



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(3), 1359–1373. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1824536>



Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâsının ve Merhamet Doyumunun İncelenmesi*

An Investigation of Emotional Intelligence and Compassion Satisfaction of Primary School Teachers

Hatice ÖZKAPLAN KAYA¹ , Eşref NAS² 

Geliş Tarihi (Received): 15.11.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 20.09.2026

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2026

Öz: Bu çalışmada, kamu okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâsı ve merhamet doyumunu düzeyi incelenmektedir. Araştırma, genel tarama modeline dayalı betimsel ve ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görevli sınıf öğretmenleri; örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 407 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler; Demografik Bilgi Formu, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ile Merhamet Doyumu Ölçeği aracılığıyla toplanmış ve SPSS 26 paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyi yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyinde; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan yer değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ile merhamet doyumunu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak merhametle çalışan öğretmenlerin bu özelliklerinin görünür kılınması amacıyla okul bünyesinde takdir ve ödüllendirme sistemlerinin geliştirilmesi, ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duygusal zekâsını desteklemek amacıyla eğitim fakültelerinin programlarına duygusal zekâ, empati geliştirme ve merhamet temelli seçmeli derslerin eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, duygusal zekâ, merhamet doyumunu.

Abstract: This study aims to examine the levels of emotional intelligence and compassion satisfaction among primary school teachers working in public schools and to determine the relationship between these two variables. The research was conducted using a descriptive and correlational survey design based on a general survey model. The population of the study consisted of primary school teachers working in Diyarbakır during the 2024-2025 academic year. The sample comprised 407 teachers selected via simple random sampling. Data were collected using the "Demographic Information Form," the "Rotterdam Emotional Intelligence Scale," and the "Compassion Satisfaction Scale," and analyzed using the SPSS 26 package program. The findings indicate that the primary school teachers exhibited high levels of both emotional intelligence and compassion satisfaction. Furthermore, no significant difference was found in teachers' emotional intelligence and compassion satisfaction levels across the examined demographic variables, including gender, marital status, educational background, professional seniority, and location of duty. A key finding revealed a moderate, significant, and positive correlation between emotional intelligence levels and compassion satisfaction levels. Based on these results, it is recommended to develop in-school appreciation and reward systems to recognize teachers who work with compassion. Additionally, the inclusion of elective courses focusing on emotional intelligence, empathy development, and compassion in the curricula of education faculties is suggested to support the emotional intelligence of newly appointed teachers.

Keywords: Primary school teacher, emotional intelligence, compassion satisfaction.

Atıf/Cite as: Özkaplan Kaya, H. & Nas, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâsının ve merhamet doyumunun incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1359-1373. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1824536>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

* Bu çalışma, 24-26 Temmuz 2025 tarihlerinde Tunceli’de düzenlenen Munzur 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi. Hatice ÖZKAPLAN KAYA, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, htckpln545@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8073-2276

² Doç. Dr. Eşref NAS, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, esrefnas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4524-9534

1. GİRİŞ

Duygu, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren, felsefecilerin ve psikologların anlamı üzerine yoğun tartışmalar yürüttüğü, ancak tanımı konusunda fikir birliğine varılamamış bir kavramdır (Goleman, 2022; Kartal, 2024). İngilizcedeki “emotion” kavramına karşılık gelen “duygu” sözcüğü, Türk Dil Kurumunun (t.y.) tanımına göre “bireyin olayları ahlaki ve estetik açıdan değerlendirme yetisi” olarak açıklanmaktadır. Goleman (2022) ise duyguyu, hissedilen bir deneyimin, bu deneyime özgü düşüncelerin, fizyolojik-biyolojik tepkilerin ve belirli davranış eğilimlerinin oluşturduğu bütüncül bir yapı şeklinde tanımlamaktadır. Antik çağ filozoflarından Aristoteles’e göre duygular, bireyin mutlu ya da kederli anlarında, algı ya da varsayımlara bağlı olarak ortaya çıkan zihinsel eşlikçilerdir. Bu duygular bireyde belli yönelim ve istekler oluşturmakla birlikte, kendi başlarına sabit veya bağımsız ölçütler değildir, bilinçli düşünme ve değerlendirme süreçleriyle birlikte işlerlik kazanırlar (Aristoteles, 2020).

Duyguların en az dört temel bileşenden oluştuğu genel bir kabul görmektedir. İlk bileşen, duyguların yüz ifadesi, beden dili, ses tonu ve kullanılan sözcükler aracılığıyla dışa vurulmasıdır. İkinci bileşen, bireyin kendi duygusal deneyimlerinin farkında olması ve bunları bilinçli biçimde tanımlayabilmesidir. Üçüncü olarak, duyguların denetim altına alınması ya da uygun biçimde düzenlenmesi süreci yer almaktadır. Son bileşen ise, diğer insanların duygusal durumlarını ayırt edebilme ve anlayabilme kapasitesidir (Greenberg ve Snell, 1997). Bunun yanı sıra bazı kuramcılar, duyguların belirli “temel kümeler” altında sınıflandırılabilirliğini ileri sürmektedir. Bu temel duygular arasında öfke, korku, üzüntü, sevgi, zevk, şaşkınlık, iğrenme ve utanç gibi duygular bulunmaktadır (Goleman, 2022).

