

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂ YETENEKLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİK
VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdurrahman Kasım PAKİŞ

İstanbul
Ekim - 2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂ YETENEKLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİK
VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdurrahman Kasım PAKİŞ

Danışman
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

İstanbul
Ekim - 2020

TEZ ONAY SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Üye Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ

Üye Dr. Öğretim Üyesi Besra TAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi**” 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.

Abdurrahman Kasım PAKİŞ

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan, zaman ve emek veren değerli bilgilerini benimle her zaman paylaşan değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamda bana sürekli destek olan sevgili annem Melike PAKİŞ, babam Ömer PAKİŞ ve kardeşlerime her daim yanımda oldukları için teşekkür ederim. Araştırmamda bana yardımcı olan Hakkâri’de görev yapan katılımcı öğretmenlerime teşekkür ederim. Çalışmamda ölçekleri kullanmamda bana yardımcı olan değerli hocalarım, M. Engin DENİZ, Esin ÖZER, Erkan IŞIK, Uğur GÜRGAN, Seda KERİMGİL ÇELİK ve Mehmet GÜROL’a teşekkür ederim.

Abdurrahman Kasım PAKİŞ
İstanbul - 2020

ÖZET

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETENEKLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÜZERİNE ETKİSİ

Abdurrahman Kasım PAKİŞ
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Ekim - 2020, 100 + xiii Sayfa

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlaması ve farkında olması, diğer insanların duygularına empati beslemesi, duygularını yönetmesi ve kendi duygularının yaşamını zenginleştirici yönde kullanma yetisidir. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerinin yüksek olması, onları stresli iş yaşamlarında daha dayanıklı ve akademik boyutta da daha yeterli kılacaktır.

Bu tezin amacı, öğretmenlerde duygusal zekânın akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisini, farklı branş öğretmenleri üzerinde incelemektir. Çalışma grubu Hakkâri Merkez ve Yüksekova ilçelerinde görev yapan 709 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama amacıyla, Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu”, Kerimgil ve Gürol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Gürgân (2006) tarafından geliştirilen “Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve tarafımızdan geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. 709 katılımcı öğretmenden toplanan verilerin analizinde, SPSS 22.0 programı kullanılarak, frekans dağılımları ve basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerinde negatif, psikolojik dayanıklılık üzerinde ise pozitif yönlü anlamlı etkileri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ yetenekleri yüksek öğretmenlerin akademik iyimserlikleri düşük, duygusal zekâ yetenekleri yüksek öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili literatür

doğrultusunda tartışılımlış ve ilerleyen dđnemde yapılacak olan çalışmalara yđnelik đnerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Akademik İyimserlik, Psikolojik Dayanıklılık



ABSTRACT

THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE SKILLS ON ACADEMIC OPTIMISM AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN DIFFERENT BRANCH TEACHERS

Abdurrahman Kasım PAKİŞ
Master Thesis, Educational Sciences
Thesis Advisor: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
October - 2020, 100 + xiii Pages

Emotional intelligence is the ability of an individual to understand and be aware of his/her own emotions, to empathize with other people's emotions, to manage his/her emotions, and to use his/her own emotions in a way that enriches his/her life. in this context, high emotional intelligence abilities of teachers will make them more resilient to stressful work life and more competent in academic dimension.

The purpose of this thesis is to examine the effect of emotional intelligence on teachers' academic optimism and psychological resilience on different branch teachers. The sample of the study consists of 709 teachers working in the Center and Yuksekova districts of Hakkari. For data collection purposes, "Emotional Intelligence Scale-Short Form" adapted into Turkish by Deniz, Ozer and Isik (2013), "Academic Optimism Scale" adapted into Turkish by Kerimgil and Gurol (2013), "Psychological Resilience Scale" developed by Gurgân (2006) and "Personal Information Form" developed by us were used. in the analysis of the data collected from 709 participating teachers, SPSS 22.0 program was used and data was tested with frequency distributions and simple linear regression analysis.

According to the findings of the study, it was observed that emotional intelligence had a significant negative effect on academic optimism and had significant positive effect on psychological resilience. in other words, the academic optimism of teachers with high emotional intelligence skills was low, and the psychological resilience level of teachers with high emotional intelligence skills was high. in the last section,

the findings of the study were discussed in line with the relevant literature, and suggestions for future studies were stated.

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Optimism, Psychological Resilience



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.2. Amaç	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETENEKLERİNİN AKADEMİK İYİM SERLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÜZERİNE ETKİSİ	8
2.1. Duygusal Zekâ	8
2.2. Duygu.....	8
2.3. Duygu Kuramları	11
2.3.1. James-Lange’ın Duygu Kuramı	11
2.3.2. Cannon-Bard’ın Duygu Kuramı.....	12
2.3.3. Schachter-Singer’ın Duygu Kuramı.....	12
2.3.4. Lazarus’un Duygu Kuramı.....	13
2.3.5. Yüz Geribildirim Kuramı.....	13
2.4. Zekâ.....	14

2.5. Zekâ Kuramları	15
2.5.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri	15
2.5.2. Piaget'in Zekâ Kuramı	16
2.5.3. Raymond Cattel'in Zekâ Kuramı	16
2.5.4. Psikometrik Yaklaşım	17
2.5.5. Sosyal Zekâ Kuramı	17
2.5.6. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı:	17
2.5.6.1. Sözel - Dilsel Zekâ (Linguistic-verbal intelligence):	18
2.5.6.2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical)	18
2.5.6.3. Görsel - Uzamsal Zekâ (Spatial)	18
2.5.6.4. Bedensel - Kinestetik Zekâ (Bodily - Kinesthetic)	19
2.5.6.5. Müziksel - Ritmik Zekâ (Musical)	19
2.5.6.6. İçsel Zekâ (Intrapersonal)	19
2.5.6.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ (Interpersonal - Social)	20
2.5.6.8. Doğacı Zekâ (Naturalist)	20
2.6. Duygu-Zekâ İlişkisi	20
2.6.1. Klasik Yaklaşım	21
2.6.2. Modern Yaklaşım	21
2.7. Duygusal Zekâ Tarihi	23
2.8. Duygusal Zekâ Tanımı	24
2.9. Duygusal Zekâ Modelleri	28
2.9.1. Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	28
2.9.2. Karma Duygusal Zekâ Modelleri	30
2.9.3. Reuven Bar-On'un Modeli	35
2.9.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Modeli	37
2.10. Akademik İyimserlik Kavramı	38
2.10.1. Pozitif Psikoloji	38
2.10.2. Sosyal Bilişsel Kuram	39
2.10.3. Akademik İyimserlik	40
2.10.4. Akademik Vurgu	41
2.10.5. Yeterlilik	42
2.10.6. Güven	43
2.11. Psikolojik Dayanıklılık	44
2.11.1. Bağlanma	47
2.11.2. Kontrol	47

