde hazırlanan programlara ışık tutabilir.

II. Yapılan araştırma ve daha önce yapılan birçok araştırma bulguları kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu varsayımımızın doğruluğunu test edebilmek adına bu konu ile ilgili yeni araştırmalar yapılarak cinsiyetin duygusal zekâ düzeyine olan etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

III. Öğretmenlerin farklı yaş gruplarına göre duygusal zekâlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için daha fazla çalışma yapıp çalışma sonuçlarının

önceki araştırmalar ile kıyaslamalarının yapılabilmesi araştırmacılara yol gösterici olabilir.

IV. Yapılan çalışmada öğretmenlerin farklı kardeş sayılarına sahip olmaları ile duygusal zekâları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yeni araştırma yapacak olan araştırmacılar bu demografik değişkeni araştırmalarında farklı kesimlerden gruplara uygulayarak farklılığın anlamlı olup olmadığını test edebilir.

V. Yapılan çalışmada öğretmenlerin farklı meslek lise türünde görev yapmaları ile duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar bu alt probleme yönelik olarak araştırmalarında örnek grubunu farklı il ve ilçelerdeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde uygulayarak farklı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakarak araştırma sonucunda edinilen bulgunun kıyaslamasını yapabilirler.

VI. Araştırmacılar meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin meslek veya kültür öğretmeni olarak görev yapmaları durumunu ele alarak araştırmalarında örneklem grubunu farklı il ve ilçelerdeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yaparak meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek veya kültür öğretmeni olmalarının duygusal zekâ puanlarını anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaştırmadığı durumunu inceleyebilirler.

VII. İnternet veya sosyal medya kullanımının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılarak alana katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abak, H. (2009). Gençlerin İşsizlik Sorunu Ve Mesleki Eğitimin Önemi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12).
- Adsız, E. (2016). Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karar Verme Stilllerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Ak, N. (2014). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Akbaş, E. (2006). İstanbul ili, Fatih ilçesi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin Duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Akbaş, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri Ve Stresle Başa Çıkma Stilleri: Pamukkale Üniversitesinde Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Projesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksütlü, S. (2013). Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zeka ve Tükenmişlik İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlaki Zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(22), 137-144.
- Altinkaynak, S. (2013). Devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları

mezunlarının duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Antalya: Akdeniz Üniversitesi .

Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi* . Ankara : Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Atabek, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekamız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Aydın, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Babaoğlu, E. (2005). Okul yöneticilerinde duygusal zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.

Bacanlı, E. (2001). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Baltaş, A. (1999). "*Duygusal Zeka Yeterlilikleri*". <http://duygusalzeka.8m.com/>: <http://duygusalzeka.8m.com/> adresinden alındı

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baron, R. (2006). *Psicothema*. 13-25.

Baron, R. (1995). *Psychology*. USA: Allyn and Bacon.

Başaran, E. i. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Eknikoks .

Baturçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2 b.). İstanbul: Karıyer Yayıncılık.

Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji* (12. Baskı b.). İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Bayram, L. (2010). Polis koleji öğrenci, öğretim elemanı ve idari çalışanlarının okullarına ilişkin metaforik algıları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,.

Beceren, E. (2004). *Duygusal Zeka Nedir*. <http://www.duygusalzeka.com.> : <http://www.duygusalzeka.com> adresinden alındı

Benson, N., Gingburg, J., Grand, V., Lazyan, M., Weeks, M., & Collin, C. (2012). *Psikoloji Kitabı*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Bowel, R. A. (2007). *7 Adımda Ruhsal Zeka* . (M. Güh, & Y. Aşıkoğlu, Çev.) İstanbul : Hayat Yayıncılık.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Duygusal Zekayı Keşfedin*. (S. Kubilay, Çev.) İstanbul: Truva Yayınları.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların Eğitimi* . (F. Namak, Çev.) İstanbul : Beyaz Yayınevi .
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butler, G., & Mcmanus, F. (1998). *Psikolojinin ABC'si*. (Z. İyidoğan, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Bülbüloğlu, A. (2001). Duygusal Zekanın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bülmen, N. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caruso, D., & Salovey, P. (2007). *Duygusal Zeka Yöneticisi* . (S. Kaymak, Çev.) İstanbul : Crea Yayınları .
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coper, R. K., & Sawaf, A. (1999). *Liderlikte Duygusal Zeka* (2.Basım b.). (B. Ayman, & B. Sancar, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka*. (Ç. Z. Sancar, Çev.) İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *6(3)*, 23-48.
- Çelenk, İ. (2015). Örgütlerde Duygusal Zeka ve Psikolojik Yıldırma: Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Ö., & Alparıslan, M. (2011). Duygusal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, *1(6)*, 363-377.