Mayer ve Salovey (1990), “duygusal zekâ” kavramını ilk kez akademik alana kazandıran araştırmacılar olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda duygular, bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştıran, fizyolojik, bilişsel, güdüsel ve deneyimsel bileşenleri içeren bütüncül tepkisel süreçler olarak açıklanmaktadır. Bu bakış açısı, duyguların yalnızca öznel deneyimlerden ibaret olmadığını, aksine fizyolojik tepkiler ve bilişsel değerlendirmeler dâhil olmak üzere çoklu sistemlerin etkileşimiyle işleyen düzenleyici içsel mekanizmalar olduğunu ortaya koymaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Duyguların oluşumu ve işleyişi pek çok etkene bağlıdır. Bireylerin duygularını kontrol edebilmesi ve akılcı biçimde davranabilmesi, zekâ ile yakından ilişkilidir (Tekay Kara, 2022).

1.1. Duygusal zekâ (Emotional intelligence)

Zekâ kavramı, insanı anlama ve açıklama çabalarının merkezinde yer alması nedeniyle psikoloji, eğitim bilimleri ve felsefe gibi disiplinler tarafından uzun yıllardır ilgiyle ele alınan ve güncelliğini koruyan bir araştırma alanıdır (Kartal, 2024). Bu ilgi, zekânın yalnızca teorik olarak tanımlanmasıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda ölçülebilir bir yapıya kavuşturulması yönündeki çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Nitekim 20. yüzyılın başlarında Alfred Binet tarafından geliştirilen ve zekâyı ölçmeye yönelik ilk sistematik girişim olarak kabul edilen zekâ testleri, zekânın nicel olarak değerlendirilmesine ilişkin önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur (Ören, 2011). Bu gelişme, zekâ kavramının hem kuramsal olarak tanımlanabilir hem de ölçülebilir bir yapı olarak ele alınabileceğini ortaya koyarak, alandaki araştırmaların yönünü belirlemiştir.

Thorndike (1921), zekâyı çok boyutlu bir yapı olarak ele almış ve özellikle sosyal zekâ kavramını ortaya koyarak bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşim kurma ve bu etkileşimi yönetme becerilerine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşımın devamında Gardner (1983), çoklu zekâ kuramı ile zekânın tekil ve homojen bir yapıdan ziyade farklı boyutlardan oluştuğunu ileri sürmüş ve çeşitli zekâ türlerinin varlığını temellendirmiştir. Söz konusu kuramsal çerçeve, kişisel ve sosyal zekâ boyutları üzerinden duygusal zekâ kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır (Kartal, 2024).

Duygusal zekâ kavramı, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılama, anlama, düzenleme ve bu bilgiyi düşünce ve davranış süreçlerine etkili biçimde yansıtabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle duygusal zekâ, yalnızca duyguları tanıma becerisi değil, aynı

zamanda duygusal bilgiyi işleme ve yönetme yeterliliğini de içeren bütüncül bir yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir.

Salovey ve Mayer (1990), duygusal becerilere ilişkin yürüttükleri çalışmalarda, bireyler arasında kendi duygularını ve başkalarının duygusal durumlarını algılama, anlama ve yönetme açısından farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt bileşeni olarak ele almakta, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygusal tepkilerini fark etmesi, anlamlandırması ve bu bilgiyi düşünme ile davranış süreçlerine yön verecek biçimde kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır (Kara, 2015).

Duygusal zekâ alanındaki çalışmalar, bireysel başarının yalnızca bilişsel zekâyı değil, aynı zamanda duygusal yeterliliklere de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim bilişsel zekânın yaşam başarısına katkısının görece sınırlı olduğuna ilişkin bulgular, duygusal zekâyı yönelik akademik ilgiyi artırmıştır (Bal, 2007). Bununla birlikte, bireylerin karar alma süreçlerinde duygusal tepkilerin çoğu zaman bilişsel değerlendirmelerin önüne geçebildiği ve davranışların yönlendirilmesinde belirleyici rol oynayabildiği de vurgulanmaktadır (Goleman, 2022). Bu durum, duygusal zekânın yalnızca bireysel farkındalıkla sınırlı olmadığını, aynı zamanda motivasyon, empati ve sosyal ilişkileri yönetme gibi alanları da kapsayan geniş bir yeterlilik alanı olduğunu göstermektedir.