2.11.3. Güçlük	47
2.12. Alanyazında Yer Alan Geçmiş Çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM..... 52

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu	53
3.3.3. Akademik İyimserlik Ölçeği	53
3.3.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	54

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI..... 55

4.1. Demografik Bilgiler	55
4.1.1. Yaş	55
4.1.2. Cinsiyet	55
4.1.3. Medeni Durum	56
4.1.4. Eğitim Durumu	56
4.1.5. Okul Türü	56
4.1.6. Branş	57
4.2.1. Ölçeklere Ait Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları.....	58
4.2.2. Regresyon Analizleri.....	62
4.2.3. Demografik Değişkenlere Göre Faktörlerin Farklılığının Test Edilmesi	63

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME 68

5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma	68
--	----

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 72

KAYNAKÇA 79

ÖZGEÇMİŞ..... 100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.4.1: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması	15
Tablo 2.9.2.1: Goleman'ın Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları	31
Tablo 2.9.3.1: EQ Ölçek	37
Tablo 4.1.1.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	55
Tablo 4.1.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	55
Tablo 4.1.3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	56
Tablo 4.1.4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	56
Tablo 4.1.5.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları	56
Tablo 4.1.6.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Dağılımları	57
Tablo 4.2.1.1: Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları	59
Tablo 4.2.1.2: Akademik İyimserlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları	60
Tablo 4.2.1.3: Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları	61
Tablo 4.2.2.1: Duygusal Zekânın Akademik İyimserlik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	62
Tablo 4.2.2.2: Duygusal Zekânın Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	63
Tablo 4.2.3.1: Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.2.3.2: Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları	64
Tablo 4.2.3.3: Yaşa Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.2.3.4: Eğitim Durumuna Göre Farklılığa ilişkin test sonuçları	65
Tablo 4.2.3.5: Okul Türüne Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılığın Farklılığına İlişkin ANOVA Testi	66
Tablo 4.2.3.6: Akademik İyimserliğin Okul Türüne Göre Farklılığa İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.2.1: Plutchik'in Duygu Çemberi	10
Şekil 2.3.5.1: Duygu Kuramları	14
Şekil 2.8.1: Aleksitimik Özelliklerin Oluşumunun Bilişsel Davranışçı Modeli	25
Şekil 2.9.1.1: Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	30



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
vd	: ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bir ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinde, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Yapılan 2.000'i aşkın araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere sadece eğitsel yönden değil, aynı zamanda edindiği tutum, davranış yönünden de rol model olduğu belirlenmiştir (Küçükahmet, 2010: 192).

Öğretmen fark yaratabilir mi? Yıllardır üzerine çok fazla tartışılan bir konu. Yapılan çalışmalar açıkça gösteriyor ki, bir öğretmen kesinlikle fark yaratabilir. Eski bir öğretim kuralı şöyle der; gayret ve istek öğretilmez, bulaşır. Bu söz, öğretmenlerin toplumdaki yerini bir nebze ortaya koymaktadır. Toplum, devamlı dinamik bir yapı içerisindedir. Dolayısıyla öğretmenler yeniliğe açık olmak, geleneksel eğitim yaklaşımlarının ötesinde modern eğitim yaklaşımlarını benimsemek durumundadırlar. Bridgett Harne ve Robert Pianta 2001'de yaptıkları bir çalışmada, okul öncesi bir öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisinin öğrencinin 8. sınıfa kadar olan akademik başarı ve davranışları üzerinde (özellikle davranışsal problemi olan çocuklarda) ve de bilişsel kapasitenin artırılmasında etkili olduğunu saptamışlardır. Sözü geçen çalışmanın bulgularına göre, eğer öğretmenler eğitim sürecinin başlarında problemi olan öğrencileri tespit eder ve onlarla iyi ilişkiler kurup onların gerek eğitsel, gerek davranışsal problemleri üzerinde titizlikle dururlarsa, çocukların hem akademik başarıları, hem de yaşam kaliteleri artacaktır (Selçuk, 2018: 47).

Antik Yunan'dan bugüne değin sosyal bir olgu ve insanlığa has bir süreç olarak düşünülen öğretmenlik, başka perspektiflerden farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Öğretmenliğe dair birkaç tanım şu şekildedir:

- “Çocuğu insan haline getirme sanatı (Çiçero),”
- “Bedene ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermek (Eflatun),”
- “İnsanı doğasına göre yetiştirmek (Rousseau),”
- “Kişiyi önce kendisi, sonra da insanlık için mutluluk aracı yapmak (James Mill),”
- “İnsanı mükemmel bir hayat yaşamaya hazırlamak (Herbert Spenser)”
- “Yetileri hep birden ve uyumlu olarak geliştirmek (Stgin),”

- “Yetiřmiř nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hali gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etki” (E. Durkheim) (Küçükahmet, 2010: 124-125).”

Günümüz öğrencileri, entelektüel, sosyal ve duygusal açılardan farklı ihtiyaçlarla sınıfa girerler. Etkili öğretim ile ilişkili içerik, strateji ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmak önemli olsa da duygusal zekâya sahip eğitimcilerin çocuklarla daha iyi ilişki kuracakları ve onların ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecekleri bilinmektedir.

Alanının temel konularına hâkim olmayan, perspektif kazanamamış, alandaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenlerin profesyonel davranması elbette beklenemez (Özden, 2014: 15). Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakabilmeleri için birtakım becerilere sahip olmaları gerekir. Diğer bir ifadeyle hem bilgi birikimlerinin hem de kişilik özelliklerinin öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmesi için öğretmenlerin sadece bilişsel düzeylerinin yüksek olması değil, aynı zamanda duygusal açıdan da belirli bir kapasitenin üzerinde olmaları gerekir (Küçükahmet, 2010: 184).

Zekâ kavramı, yüzyıllardır üzerine çalışılan bir konudur. Bu olgu hakkında birçok bilim adamı farklı tanımlar getirmişlerdir. Ancak zekâya ilişkin genel bir tanım vermek gerekirse Wechlser’nin ortak tanımı ele alınabilir. Wechlser zekâ kavramını; “bireyin dünyayı anlayabilmesi, düşünebilmesi ve zorluklarla mücadelede kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme yetisi” şeklinde tanımlar (Çakar ve Arbak, 2004: 26).