- Çıbıkçı, G. (2017). Zeka Nedir. İstanbul. 2018 tarihinde <http://www.turkischweb.com/Egitim/seite95.htm>:
<http://www.gonencibikci.de> adresinden alındı
- Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Delikoyun, D. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Demir, M. (2010). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Duygusal Zekanın Etkisi: Konaklama İşletmelerinde İşgörenlerin Algılamaları Üzerine Bir Araştırma . *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2(11), 199-211.
- Deniz, E., & Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Deniz, E., & Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (25), 17-26. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*.
- Doğan, H. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim* (Yayın No:91 b.). İstanbul: MEB.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*(30), s. 1-26.
- Doğan, H., Ulusoy, A., & Hacıoğlu, F. (1997). *Okul Sanayi İlişkileri*. Ankara.
- Doğan, S. (2005). *Çalışan İlişkileri Yönetimi*. İstanbul: Kare Yayınları .
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zeka Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *1(16)*, 231-252. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Durdu, İ. (2015). Duygusal Zeka Ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durdu, İ. (2017). Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekalarının İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(5), s. 44-59.

- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*(7 23), 62-76.
- Ergin, F. E. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Konya : Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erginsoy, D. (2002). Duygusal Zeka ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi A. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eröz, S. (2011). Duygusal Zeka Ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama. *Doktora Tezi* .
- Eskicumalı, A. (2011). *Eğitimin Temel Kavramları*. Özden.Y. (Editör) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Fıdan, N., & Erdem, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait Emotional Intelligence and Happiness. (131), s. p.p.815-824.
- Gardner, H. (2004). *Çoklu Zeka*. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.
- Gezgez, Z. T. (2016). *Modern Antronörlük*. İstanbul : Doğu Yayınları .
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka*. (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul : Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zeka* (2.Basım b.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk Medeniyet Tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolejik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi .
- Güler, A. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

- Gürol, Ö. (2008). İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlerin duygusal zekaları ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Hançeroğlu, O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi .
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristic. *Adolescence*(40:(159)), 503.
- <http://etogm.meb.gov.tr>. (2013). 5 3, 2018 tarihinde <http://etogm.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Illich, I. (1998). *Okulsuz Toplum*. (M. Özay, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme”,. (13), 111-114. İstanbul : Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, .
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi* . İstanbul: Milli Eğitim Basımevi .
- Karasar, N. (2012). *BAilimsel Araştırma Yöntemi* (23 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Hastanesi Örneği. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi . Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenrad, S., & Hendl, D. (2001). Duygularla Güçlenmek. *Duygularla Güçlenmek* (M. Taştan, Çev.). içinde İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel aldanmışlık arasındaki ilişki. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıl, Z. (2012). Fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarını çeşitli değişkenler açısından. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Teknikleri* . Ankara : Nobel Yayınları.
- Konrad, S., & CHendl. (2005). *Duygularla Güçlenmek*. (M. Taştan, Çev.) İstanbul : Hayat Yayınları .
- Korkaman, H., & Deniz, E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Değişkenlerin Yükleme Karmaşıklığı, Duygusal Zeka ve Akıcı Zeka Çerçevesinde İncelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 14-28.
- Köroğlu, S. G. (2006). Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köseleci, N. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kurt, G. (2007). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Öğrencilerine Verilen Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutal, G., & Büyüksulu, A. (1996). *Çok Uluslu Şirketler ve İnsan Kaynağı Yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1998). *Zeka Kuramları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of The Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance”, . (1), 133-143. *The Journal Of Social Psychology*.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Staraus, R. (2003). Emotinal intelligence, personality and the perceieved quality of social responsibilities. *Personality and Individual Differences*(35), 641-658.