Başarıyı etkileyen faktörler uzun yıllardır araştırmacıların ilgi odağı olmuş, duygusal zekâ bu bağlamda bireysel, akademik ve mesleki başarıyı açıklamada önemli bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Özellikle eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri geliştirmeleri hem öğrenci gelişimi hem de kurumsal etkililik açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir (İsmayilov, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile kurum içi verimlilikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin ise örgütlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirme eğiliminde oldukları literatürde ortaya konulmuştur (Kızıl, 2014). Bu bulgular, duygusal zekânın yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda örgütsel davranışları ve eğitim ortamlarının niteliğini doğrudan etkileyen stratejik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2. Merhamet doymu (Compassion satisfaction)

Merhamet, acıya maruz kalan insanlara karşı hissedilen bir duygu olup, ihtiyaç sahibi bireylere yönelik gerçekleştirilen psikososyal yardım davranışı olarak tanımlanabilir (Nas ve Sak, 2021). Radey ve Figley (2007) merhameti, bir kişinin bencillikten uzaklaşarak başka birinin huzuru, mutluluğu ve refahı için çaba göstermesi olarak açıklamaktadır. Daha geniş kapsamlı bir yaklaşımla merhamet, kişinin kendi yaşadığı ya da başkalarının yaşadığı sıkıntıların farkında olup, bu sıkıntıları hafifletme amacıyla harekete geçmesi olarak tanımlanabilir (Nas ve Sak, 2020).

Merhamet doymu, başka bir insanın ya da canlının yaşadığı acının farkına vararak, bu acıyı azaltmak için gerçekleştirilen yardım davranışları sırasında hissedilen olumlu duyguların tümü olarak tanımlanabilir (Nas, 2021a). Grant ve arkadaşları (2019) ise merhamet doymunu, acı çeken bireylere yardım eden kişilerin artan motivasyonla birlikte yaşadığı içsel doyum duygusu olarak açıklamaktadır. Merhamet doymu sayesinde birey, insanlarla ilgilenmekten ve yaptığı işten daha fazla keyif almakta, iş verimliliği artmakta, iş ortamında daha aktif roller üstlenmekte ve sorumluluk bilinciyle iş birliği yapabilmektedir. Ayrıca merhamet doymu bireyin bilgi ve becerilerini geliştirme isteğini artırmakta, başkalarını anlama ve problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu yönleriyle merhamet doymu, bireyin hem çalıştığı ortama hem de mesleğine katkı sağlaması açısından önemli bir faktördür (Nas, 2021b).

Öğretmenlerin, öğrencilerine istedik davranışlar kazandırma sürecinde rol model olmaları büyük önem taşımaktadır (Hökelekli, 2013). Bu rol modellik yalnızca akademik becerilerin aktarımıyla sınırlı olmayıp, tutum, değer ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında da belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin öğretmenlerini güçlü bir model olarak algıladıkları dikkate alındığında,

öğretmenin duygusal yeterlikleri ve kişilerarası ilişkilerde sergilediği yaklaşımın eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda duygusal zekâ, öğretmenlerin kendi duygularını ve öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarını fark etme, düzenleme ve uygun biçimde yanıt verme becerileriyle yakından ilişkilidir.

Merhameti bizzat yaşamak ve merhamet diliyle konuşmak, merhameti öğrenmenin en etkili ve doğrudan yolu olarak değerlendirilmektedir (Martinez, 2020; Soydemir Bor, 2024). Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde sergiledikleri merhametli tutumlar, öğrenciler için hem güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmakta hem de empati, yardımseverlik ve sosyal duyarlılık gibi özelliklerin gelişimini desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmenin yalnızca merhameti göstermesi değil, bu süreçte yaşadığı duygusal doyum düzeyi de önem taşımaktadır.

Bu perspektiften bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin merhamet doyumunu düzeyinin incelenmesi hem öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu anlamak hem de eğitim ortamlarının niteliğini geliştirmek açısından önemli görülmektedir. Ayrıca duygusal zekâ ile merhamet doyumunu arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öğretmen yetiştirme süreçlerine ve hizmet içi eğitim programlarına yönelik daha etkili müdahale alanlarının belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle söz konusu değişkenlerin birlikte ele alınması, eğitimde duyuşsal boyutun güçlendirilmesine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ilkokullarında görevli sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâsı ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin merhamet doyumunu ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin merhamet doyumunu düzeyi; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâsıyla merhamet doyumunu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Nicel olarak yürütülen bu araştırma, genel tarama modeline dayalı betimsel ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan durumları olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımı iken, ilişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini belirlemeye yöneliktir (Karasar, 2011). Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu nedenle araştırma hem betimsel hem de ilişkisel özellik taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim sürecinde Diyarbakır il merkezinde görevli sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklem ise bu evrenden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 407 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Neuman'ın (2014) evrenden alınması gereken örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	200	49,1
	Erkek	207	50,9
Medeni durum	Evli	341	83,8
	Bekâr	66	16,2
Öğrenim durumu	Lisans	349	85,7
	Lisansüstü	58	14,3
	1-5 yıl	31	7,6
Mesleki kıdem	6-10 yıl	23	5,7
	11-15 yıl	43	10,6
	16-20 yıl	112	27,5
	21 yıl ve üzeri	198	48,6
Görev yeri	Şehir	389	95,8
	Köy	17	4,2
Toplam		407	100