Duygusal zekâ kavramını ilk kez Salovey ve Mayer, 1990 yılındaki çalışmalarında kavramsallaştırmışlardır. Buna göre duygusal zekâ, “kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, değerlendirme yeteneği ve bu yeteneği eylemlere dökerek kullanma becerisi” şeklinde tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1989-1990: 185).

Salovey ve Mayer, bireyin duygusal açıdan zeki olarak nitelendirilebilmesi için dört alanda yetenekli olması gerektiğini söyler. Bunlar; duygularını tanımlama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları düzenleme yeteneğidir. Açıklanan duygusal zekâ yetenekleri doğrultusunda öğretmenin öz bilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal becerilere sahip olmasının, işteki başarısını ve yaşam kalitesini artıracacağı, bunun da öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmayı sağlayacağı düşünülmektedir (Salovey ve Mayer, 1989-1990: 185).

Pozitif psikoloji çalışmalarında kendine yer bulan akademik iyimserlik kavramı, bu çalışma kapsamında irdelenen bir diğer konudur. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin kişisel özellik ve yetkinliklerinin ötesinde, meslektaşları, görev yaptıkları kurum, yöneticileri, içinde bulundukları eğitim sistemi gibi çevresel aktörlere ilişkin beklenti ve algılarından belirgin düzeyde etkilenmektedir. İyimser yaklaşıma sahip öğretmenlerin bu yaklaşımlarının sınıftaki yansımalarının da genellikle olumlu olduğu bilinmektedir.

Öğretmenin inancı ne kadar öğrenci merkezli olursa, öğretmen o kadar akademik iyimser olur. Benzer şekilde, öğretmenin genel olarak iyimser oluşu, akademik iyimserliği de beraberinde getirir. Öğrenci merkezli öğretim inançları, akademik iyimserliğin önemli bir belirleyicisi olarak ortaya çıkmaktadır (Ngidi, 2012: 148).

Öğretmenler öğrencilere yalnızca akademik bilgileri aktarmakla kalmaz, aynı zamanda onların kişisel gelişimleri, hatta yaşam doyumları üzerinde etki bırakırlar. Dolayısıyla bir öğrencinin yaşamında mutlu olmasında da, mutsuz olmasında da öğretmenin payı bulunabilir. Bir bireyin sorumluluğunu üstlenmek, öğretmenlerde strese neden olabilecek en önemli faktörler arasındadır.

Pew Araştırma Merkezi'nde yapılan bir araştırmaya göre insanlar, kendi sosyal ağlarındaki insanların mücadelelerine kendi mücadelelerinden daha fazla duyarlılık göstermektedirler. Buna göre bir bireyin (Bariso, 2019: 90);

- Bir yakınının; çocuk, sevdiği biri ya da eş kaybı yaşadığının farkında olduğunda stres seviyesi, kendi stres seviyesinden %14 oranında,
- Bir tanıdığın rütbesinin düşürüldüğünün ya da maaş kesintisi yaşadığının farkında olduğunda stres seviyesi, kendi stres seviyesinden %9 oranında ve
- Bir yakınının tanıdığı birinin hastanelik olduğunun ya da ciddi bir kaza geçirdiğinin veya yaralandığının farkında olduğunda stres seviyesi, kendi stres seviyesinden %5 oranında daha yüksektir.

Bir öğretmen için öğrencilerinin gerek akademik başarıları gerekse sosyal gelişimleri, sağlık durumları, aile ilişkileri vb. durumları oldukça önemlidir. Şu halde öğretmen, öğrencinin yaşantısındaki olumlu veya olumsuz etkilere fazlasıyla duyarlıdır. Bu durum, öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığa gereksinimi bir kat daha artırmaktadır.

Bu tez çalışmasının birinci bölümünde araştırma problemi, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlik mesleği, duygu kavramı, duygu kümeleri, duygu kuramları, zekâ kavramı, zekâ kuramları, duygu-zekâ ilişkisi, duygusal zekâ tarihi, duygusal zekâ tanımı, duygusal zekâ modelleri, akademik iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, öğretmenlerde duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık ile duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiye yönelik detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma yöntemi açıklanmış; bu bağlamda araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve verilerin yorumlanması ele alınmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümü araştırma bulgularını içermektedir. Beşinci bölümde ise genel bir değerlendirme ve tartışmaya yer verilmiştir.

1.1. Problem

Günümüzde çalışma yaşamında karşılaşılan temel problemlerden birisi, çalışanların IQ açısından giderek daha akıllanmasına karşın, duygusal zekâlarının azalma eğiliminde oluşudur. Bugünlerde çocuk olan neslin önceki kuşaklarla duygusal zekâ yönünden kıyaslandığı bir çalışmanın sonuçlarına göre giderek duygusal açıdan daha problemli bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bugünün çocuklarında duygusal yapı daha yalnız, bunalım sahibi, biraz daha öfkeli, haşarı, sinirli, endişelenmeye meyilli, tez canlı ve biraz daha saldırgan olarak tespit edilmiştir (Goleman, 2019: 19).

Eğitim alanında yürütülen psikoloji araştırmaları, çoğunlukla öğrencinin iyi oluşu üzerine odaklanmıştır. Ancak öğrenci için okulu anlamlı kılan, elbette öğretmendir. Öğretmenin rehberliği ve yönlendirmesi olmaksızın çekici görünümlü bir bina yahut kaynak bakımından zengin bir okulun bilişsel ve sosyal fayda yaratması mümkün değildir. Öğretimin ve öğrenci başarısının en önemli anahtarlarından biri, öğretmenin refahı ve mental iyi oluşudur. Artan kanıtlar, duygusal zekânın eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, bunun da öğretmenin sağlığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018: 377-378).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak bu çalışmada;

1. Duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

Sorularına cevap aranmıştır.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık zerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Psikolojik dayanıklılık yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Akademik iyimserlik yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Psikolojik dayanıklılık cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Akademik iyimserlik cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Psikolojik dayanıklılık medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Akademik iyimserlik medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Psikolojik dayanıklılık eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Akademik iyimserlik eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Psikolojik dayanıklılık okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
10. Akademik iyimserlik okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
11. Psikolojik dayanıklılık farklı branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
12. Akademik iyimserlik farklı branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın Hakkâri ilinde yürütülmüş olması, şehrin ulaşım olanakları, fiziksel özellikleri, sosyal ve kültürel faaliyetlerin nicelikleri vb. durumlar nedeniyle nispeten dezavantajlı olması bakımından, araştırmayı önemli kılmaktadır. Şehirdeki mevcut durumu ortaya koymak, öğretmenlere yönelik stratejilerin geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Aynı zamanda, katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, anketi cevaplayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genç öğretmenlerimiz oldukları görülebilir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının şehirdeki ilgili kamu kurumlarıyla paylaşılması ile öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesinde tarafların katılımı artırılabilir, öğretmenlerimizin araştırma sonuçlarını incelemeleri halinde mesleki gelişimlerinde de fayda sağlanacağı söylenebilir. Ayrıca, ilgili ulusal ve uluslararası yazın tarandığında, duygusal zekânın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisine yönelik çalışmalar olmasına karşın, duygusal zekâ ile yalnızca iyimserlik ilişkisini irdeleyen çalışmaların mevcut olduğu, ancak akademik iyimserlik üzerindeki etkiye ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı bilinmelidir. Şu halde bu araştırma, literatürde de önemli bir boşluğu doldurmaya önayak olabilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın yürütüldüğü Hakkâri ili Merkez ve Yüksekova ilçelerinde öğretmenlerin kişisel bilgi formu, duygusal zekâ ölçeği, akademik iyimserlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeğinden oluşan anket formunu kendi görüşlerini yansıtacak şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma, Hakkâri ili Merkez ve Yüksekova ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır. Veri toplama sürecinde Covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte küresel düzeyde bir pandemi yaşandığından, yüz yüze anket toplama süreci bir noktada kesilmek zorunda kalmıştır. Ancak araştırma için yeterli sayıda öğretmene ulaşılmıştır.

2. Araştırmada ele alınan duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi subjektif değerlendirmelerini temel almaktadır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Zekâ: Amerikan Psikoloji Derneği (APA)'nın aktardığı biçimiyle duygusal zekâ, ABD'li psikologlar Peter Salovey (1958-...) ve John D. Mayer (1953-...) tarafından, “duygusal bilgiyi işleme ve akıl yürütme ve diğer bilişsel faaliyetlerde kullanma yeteneğini içeren bir zekâ türü” olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association Dictionary).

Akademik İyimserlik: Öğretmenin akademik başarıda ark yaratacağına inandığı, bilgiyi ön plânda tutarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapmak yoluyla zorlukların üstesinden gelmeyi sağlamaya dair inancı olarak nitelendirilebilir (Çağlar, 2013: 260-261).

Psikolojik Dayanıklılık: Özellikle zihinsel, duygusal ve davranışsal esneklik ve dış ve iç taleplere uyum yoluyla zor veya zorlu yaşam deneyimlerine başarıyla uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Bir dizi faktör, insanların olumsuzluklara ne kadar iyi uyum sağladığına katkıda bulunur; bunlar arasında baskın olan (a) bireylerin dünyayı görme şekilleri, (b) sosyal kaynakların kullanılabilirliği ve kalitesi ve (c) çok özel başa çıkma stratejileri sayılabilir. Psikolojik araştırmalar, daha olumlu adaptasyon (daha fazla esneklik) ile ilişkili kaynakların ve becerilerin geliştirilebileceğini ve uygulanabileceğini göstermektedir (American Psychological Association Dictionary).

İKİNCİ BÖLÜM

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETENEKLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ÜZERİNE ETKİSİ

2.1. Duygusal Zekâ

Çağımız, yoğun ve hızlı bir biçimde değişmektedir, bundan kaynaklı bireyleri de şekillendirmektedir. İnsanlar geçmişten farklı olarak çok sayıda ve farklı bireylerle farklı alanlarda toplu halde yaşamaya başlamıştır. Bu durum, kişilere farklı durum ve senaryolarda kapsamlı roller yüklemiştir. Bireyin kendisine yüklenen bu rolleri başarıyla yerine getirebilmesi sosyal ve özel yaşamının bütününe etkilemektedir. Bu rolleri başarıyla yerine getirmek için klasik zekâ (IQ) potansiyelinin çoğu zaman yetersiz kaldığı, bunu destekleyici etken bireyin duygusal zekâsı olduğu artık çoğu kişi tarafından kabul görülmüş bilimsel bir gerçektir (Deniz ve Yılmaz, 2004: 1).

American Dialect Society tarafından duygusal zekâ (emotion intelligence) kelimesi, 1900'lerin sonlarının en yararlı kelimesi olarak seçilmiştir. Başlarda sadece temel psikoloji alanında DZ (EQ) kavramı yaygınken zamanla uygulamalı psikoloji alanında da bu kavram yayılmış ve DZ (EQ) yaklaşımları modern iş ve eğitim alanlarında kişilerin yaşadıkları problemlere bir çare olarak görülmüştür (Matthews ve arkadaşları, 2003).

Bu bölümde, ilk başta duygu ve zekâ ayrı ayrı ele alınacak, ardından duygu zekâ ilişkisi açıklandıktan sonra duygusal zekâ kavramına yer verilecektir.

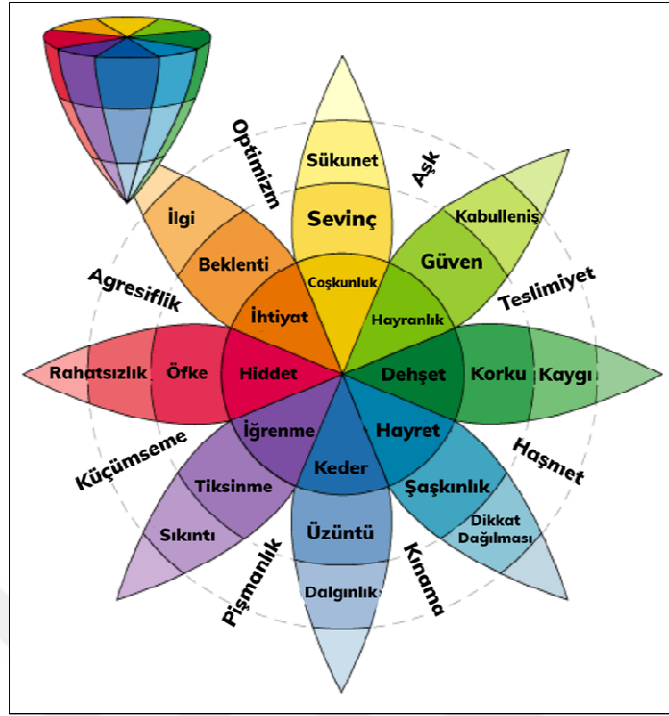
2.2. Duygu

Duygu (emotion) kelimesinin kökü 'motere'dir. Latince hareket etme anlamına gelen fiile 'e-' ön eki getirildiğinde anlamı uzaklaşmak olur ki; bu, her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini vermektedir (Goleman, 2019: 32). Oxford İngilizce sözlüğü duyguyu, herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum olarak tanımlamaktadır (Oxford Wordpower Dictionary, 2006: 240). TDK'ya baktığımızda duyguyu 5 madde de açıklamıştır. '1.