- Mayer, J. D., Carruso, D. R., & Salovey, P. (2000c). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 4(27), 267-298.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). *Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality and as a Mental Ability*. (R. Bar-on, & J. D. Parker, Çev.) San Francisco: The Handbook Of Emotional Intelligence, Jossey- Bass Company.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). "Models of Emotional Intelligence". (R. Sternberg, Dü.) *Handbook of Intelligence*, s. 400-409.
- MEB. (1990). *1739 Sayılı MEB. Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*.
http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/13021358_mte_strateji_belgesi_eylem_plani_20142018.pdf (Erişim Tarihi: 03/05/2018) adresinden alındı
- Mervelde, P. E. (2006). *Yedi Adımda Duygusal Zeka*. (T. Kırıcı, Çev.) İstanbul: Omega Yayın.
- Mikolajczak, M., Nelis, M., Hansenne, D., & Quoidbach, J. (2008). If You Can Regulate Sadness, You Can Probably Regulate Shame: Associations between Trait Emotional Intelligence, Emotion Regulation and Coping Efficiency Across Discrete Emotions. *Personality and Individual Differences*(44).
- Milli Eğitim İstatistikleri*. (2017). 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden alındı
- Mobaçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zeka Ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nemli, E. (2001). *Duygusal Zeka ve Liderlik*. *Verimlilik Dergisi*.

- O'Connor, J. R., Raymond, M., & Little, I. S. (2003). Revisiting The Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Self Report Versus Ability Based Measures*(35), 1893-1902. *Personality and Individual Differences*.
- Oleron, P. (1992). *Zeka*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öktem, F. (2001). Zeka Kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*.
- Öner, N. (1994). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2014). Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansında sunulan bildiri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özgüven, E. (1987). Ülkemizin üst düzey teknisyen ihtiyacı ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 190-202.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, Z. K. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul : Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Özsoy, C. (2007). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri, İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. (36), 277-293. *Personality and Individual Differences*.

- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence. *Evidence For Gender Based Stereotypes*, 2(144), 149-162. The Journal of Social Psychology.
- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2011). Trait Emotional Intelligence and The Big Five: A Study on Italian Children and Preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282911426412.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir Model ve Elli Aktivite* (1. Baskı b.). (F. Karahan, Çev.) Ankara : Maya Akademi .
- Seçer, H. Ş. (2007). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji ,Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 813-834.
- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek EQ' lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğilimdeki Rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11).
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı.
- Soylu, Y. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekalarının İncelenmesi . *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(1), s. 1-9.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success, . *American Psychology*(52(10)), 1030-1037.
- Şahin, İ., & Fındık, T. (2008). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*(3), 65-86.
- Tarhan, N. (2011). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul : Timaş.

- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ leğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik zelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*(21), 325-338.
- TDK. (2005). *TDK Türkçe Sözlük*. Mayıs 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veri_tbn&kelimesec=107568 adresinden alındı
- Temeloğlu, E. (2018). Duygusal Zeka İle Problem zme Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toker, F. (1968). *Zeka Kuramları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Toktamışoğlu, M. (2004). *Aklın teki Sesi Duygusal Zekayla Başarı*. İstanbul: Kapital Yayıncılık.
- Tosun, T. (2010). Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları . *Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*(2), 12-20.
- Tunca, M. (2004). *Meslek Lisesi ğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Problem zme Becerileri Arasındaki İlişkinin AraŐtırılması, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Tunca, Metin. (2004). Meslek Lisesi ğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Problem zme Becerileri Arasındaki İlişkinin AraŐtırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Türker, U. (1996). Türk Eğitim Siteminde Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin Hizmetiçi Eğitim İle YetiŐtirilmeleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (1999). *Türkiye 'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*. TUSİAD.

- Uçum, M. (2009). *Çıraklık Eğitiminde Güncelliğin ve Öğretim Kapsamına Alınacak Yeni Mesleklerin Belirlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(3(2)).
- Ünsür, A. (1998). Mesleki Eğitim ve Mesleğe Yönelme: İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Basımevi*.
- Üzel, D., & Hangül, T. (2012). Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde.
- Yaşar, M. (2010). Duygusal Zeka ve Sporcu Performansı İlişkisi: Kayseri’de Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul : Hayat Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, M. A. (2002). Yönetimsel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekanın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma. (4), 26-42. *Akdeniz Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, Y. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğruları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*(25).
- Yılmaz, N. Y., & Taş, A. M. (2016). Başarılı Zeka Kuramının Kuramsal Yapısı ve Eğitime Yansımaları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*(18), 98-107.
- Yılmaz, R. (2003). Duygusal Zeka Ve Din Öğretimi. *Duygusal Zeka Ve Din Öğretimi*. Ankara: Bıslmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum : Atatürk Üniversitesi.

Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(12), 299-312.

Yüksel, M. (2006). Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,. Erzurum: Atatürk Üniversitesi .