Tablo 1'e göre öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %49,1, erkek öğretmenlerin ise %50,9 oranında olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin cinsiyet açısından dengeli olduğunu göstermektedir. Medeni durum açısından bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmı (%83,8) evli olup, bekâr olanların oranı %16,2'dir. Öğrenim durumu verileri, katılımcıların çoğunluğunun (%85,7) lisans mezunu olduğunu, lisansüstü eğitim alanların ise %14,3 oranında yer aldığını ortaya koymaktadır. Mesleki kıdem dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir kısmı (yüzde 48,6) 21 yıl ve üzeri deneyime sahipken, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar %27,5 ile ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Daha kısa kıdeme sahip öğretmenlerin oranları ise daha düşüktür. Görev yapılan yer değişkeninde ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95,8) şehirde görev yaparken, köyde çalışan öğretmenlerin oranı %4,2'de kalmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Demografik bilgi formu

Formda katılımcıların cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan yer gibi özelliklerini belirleyen sorular yer almıştır. Formda kişisel bilgi içeren başka sorulara yer verilmemiştir.

2.3.2. Rotterdam duygusal zekâ ölçeği

Pekaar ve arkadaşlarının (2017) geliştirdiği ölçeğin uyarlanması, Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından yapılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyut içermektedir. Maddeler, beşli Likert tipi derecelendirilmiş ve ölçekten alınabilecek puan aralığı 28-140 olarak belirlenmiştir. Özgün ölçeğin iç tutarlılık katsayıları boyutlar için 0,80-0,85 arasında değişmektedir ve genel iç tutarlılık 0,84 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,946 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve maddeler arası tutarlılığın oldukça güçlü olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Merhamet doyumu ölçeği

Nas ve Sak'ın (2021) geliştirmiş olduğu ölçek, 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek, beşli Likert tipi derecelendirme ile uygulanmakta olup, tersten kodlanan madde içermemektedir. Puan aralığı 12-60 olup, yüksek puanlar bireylerin merhamet doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,92, yarı güvenirlik katsayısı ise 0,90 olarak bildirilmiştir.

Bu araştırmada ölçme aracının iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,951 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ve maddeler arasındaki tutarlılığın oldukça güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 26 paket programında analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak, demografik değişkenler için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Daha sonra, ölçek puanları oluşturularak tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. İki kategorili demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.04.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 241

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 2.

Duygusal Zekâ ve Merhamet Doyumu Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Duygusal zekâ	p	Merhamet doyumu	p
Cinsiyet	t(405) = 0,780	0,436	t(405) = 0,377	0,706
Medeni durum	t(405) = 0,017	0,986	t(405) = 0,361	0,718
Öğrenim durumu	t(404) = -0,580	0,562	t(404) = -0,263	0,793
Görev yeri	t(405) = -0,251	0,802	t(405) = 1,418	0,157
Mesleki kıdem	F(4, 402) = 1,169	0,324	F(4, 402) = 1,780	0,132

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumu düzeyinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırması sunulmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre,

- Cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yeri ve mesleki kıdem değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).
- Benzer şekilde, merhamet doyumu düzeyleri açısından da bu demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumu düzeyinin demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu özelliklerin öğretmenlerin duygusal zekâ ve merhamet doyumu üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.

Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi

Değişken	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss.	r	p
Duygusal zekâ	407	61	140	107,55	15,87	-	-
Merhamet doyumunu	407	16	60	54,68	7,19	0,347	0,000

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyine ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

- Duygusal zekâ puanlarının ortalaması 107,55 ve standart sapması 15,87'dir. Ölçek puan aralığı ise 61 ile 140 arasında değişmektedir.
- Merhamet doyumunu puanlarının ortalaması 54,68 ve standart sapması 7,19'dur. Ölçek puan aralığı ise 16 ile 60 arasında değişmiştir.
- İki değişken arasındaki korelasyon katsayısı ($r = 0,347$) orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlıdır ($p < 0,01$).

Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyinin genel olarak yüksek olduğunu göstermekte ve duygusal zekâ ile merhamet doyumunu arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça merhamet doyumunu düzeyinin de arttığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Diyarbakır ilinde kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve merhamet doyumunu düzeyi incelenmiş, elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda değerlendirilmiş ve alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin hem duygusal zekâ hem de merhamet doyumunu açısından genel olarak yüksek düzeyde olduklarını ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

4.1. Duygusal zekâyâ ilişkin bulguların tartışılması

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal farkındalık, duygularını yönetme ve başkalarının duygularını anlama becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Özyavuz, 2021; Kartal, 2024). Li ve arkadaşları (2024) da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyini yüksek bulmuş ve bu durumun psikolojik iyi oluş ile örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği yoğun sosyal etkileşim içermesinin duygusal zekâ gelişimini destekleyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal beceriler açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında benzer sonuca ulaşan araştırmalar yer almaktadır (Uyar, 2021). Chaudhary ve Varma (2021) geniş örneklemli çalışmalarında cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık Korkmazer (2021) kadın öğretmenlerin lehine farklılık bulmuştur. Bu farklılığın örneklem yapısı, kültürel bağlam ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, duygusal zekânın evli veya bekâr olma durumundan etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların varlığı rapor edilmiştir (Yavuz, 2018). Padma ve Sarala (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile medeni durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrenim durumu değişkeni açısından da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark

saptanmamış olup, lisans veya lisansüstü eğitim görmeyenlerin bu düzeyler üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkmazer'in (2021) çalışması ve benzer şekilde Otamış Sümer (2021) ile Yavuz'un (2018) bulguları da bu sonuçla paralellik göstermektedir.

Mesleki kıdem açısından yapılan analizde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, duygusal zekânın görev süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Galanakis ve arkadaşları (2021) sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını rapor etmiş, Korkmazer'in (2021) çalışması da bu sonuçlarla paralellik göstermiştir. Bununla birlikte alan yazında Çakır Uslu ve Yoldaş (2020) tarafından yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir.

Son olarak görev yapılan yer değişkeni açısından da duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış olup, öğretmenlerin şehir veya kırsal bölgelerde çalışmasının duygusal zekâ düzeyini etkilemediği görülmüştür. Herece ve Şener (2017) tarafından yürütülen araştırmada da şehir içi ve kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ seviyesinin benzer olduğu ortaya konmuş, bu bulgu görev yapılan yerin duygusal zekâ üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu desteklemektedir.

4.2. Merhamet doyumu ile ilişkin bulguların tartışılması

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin merhamet doyumu düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki rollerini yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı görmediklerini, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına karşı duyarlı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim sürecinde "öğretici" olmanın ötesinde "duygusal destek sağlayıcı" bir rol de üstlendikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim ortamında empati, anlayış ve şefkat temelli etkileşimlerin güçlü olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Nas (2023) ile O'Toole ve Dobutowitsch (2022) de öğretmenlerde benzer şekilde yüksek merhamet doyumu düzeyi bildirmiş ve bu durumun mesleki tatmin ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin merhamet doyumu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yaşamlarında şefkat temelli duygusal deneyimleri benzer düzeyde yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuç, merhamet doyumunun cinsiyete bağlı bir özellikten ziyade mesleğin doğasıyla ilişkili ortak bir psikolojik deneyim olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de benzer bulgular yer almakta olup, Kendrick, Tay ve Shahin (2025) ile Aydoğan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin merhamet doyumu üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı rapor edilmiştir.

Medeni durum açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin merhamet doyumu düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, evli veya bekâr olma durumlarının merhamet doyumunu etkilemediğini göstermektedir. Kendrick, Tay ve Shahin (2025) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenler ve eğitim çalışanlarının medeni durumuna göre merhamet doyumu düzeyinde farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Bu araştırmada öğrenim durumu değişkeni açısından da öğretmenlerin merhamet doyumu düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış olup, lisans veya lisansüstü eğitim almış olmanın bu düzeyi etkilemediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda merhamet doyumunun, bireyin sosyal statüsünden bağımsız olarak gelişebilen, daha çok mesleki etkileşimler yoluyla şekillenen bir yapı olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin merhamet doyumu düzeyinin hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, meslekte geçirilen sürenin tek başına merhamet doyumunu artıran ya da azaltan bir unsur olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla merhamet doyumunun zamanla otomatik olarak gelişen bir deneyimden ziyade, bireysel farkındalık ve mesleki tutumlarla ilişkili bir özellik olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Annalakshmi ve Jayanthi (2019) de öğretmenlerde mesleki kıdemin merhamet doyumu üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir.

Görev yapılan yer değişkenine ilişkin bulgular da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer (kırsal veya kentsel) açısından merhamet doymu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, çalışma ortamının coğrafi özelliklerinden ziyade öğretmenin bireysel tutumları ve mesleki algısının daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Nas ve Sak (2023) tarafından yapılan çalışmalar da benzer şekilde, ikamet edilen yer ile merhamet doymu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir (Sak vd., 2021).