His; 2. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; 3. Önsezi; 4. Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; 5. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik.’ (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük).

Sosyo-biyologlar duyguyu herhangi bir tehlike anında, acı bir kayıp durumunda, bir hedef doğrultusunda ve aile oluşturmada yani sadece akla bırakılmayacak durum ve hedeflerde bize yol göstericiler olduğunu belirtirler (Goleman, 2007: 30).

Duygular, insana özgüdür ve her insanda yansıması farklıdır. Aslında bakacak olursak insanı insan yapan da budur. Çoğu zaman insanlar duygularıyla hareket eder ve bunun farkında bile olmazlar, dolayısıyla duyguların hayatımızda düzenleyici bir rolü vardır. Bizi bireysel olarak diğer insanlardan farklı yapan duygularımızdır. Duygular daha ziyade, bireyin enerjisi, samimiyeti ve motivelerinin en büyük tetikleyicileri konumundadırlar. Psikolojiyi yakından ilgilendiren duygunun tanımlanmasında ve kavramsallaştırılmasında birçok farklı görüş vardır. Kleinginna ve Kleinginna 1981 yılında yaptığı araştırmada, duygu kavramı için tam doksan iki farklı tanım belirlemiştir (Özbayrak, 2006). Duygu kavramının bazı tanımları şöyledir: Ahmet Cevizci duygu kavramını; “Duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddette heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel hallerimizin genel adı” olarak tanımlamıştır (Cevizci, 1999: 268). Aristo’ya göre duygular bilinç işlevleriyle beraber ortaya çıkmıştır ve bu işlevlere eşlik ettiklerini belirtmiştir. Nikomakus Etigi’nde; “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru kişiye, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.” ifadesini söyleyerek Platon’a benzer şekilde duyguların güç olsa da kontrol altında tutulması gerektiğini, bunun bir erdem olduğunu ifade etmiştir. Descartes duygunun davranış tarzlarının değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıktığını savunur. Ona göre öfkeli olmaya değeceğini düşünüyorsak, öfkeleniriz (Konrad & Hendl, 2001: 22). Daniel Goleman, duyguyu belli bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak açıklıyor (Goleman, 2007: 373). Plutchik’e göre sekiz temel duygu söz konusudur. Bunlar; korku, hayret, üzüntü, tiksinti, öfke, umut, sevinç ve kabul edilmedir. Bu temel duygular arasındaki ilişkiyi Plutchik, duygu çemberinde ortaya koymuştur. Plutchik’in duygu çemberi aşağıdaki gibidir.



Şekil 2.2.1: Plutchik'in Duygu Çemberi (Karakelle, 2014: 104)

Çemberde yan yana yer alan duygular birbirleriyle ilintili duygular olup bir araya gelerek farklı duyguları da oluşturabilmektedirler. Örnek vermek gerekirse hayret ve üzüntü bir araya geldiğinde hayal kırıklığı meydana gelmektedir.

Biyolojik yapının da vurguladığı üzere, her duygunun spesifik karakteristik özellikleri vardır. Araştırmacılar tam olarak hangi duygunun birincil olduğu konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da bazı kuramcılarının hemfikir olduğu temel duygu kümeleri vardır. Bunlar;

Temel Duygular:

- **Öfke:** “Hiddet, hakaret, içlerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç-kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada, patolojik nefret ve şiddet.”
- **Üzüntü:** “Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.”
- **Korku:** “Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet, patolojik olduğunda ise fobi ve panik.”

- **Zevk:** “Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.”
- **Sevgi:** “Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk ve muhabbet.”
- **Şaşkınlık:** “Şok, hayret, afallama ve merak.”
- **İğrenme:** “Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama ve itici bulma.”
- **Utanc:** “Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzölme, çile ve nedamet.”

Temel birkaç duygunun evrensel oluşu düşüncesi büyük ölçüde ilk olarak bilim adamı Ekman’ın keşfine dayanmaktadır. Ekman, birkaç yüz ifadesini (korku, öfke, üzüntü, zevk) dünyanın çeşitli yerlerinde incelemiş ve evrensel nitelikte olduğunu kanıtlayan bulgular elde etmiştir. Darwin duygu ifadelerinin yüze yansımalarını keşfeden ilk bilim insanıdır diyebiliriz. Darwin bu evrenselliği; “duygu işaretlerini merkezi sinir sistemimize kaydetmiş olan evrimsel güçlerin bir kanıtı olarak görmüştür (Goleman, 2019: 373-375).”

2.3. Duygu Kuramları

2.3.1. James-Lange’in Duygu Kuramı

Cüceloğlu (1998) bu kuramı, insan heyecanının dışavurumunun altında, bireyin çevresel koşullara verdiği fiziksel tepkilerin sonucu olduğu varsayımına dayandırmaktadır. Mesela; gördüğümüz bir köpek karşısında içimizde oluşan korku duygusu, esas itibarıyla köpeği ilk gördüğümüz andaki fiziksel tepkilerin (nefes alış veriş, kalp atışlarının ritmi, terleme v.b.) sonucu olduğudur. Durumun farkındalığıyla beraber oluşan fiziksel tepkiler ve bunun akabinde korku, heyecan oluşması ise durumun sonucu olarak ifade edilmektedir. Ayrıca psikoloji literatüründe önemli bir isim olan William James ile Carl Lange bu bakışla aynı yıl içinde bu kavramı kullandıklarından, kuramın adı James-Lange kuramı olarak geçmektedir. Korktuğumuz için nefes alış verişimiz değişmez; nefes alış verişimiz değiştiği için korkarız. Yani burada fizyolojik belirtilerin ardından heyecan duygusunun, akabinde ise temel duyguların oluştuğu kabul edilir.