EKLER

EK -1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu anket formu; yüksek lisans tez denemesinde kullanılmak üzere “**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” amacıyla yürütülmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm; Kişisel bilgilerinizi, II. Bölüm; Öğretmenlerin Duygusal Zeka durumunu belirlemeye yöneliktir. Anketten elde edilecek bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anketteki **her soruyu işaretlemeniz ve ankete isim yazmamanız** önemle rica olunur.

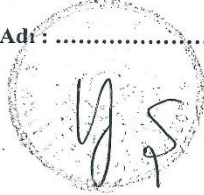
Lütfen anket maddelerini okuyarak size uygun olan seçenikle ilgili kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. Değerli zamanınızı ayırarak, bilimsel bir çalışmaya göstermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Salih YAVUZ
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I.

Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyet:** a. () Erkek b. () Kadın
2. **Yaşınız :** a. () 20 – 30 b. () 31 – 40 c. () 41 – 50 d. () 51 - +
3. **Medeni Hal:** a. () Evli b. () Bekâr c. () Boşanmış
4. **Kardeş Sayınız:** a. () 1 b. () 2 c. () 3 d. () 4 ve üstü
4. **Aile bireyindeki kaçınıcı kardeşiniz:** a. () 1 b. () 2 c. () 3 d. () 4 ve üstü
5. **Görev yaptığınız Meslek Lisesi Türü (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Bünyesine Alınmadan Önceki Lise Türü):**
a. () Ticaret ve Turizm Meslek b. () Endüstri Meslek c. () Sağlık Meslek
d. () Çok programlı e. () Güzel Sanatlar f. () Kız Meslek
6. **Genel Branşınız:** a. () Meslek Alanı Öğretmeni b. () Genel Kültür Öğretmeni
7. **Sosyal medyayı günde ortalama kaç saat kullanırsınız :**
a. () hiç kullanmıyorum b. () 0-1 saat c. () 2-3 saat d. () 4 ve üstü
8. **Görev Yaptığınız Okulun Adı :**



BÖLÜM II.

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					

41 | Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım



EK-3

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9833553
Konu: Anket Araştırma İzni

23.06.2017

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 15.06.2017 tarih ve 853 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 22.06.2017 tarih ve 9707885 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Salih YAVUZ'un "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınızı ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 059c-2f12-3eec-9520-6b9c kodu ile teyit edilebilir.

EK -4

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9707885

22/06/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 15.06.2017 tarih ve 853 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.06.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Salih YAVUZ'un "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimizde genelinde bulunan Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/06/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a8bb-bd3c-359f-a1e7-7291 kodu ile teyit edilebilir.

03.12.2018

Posta - salih yavuz - Outlook

Outlook Ara

Gönder Ekle Sil ...

Kimden s.yavuz_016@hotmail.com Bilgi Gizli

Kime

İt: İZİN ;SCHUTTE DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Gönderen: Serdar Tok <tokserdar@gmail.com>
Gönderildi: 13 Kasım 2017 Pazartesi 14:18
Kime: salih yavuz
Konu: Re: İZİN ;SCHUTTE DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Salih bey kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar


2017-11-12 23:35 GMT+03:00 salih yavuz <s.yavuz_016@hotmail.com>:
Merhabalar ,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anadolında yüksek lisans yapıyorum ve tez önerisi olarak "meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi " konusunu belirledim.Sizlerin yayımlamış olduğunuz ve Türkçeye çevirdiğiniz "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" adlı veri toplama aracını çalışmamda kullanmamı uygun görürseniz sevinirim.

Teşekkürler,

Saygılarımla,

Salih Yavuz
Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğretmen

 Virüs bulunmuyor. www.avast.com

Gönder Sil ...

Taslağın kaydedildiği saat: 10:39

ÖZGEÇMİŞ

Salih Yavuz

Kıraç İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Email: s.yavuz_016@hotmail.com

Tel: 05414881903

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, 2018, İstanbul

Lisans: Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Metal Öğretmenliği Bölümü,
2006, Sakarya

B. MESLEKİ DENEYİM

2008-2011 Özel bir şirkette Üretim Vardiya Sorumlusu

2011-2014 Özel bir şirkette Teknik Satınalma sorumlusu

2014-2018 Esenyurt Kıraç İMKB MTAL Metal Öğretmeni

C. İLGİ ALANLARI

Sinema ve tiyatroya gitmek

Kitap okumak

Seyahat etmek

Satranç oynamak

Spor yapmak