4.3. Duygusal zekâ ve merhamet doymu arasındaki ilişki

Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri, duygusal zekâ ile merhamet doymu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuç, duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe merhamet doymunun da arttığını göstermektedir. Şahin ve Özçelik (2023) ile Akdeniz ve Deniz (2019) da benzer sonuçlara ulaşmış ve bu iki değişkenin birbirini karşılıklı olarak desteklediğini ifade etmiştir. Bu ilişki, duygusal zekânın empati, sosyal duyarlılık ve başkalarının duygularına yönelik farkındalık gibi boyutları aracılığıyla merhamet duygusunu güçlendirdiğini düşündürmektedir.

4.4. Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin hem duygusal zekâ hem de merhamet doymu düzeyinin yüksek olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, duygusal zekâ ve merhamet doymu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan yer gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemesi, bu yapıların daha çok bireysel psikolojik özellikler ve mesleki etkileşim süreçleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal farkındalık, empati ve kişilerarası beceriler açısından güçlü bir profile sahip olmalarının, sınıf içi etkileşimlerin niteliğini arttırabileceği ve öğrenci-öğretmen ilişkilerine olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Bu araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki ilkokullarla sınırlıdır. Benzer araştırmaların farklı illerde ve bölgesel çeşitlilik gösteren okul ortamlarında da yapılması, bulguların genellenebilirliğini arttıracaktır.
- Araştırmada yalnızca sınıf öğretmenleri üzerinden veri toplanmıştır. Gelecekte farklı branş öğretmenleri ve okul yöneticilerini de kapsayan çalışmalar yapılarak, duygusal zekâ ve merhamet doymu düzeylerinin eğitim ekibindeki genel durumu daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin merhamet doymu düzeylerine yönelik nitel araştırmalar yapılması, öğretmenlerin bu deneyimlerini ve bu deneyimlerin mesleki yaşamlarına etkilerini derinlemesine anlamak açısından alana katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin mevcut yüksek duygusal ve merhamet yetkinliklerini kurumsal bir kültüre dönüştürmek amacıyla, yöneticilere yönelik stratejik liderlik atölyeleri düzenlenebilir. Bu sayede, bireysel potansiyelin uygulama birliği içerisinde desteklenmesi ve merhamet temelli bir yönetim modelinin sistematikleşmesi sağlanabilir.
- Merhametle çalışan öğretmenlerin bu olumlu özelliklerinin görünür kılınması ve teşvik edilmesi amacıyla okul bünyesinde takdir ve ödüllendirme sistemleri geliştirilebilir. Böylece öğretmen motivasyonu ve mesleki bağlılık artırılabilir.
- Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, mesleğe yeni atanacak öğretmenlerin duygusal zekâ, empati ve merhamet becerisinin geliştirilmesi için eğitim fakültelerinde bu alanlara yönelik ders içeriklerinin güçlendirilmesi ve programlara entegre edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akdeniz, S. ve Deniz, M.E. (2019). Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 183-207. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1147170>
- Annalakshmi, N. ve Jayanthi, C. A. (2019). Analysis of compassion fatigue and compassion satisfaction among secondary school teachers. *International Journal of Analytical and Experimental Modal Analysis*, 11(10), 828–832. <https://www.researchgate.net/publication/338422909>
- Aristoteles. (2020). *Retorik* (M. Çiyiltepe, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali M.Ö. 4. yüzyılda yazılmıştır.)
- Avşaroğlu, S. (2019). Merhamet eğitimi programının üniversite öğrencilerinin merhametli olma düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2484-2500. <https://doi.org/10.33206/mjss.551706>
- Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bal, S. (2007). *Takım çalışmasında duygusal zekânın önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Bayraktar, M. (2021). Öğretmenlerde öz şefkat belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Chaudhary, S. ve Varma, K. (2021). A study of emotional intelligence of primary teachers in relation to gender, school type and teaching experience. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(5), 748–750. <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/1479>
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3) <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/5536>
- Çakır Uslu, A. ve Yoldaş, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ, psikolojik iyi olma ve okul iklimine yönelik algıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 97-111. <https://doi.org/10.29228/JASSS.44553>
- Çelik, S., Örenoglu Toraman, S. ve Çelik, K. (2018). The Relation of student achievement with course attendance and teacher immediacy. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 209-217. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129>
- Galanakis, M., Krana, L. ve Nikola, M. (2021). Emotional intelligence in primary school teachers: The effect of gender, age and tenure. *Psychology*, 12(11), 1781–1789. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.1211107>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- Goleman, D. (2022). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (57. Baskı) (B. S. Yalçın, Çev.). Varlık Yayınları.
- Grant H.B., Lavery, C.F. ve Decarlo, J (2019). An exploratory study of police officers: Low compassion satisfaction and compassion fatigue. *Front Psychol*, 9, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02793>
- Greenberg, M. T. ve Snell, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* (s. 97). Basic Books.
- Herece, F. G. ve Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 38-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/345380>
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insanî değerler*. Dem Yayınevi.
- İsmayilov, U. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarının örgütsel güvene etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kara, A. (2015). *Kurum kültürünün oluşturulmasında duygusal zekânın önemi ve çalışanların iş performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınevi.