Literatürde James-Lange kuramını destekleyen birçok deneysel çalışma mevcuttur. Örneğin, omurilik hasarı meydana gelen ve otonomik sinir sisteminden geribildirim alamayan hastalarda, duyguların şiddetinde azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak James-Lange kuramı, duygusal davranışın bazı taraflarını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Örneğin fizyolojik tepkilerin yatıştığı aşamada bile duygusal davranış devam edebilmektedir (Yurt, 2006: 10-15).

2.3.2. Cannon-Bard’ın Duygu Kuramı

Bu kuram, James-Lange kuramını geliştirici nitelikte olduğu düşünülür. James-Lange kuramı bazı duygusal davranışların sürekliliğini açıklamada yetersiz ve zayıf olduğu ileri sürülmektedir. Bu kuramda “Hipotalamus” önemli bir kavramdır.

Çünkü bu kavram çevresel uyarıcıların etkisiyle iki görevi aynı anda gerçekleştirmektedir;

- a) Fizyolojik değişikliklerle birlikte sinir sistemini uyarır.
- b) Beyin kabuğuna sinirsel akımlar göndererek heyecanın farkında olmayı sağlamak.

Görüleceği üzere, Cannon-Bard kuramı James-Lange üzerinde durduğu fizyolojik değişikliklerin beyne olan etkisinden hiç söz etmez. Dolayısıyla James-Lange kuramının zayıf noktasını oluşturan soruna değinmez (Avcı, 2019: 18-20).

2.3.3. Schachter-Singer’in Duygu Kuramı

İçinde bulunulan duruma dönük algı ve algılayış ile bedendeki fizyolojik değişiklikler döngüsel olarak bir etkileşim süreci içindedir. Bundan dolayı zihinsel süreçler heyecanlara anlam verip isimlendirmede önemli rol oynamaktadır (Cüceloğlu, 1998: 266). Bu kuramın ortaya çıkışında deneysel çalışma mevcuttur. Şöyle ki; Schachter ve Singer, 1962 yılında 184 erkek katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcılara uyarılmaya sebep veren bir hormon olan epinefrin enjekte ettiler. Katılımcılara ise bunu, gözlerini test etmek üzere geliştirilen yeni bir ilaç olarak tanıttılar. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmına bu enjeksiyonun neden olabileceği yan etkiler anlatıldı. Deneyin sonucunda kuram ortaya çıktı. Kurama göre, bedenimizde olup biten fizyolojik değişikliklere, çevremizde bulunan uyarıcılar çerçevesinde anlamlı olan bir heyecan ismi veririz (Cüceloğlu, 1998: 266).

2.3.4. Lazarus'un Duygu Kuramı

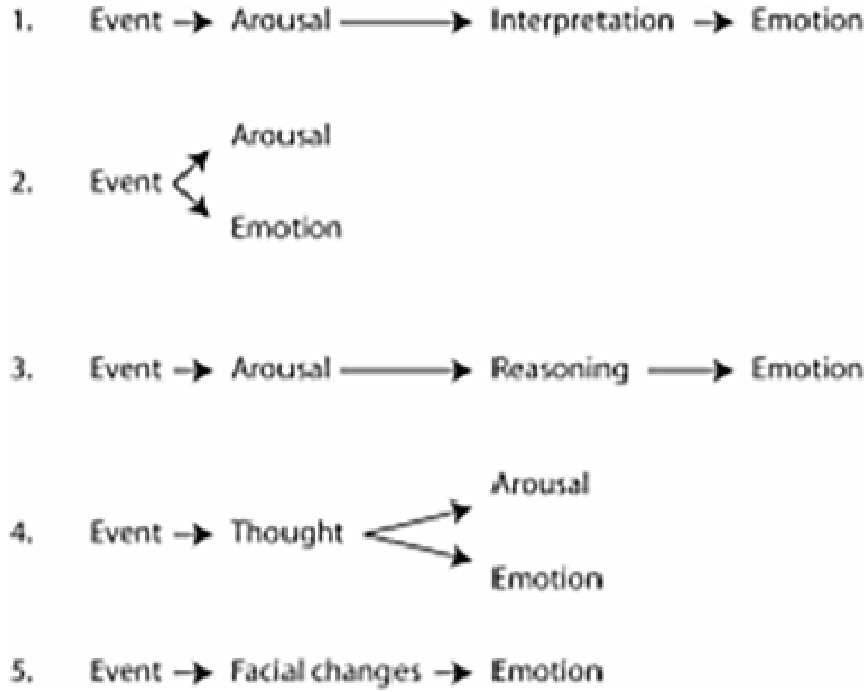
Duygu olgusu hayatımızın neredeyse hepsini kapsamaktadır ve yaşayışımıza yön vermede etkilidir. Bireyi üzülmeye sevk eden ile onu motive eden de duygu kavramıdır (Smith ve Lazarus, 1990: 609).

Lazarus, 1991 yılındaki makalesinde bu kuramına ilişkin şöyle demektedir; “Bilişin ve bir dereceye kadar motivasyonun, duygudaki rolü, anlamın üretilme yolları, bilinçsiz değerlendirme ve yaşam boyu gelişim için bu düşünce biçiminin etkilerini irdelemektedir. Bu çalışmada bebeklerde ve küçük çocuklarda duygular, ilaçların akut duygular ve ruh halleri üzerindeki etkileri ve duyguların beyin hakkındaki son düşünce kalıpları ışığında değerlendirilmesi yoluyla incelenmektedir. Makalenin temelini, anlamın nasıl üretildiği tartışması oluşturur. Buna göre, bilinçsiz otomatik işleme, kasıtlı ve bilinçli işleme ile tezat oluşturur. Makalede yer bulan birden fazla anlamın elde edildiği fikri, değerlendirmenin duygudaki rolü için durumu güçlendirir ve bilinçsiz ve bilinçli değerlendirme ile neyin kastedildiğini ve nasıl çalışabileceğinin incelenmesini sağlar.” (Lazarus, 1991, 352).

2.3.5. Yüz Geribildirim Kuramı

Duygular, kişinin yüzdeki mimiklerine yansımaktadır. Yüzdeki kaslar, içinde bulunulan duruma karşı farklı şekillere girebilmektedir. Bu kuram tam da bunu ifade etmektedir. Korkuya verilen yüzdeki geribildirim ile hüzne verdiğimiz geribildirim farklıdır. Örneğin; eve girdiğinizde kapınızın zorla açıldığını görürseniz gözleriniz genişler ve ağzınızın köşeleri geriye gider. Yüzünüzdeki bu değişimi “korku” olarak nitelendirirsiniz. Dolayısıyla yüzünüzdeki değişimlerin duygu şeklinde yansımaları söz konusudur (Thalmann, Kim, Egges & Garchery, 2005).