- Kartal, O. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kendrick, A. H., Tay, M. K. ve Shahin, M. J. H. (2025). Three-year quantitative study of compassion satisfaction and fatigue among teachers and educational workers in Alberta, Canada. *Healthcare*, 13(3), 226. <https://doi.org/10.3390/healthcare13030226>
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Korkmazer, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Li, M., Liu, F. ve Yang, C. (2024). Teachers' emotional intelligence and organizational commitment: a moderated mediation model of teachers' psychological well-being and principal transformational leadership. *Behavioral Sciences*, 14(4), 345. <https://doi.org/10.3390/bs14040345>
- Martinez, R. C. K. (2020). Compassion as caring in crisis: Reflections of an educator. *Journal of Health and Caring Sciences*, 2(1), 1-3. <https://www.researchgate.net/publication/347426495>
- Nas, E. (2021a). Pozitif psikolojide güncel bir kavram: Merhamet doyumunu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4), 668-684. <https://doi.org/10.18863/pgy.852636>
- Nas, E. (2021b). *Merhamet temelli eğitim programının ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ve yaşam doyumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Nas, E. (2023). Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaşam doyumlarına etkisinde öz merhametin düzenleyici rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 202-221. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.208>
- Nas, E. ve Sak, R. (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 64-84. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525744>
- Nas, E. ve Sak, R. (2021). Merhamet doyumunu ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2019-2036. <https://doi.org/10.17755/esosder.910301>
- Nas, E. ve Sak, R. (2023). Öğretmen, hemşire ve polislerin merhamet düzeylerinin karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1053568>
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- O'Toole, C. ve Dobutowitsch, M. (2022). The courage to care: Teacher compassion predicts more positive attitudes toward trauma-informed practice. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 16(1), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00486-x>
- Otamiş-Sümer, S. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâları, pozitif psikolojik sermayeleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Ören, I. (2011). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Özyavuz, V. M. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Zeytinburnu Üniversitesi.
- Padma, M. ve Sarala, T. (2024). Relationship between emotional intelligence and mental health of prospective teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 7964-7970. <https://kuvey.net/index.php/kuvey/article/view/2671/1631>
- Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D. ve Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120(2018), 222-233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Radey, M., ve Figley, C. R. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35(3), 207-214. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0087-3>
- Ryff, C.D. ve Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

- Sak, R., Nas, E., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., Tekin-Sitrava, R., Taşkın, N., Kardeş, S., Yayla, A. ve Dirik, Y. (2021). Compassion as a Source of Satisfaction and Fear in Professionals Who Work With People. *Psychological Reports*, 126(2), 946–966. <https://doi.org/10.1177/00332941211061701>
- Schopenhauer, A. (2014). *Merhamet* (Z. Kocatürk, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Soydemir-Bor, S. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının şefkat-merhamet ve sabır düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile empati ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 787802. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1307312>
- Tekay-Kara, R. (2022). *Olumlu çocukluk çağı yaşantısı olan bireylerin duygusal zekâları ve duyguları yönetebilme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gedik Üniversitesi.
- Tezelli, S. ve Dilmaç, B. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/847684>
- Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--I. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 124-127. <https://doi.org/10.1037/h0064596>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y). *Duygu*. Güncel Türkçe Sözlük içinde. Erişim Tarihi: 20 Haziran 2025' te <http://www.tdk.org.tr> adresinden erişildi.
- Uyar, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1850014>
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Memiş, R., Aksu, Ö. ve Altunbaş, Z. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 1119-1136. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309141>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Emotions have been an important topic of debate among philosophers and psychologists throughout history, and despite extensive discussions, no universally accepted definition has been reached (Goleman, 2022; Kartal, 2024). The Turkish Language Association defines emotion as “the ability to evaluate events from a moral and aesthetic perspective.” Goleman (2022) conceptualizes emotion as an integrated structure consisting of feelings, associated thoughts, physiological and biological responses, and behavioral tendencies. Mayer and Salovey, the scholars who introduced the concept of emotional intelligence, define emotions as adaptive reactions that involve physiological, cognitive, motivational, and experiential systems. In this view, emotions act as internal mechanisms that coordinate several subsystems, including physiological responses (Çakar & Arbak, 2004). The formation and functioning of emotions depend on multiple factors, and an individual’s capacity to regulate emotions and act rationally is closely linked to intelligence (Tekay Kara, 2022). The concept of emotional intelligence was first conceptualized by Salovey and Mayer (1990), who observed that some individuals were significantly more competent in understanding and managing both their own emotions and the emotions of others. They approached emotional intelligence as a component of social intelligence and defined it as the ability to perceive, understand, and regulate emotions to guide thinking and behavior (Kara, 2015). Research has shown that emotional intelligence contributes substantially to one’s adaptation, social functioning, and overall life success—beyond what can be explained by cognitive intelligence alone (Bal, 2007). Individuals often rely more on emotions than on rational thought in their decision-making processes (Goleman, 2022). Teachers’ emotional competencies hold particular importance in educational contexts. Emotional intelligence enhances teachers’ ability to foster supportive learning environments, understand students’ needs, regulate classroom climate, and navigate professional challenges. Previous studies indicate a positive relationship between teachers’ emotional intelligence and their organizational commitment (Kızıl, 2014). In this respect, examining classroom teachers’ emotional intelligence levels is important for both theoretical and practical reasons. Compassion satisfaction, another construct in this study, refers to the positive emotions experienced by individuals when they help relieve another person’s suffering (Nas, 2021a). Grant et al. (2019) define it as the internal sense of fulfillment and motivation that arises from engaging in caring behaviors. Higher compassion satisfaction is associated with increased job engagement, stronger workplace collaboration, and heightened intrinsic motivation. It also encourages individuals to develop their professional skills and enhances their problem-solving and empathy capacities (Nas, 2021b). Based on the literature, the relationship between emotional intelligence and compassion satisfaction can be theoretically explained through positive psychology, empathy-based approaches, and social-emotional learning frameworks, all of which emphasize the link between emotional skills and prosocial helping behaviors.

2. METHOD

This quantitative study utilized a descriptive and correlational survey model to examine emotional intelligence and compassion satisfaction levels among classroom teachers. The study population consisted of classroom teachers working in Diyarbakır during the 2024–2025 academic year. Using random sampling, data were collected from 421 teachers in 15 schools, and after excluding 14 invalid forms, the final sample consisted of 407 teachers. Data were collected using three tools: a Demographic Information Form, the Rotterdam Emotional Intelligence Scale, and the Compassion Satisfaction Scale. Data collection was conducted through both online and face-to-face methods.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings revealed no significant differences in emotional intelligence scores across gender, marital status, educational level, workplace location, or professional seniority ($p > .05$). Compassion satisfaction did not differ significantly across these variables either. These results show that emotional intelligence and compassion satisfaction are relatively stable and not strongly influenced by demographic factors. The mean emotional intelligence score was 107.55 ($SD = 15.87$), with scores ranging from 61 to 140. The mean

compassion satisfaction score was 54.68 (SD = 7.19), with scores ranging from 16 to 60. A moderately positive and significant correlation was found between emotional intelligence and compassion satisfaction ($r = .347, p < .01$). This indicates that increases in teachers' emotional intelligence levels are accompanied by increases in compassion satisfaction. The finding that classroom teachers have high emotional intelligence suggests they possess the competencies necessary to build positive classroom environments and support students' socio-emotional development. The absence of demographic differences indicates that emotional intelligence is not an inherent trait but a skill that can be developed and strengthened. Professional development programs that emphasize emotional awareness, reflective practice, and interpersonal skills may therefore contribute to enhancing teachers' emotional competence, thereby improving communication, empathy, and classroom interactions. Similarly, high levels of compassion satisfaction among teachers imply that they are able to effectively meet both the academic and emotional needs of students. When compassionate and respectful teacher–student relationships are established, learning processes become more efficient, classroom management challenges decrease, and educational goals are more likely to be achieved (Çelik et al., 2018). In this sense, compassion satisfaction is not only beneficial for personal well-being but also plays a key role in shaping positive school climates. The study's finding of a positive relationship between emotional intelligence and compassion satisfaction is consistent with prior research. Şahin and Özçelik (2023) found similar associations between emotional intelligence and compassion, while Akdeniz and Deniz (2019) reported that students with high compassion also tend to have high emotional intelligence. These results indicate that compassion and emotional intelligence are interrelated constructs that mutually reinforce each other. Teachers with well-developed emotional intelligence skills are more capable of understanding others' feelings, demonstrating empathy, and managing emotionally challenging situations, which in turn enhances compassion satisfaction and job fulfillment. In conclusion, the study highlights that both emotional intelligence and compassion satisfaction are strong among classroom teachers and that these constructs are significantly related. Strengthening teachers' emotional intelligence through training and school-based professional development programs may further increase their compassion satisfaction, thereby improving classroom climate, teacher well-being, and overall educational quality. The findings emphasize the importance of prioritizing emotional competencies in teacher education and professional development initiatives.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.04.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 241

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların mevcut araştırmaya katkısı 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırma aşamalarına katkı durumları aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, danışmanlık, güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.