Duygu kuramları aşağıda gösterildiği şekilde özetlenebilir:



Şekil 2.3.5.1: Duygu Kuramları (Thalmann, Kim, Egges & Garchery, 2005: 7)

2.4. Zekâ

Zekâ kavramının ne olduğu ve nasıl tanımlanacağı yüzyıllardır tartışma konusudur. Zekâyâ ilişkin ilk ifadelere Antik Yunan kaynaklarında rastlanmaktadır. O günden bugüne pek çok psikolog ve felsefeci zekâyı farklı tanımlamıştır (Yüksel, 2006: 3). Genel olarak zekâ kavramı; yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözme gücü olarak açıklanabilir. Zekâ; problemleri çözmek ve dünyaya uyum sağlamak için bilgi edinme ve edinilen bilgiyi kullanma becerisidir.

İlk zekâ testlerini uygulayan Psikolog Alfred Binet'tir. Alfred Binet zekâ kavramını şöyle açıklar; "belirli bir amaca yönelmek, hedeflediği amaca ulaşmak için direnmek, çevresindeki ortamlara uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek" (Kulaksızoğlu, 2005: 133).

Wechler zekâ kavramını; kişinin amaçlı hareketlerinin, bilişsel düşüncelerinin ve sosyal çevresi ile etkileşimli bir şekilde başa çıkabilmek için giriştiği uğraşlarının tamamını içeren genel bir yetenek olarak tanımlar. Wechler'e göre zekâ; yaşadığımız dünyayı kavrayabilme, düşünebilme ve zorluklar karşısında kendi kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir (Çakar ve Arbak, 2004; Kulaksızoğlu, 2005).

Howard Gardner zekâ kavramını; bir ya da birden fazla farklı kültürel perspektif içinde ele alınan bir problem çözme veya ürün oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. Gardner’a göre zekâ; problem çözme yeteneği ve kişinin yeni ortamlarda uyum sağlama ve zengin içerikli ürünler ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlamıştır (Gardner, 2004).

Felsefe sözlüğünde zekâ kavramını Ahmet Cevizci şöyle tanımlar: En genel olarak, yeni bir olaya veya duruma, bu yeni oluşan duruma karşı mevcut ilişkileri tam anlamıyla kavrayarak kolaylıkla uyum sağlama gücüdür. İnsan varlığının deneyimini ve bilgisini yeni karşılaştığı somut yaşam durumlarına uydurmak amacıyla sergilediği problem çözme yeteneğidir (Cevizci, 1999: 944).

Psikoloji sözlüğü zekâ kavramını şöyle açıklar; zekâ en genel ifadeyle soyut düşünme yetisi, kavrama yetisi, problem çözme becerisi, bildiklerini yeni karşılaştığı durumlara uygulayabilme, akıl yürütme, geçmiş yaşam deneyimlerden elde ettiği bilgileri kullanma gibi zihinsel becerilerin toplamı olarak tanımlamaktadır (Budak, 2003).

Tablo 2.4.1: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

Zekâya İlişkin Eski Anlayış	Zekâya İlişkin Yeni Anlayış
1. Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetik olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ tekildir.	3. Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak(belli zekâ testleri ile)ölçülür.	4. Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, a.g.e., s. 4 akt. Uzuner, 2012: 14.

2.5. Zekâ Kuramları

2.5.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri

1980’lerin sonlarında başarılı Fransız Psikolog Alfred Binet, Broca ve Galton beyin boyutlarına dayanarak zekâyı ölçemediklerini farketti. Binet zekâyı zihinsel

becerilerin toplamı olarak görüyordu ve Binet zekâya ulaşmanın en iyi yolunun, bireyin verilen zihinsel görevleri (kelimeyi anlama vs.) gibi takip edebilme ve anlama olduğunu savunmuştur. Binet 1905 yılında adı Binet-Simon olan ilk zekâ testini geliştirdi. Binet zekâ kavramını; belirli bir hedefe yönelmek, hedeflediğine ulaşmak için uğraş vermek, çevresindeki ortamlara uyum sergilemek ve öz eleştiri yapabilmek (Kulaksızoğlu, 2005: 133).

2.5.2. Piaget'in Zekâ Kuramı

Piaget, 1972 yılında zekâ kavramına gelişimsel temelli bir açıklama getirmiştir. Kişilerin farklı yaşlarda özümleme ve uyumsama yoluyla nasıl sosyal yaşama adapte olduklarını ve nasıl gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Zekâ kavramını anlamak için bilginin nasıl elde edildiğini ve nasıl kullanılacağını ele almak gerektiğini öne sürmüştür. Piaget zekâ kavramını şöyle tanımlamıştır; zekâ çevreye uyum sağlama becerisidir. Diğer bir deyişle zihin gelişiminin dengelenme sürecidir. Kişi başlangıçta bir denge halindedir. Karşısına çıkan yeni bilgi ve durumlar onun dengesini bozar. Özümleme ve uyumsama yoluyla bu durumlara uyum sağlar ve birey yeniden denge oluşturur. Bireyin zihin gelişimi bu şekilde devamlılık sağlar. Piaget uzun yıllar yaptığı araştırmalar sonucunda duyu hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden belirli yaşlarda geçildiğini içeren bir kuram ortaya koymuştur (Uysal, 2006: 9).

2.5.3. Raymond Cattell'in Zekâ Kuramı

Raymond Cattell 1905-1998 yılları arasında yaşamıştır. Raymond Cattell, kişiliğin temel boyutları, mizaç, motivasyon, grup davranışları hakkında yaptığı çalışmalarıyla bilinmektedir. Raymond Bernard Cattell; zekâ kavramına yönelik bilimsel çalışmaları ile kavramın gelişmesinde büyük katkılar sunmuştur (Terman ve Merrill, 1944: 13). Raymond Cattell zekâ kavramını şöyle tanımlamıştır; zekâ, 'akıcı zekâ' ve 'kristalize zekâ' olarak iki farklı birleşenden oluşmaktadır. Akılcı zekâ yeteneği, kavram oluşturma ve benzerlikleri tanımlamada gerekli yetenekleri kapsamaktadır. Mevcut zihinsel yapıdan yararlanmaktan daha çok, yeni yapılar oluşturmada aktif olan bu zekâ türünün sezgisel özellikler içerdiğini söyleyebiliriz. Kristalize zekâ kavramı ise; kelime hafızası testleri, sınıf içinde uygulanan testler ve farklı birçok sosyal durumlarla ilişkilidir. Bu iki zekâ türüyle ilgili çalışmalar; akıcı zekânın ilk

yetkinlik dönemlerinde en üst düzeye çıkabileceğini, kristalize zekânın ise hayat boyu devamlı bir şekilde artabileceğini vurgulamıştır (Baron, 1995: 417).

2.5.4. Psikometrik Yaklaşım

Yirminci yüzyılın başlarında psikolog Charles Spearman, zekâyı genel bir yapı olarak ele almış ve bireyin zihinsel enerjisinin bütün eylemlerinin kaynağı olduğunu savunmuştur. Ona göre kişi bir alanda parlak ise diğer alanlarda da genel olarak parlaktır. Spearman'ın iki faktör kavramı, zekânın iki faktör olduğunu belirtir. Farklı bilişsel görevlerin ortak noktasını temsil eden genel zihinsel becerileri faktörü yani 'g' ve belirli zihinsel becerileri (matematik, mekanik ve sözel) kapsayan zekâ türü yani 's' faktörü olduğunu söyler. Spearman'ın 'g' faktörünün, genel zihinsel becerinin kişide zihinsel enerjiyi temsil ettiğini söyler. Bugün 'g' faktörü kişinin bilişsel becerilerini ölçüyor. Modern zekâ testleri Spearmanın g'sini objektif bir puana, bilinen adıyla IQ'ya dönüştürdü. Günümüzde birçok psikolog bunun iyi bir yöntem olduğu düşüncesindedir (Plotnik, 1996: 256).

2.5.5. Sosyal Zekâ Kuramı

Eğitim Psikolojisinin babası olarak bilinen Amerikalı Psikolog Edward Thorndike tarafından sosyal zekâ kuramı 1920'de ortaya konulmuştur. Zekâyı bilişsel boyut dışında inceleyen ilk kuram, sosyal bilişsel kuramdır. Sosyal bilişsel zekâ kuramında IQ'nun tek başına bir bileşen olduğu ifade edilmiş, soyut ve mekanik zekâ türlerinde farklı olduğu açıklanmıştır. Thorndike sosyal zekâyı kuramını "Erkekleri, kadınları, çocukları anlayabilme ve yönetebilme yetisi, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği " olarak tanımlamıştır." (Goleman, 2019: 65).

2.5.6. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı:

Harvard Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapan Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilen çoklu zekâ kuramı, zekâ kavramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Gardner, zekâ kavramına daha geniş bir perspektiften bakarak insanların sahip oldukları becerileri ve sahip olabilecek potansiyel yetenekleri 'zekâ alanları' olarak adlandırmış ve zekâyı; problem çözme yeteneği ve kişinin yeni ortamlarda zengin içerikli ürünler ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlamıştır. Kuramın anahtar kelimesi olarak çoğul kelimesini kullanabiliriz. Buradaki anlam tek

tip zekâ değil, aksine birçok farklı zekâ alanına sahip olduğumuz veya bu potansiyelimizin var olmasıdır (Özü, 2012: 129).

Gardner ilk başta zekâ türlerini 1983 yılında yayımladığı *Frames of Mind* (Zihin Çerçevesi) adlı kitabında zekâ türlerini 7 olarak açıklamıştır; ancak 1999 yılında buna doğacı zekâyı ekleyerek çoklu zekâ kuramını toplam 8 alanda açıklamıştır. Bunlar;

2.5.6.1. Sözel - Dilsel Zekâ (Linguistic-Verbal Intelligence)

Sözel ve Dilsel Zekâ türü; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsayan zekâ türüdür. İletişim aracı olarak dili etkili bir şekilde kullanma yeteneğini kapsar. Sözel ve Dilsel Zekâ'da kişi kendi dilinin gramer yapısına, sözcük dizimine ve kullanımına, dil kavramlarına usta bir şekilde hakimdir. Gardner'a göre bu zekâ yeteneği yüksek olan kişiler, hikayeler anlatmada, olaylar kurgulamada beceriklidirler ve hafızaları yüksektir. Kelime oyunlarını ve bulmacaları severler. Yaşına göre kelime hafızaları akranlarından daha iyidir ve sözel iletişim kurma becerileri yüksektirler. Meslek olarak bu tür kişiler; yazar, şair, gazeteci, öğretmen ve politakacı olabilirler (Özü, 2012: 122).

2.5.6.2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical)

Kişilerin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problem çözme, farklı kavramlar arasında ilişki kurabilme ve ayırt edebilme, genelleme yapabilme, sınıflama yapabilme, matematiksel formülleri etkili bir şekilde kullanabilme, hesaplama, hipotez kurabilme ve hipotezi test etme, benzetmeler yapabilme becerilerini içerir. Sayılarla düşünebilme becerisi, hesaplama yapabilme, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurabilme, hipotezler oluşturma, problem çözme, eleştirel düşünebilme, sayılar, geometrik ifadeler gibi soyut sembollerini tanıma, bu bilgiler arasında ilişkiler kurabilme yeteneğidir (Köksal, 2006: 475).

2.5.6.3. Görsel - Uzamsal Zekâ (Spatial)

Görsel - uzamsal zekâ, çok çeşitli alanlarla ilişkili geniş bir yetenek alanıdır. Görsel - uzamsal zekâ yeteneğinin kullanımını gerektirecek birçok iş ve hobi alanı mevcuttur. Mimarlık, mühendislik, rota görevlisi, heykeltıraş, tasarımcılık, satranç ve dama oyunculuğu, denizcilik, pilotluk, ressamlık, topoloji ve adli tıp uzmanlığı,

araştırmacılık, teknik resim, tıbbi alan, kimya ve fizik bilimi gibi alanlar bunlardan birkaçıdır. Görsel - uzamsal zekâ yeteneği bazı hobi ve iş alanlarında tek başına yeterli olmazken, yukarıda belirtilen alanlarda kişinin başarıya ulaşılmasında önemli bir rol sahibidir (Lajoie, 2003).

2.5.6.4. Bedensel - Kinestetik Zekâ (Bodily - Kinesthetic)

Kişinin vücudunun hareket biçimini açıklayan zekâ türüdür. Kişinin vücudunu etkin bir şekilde kullanarak problem çözme, yeni şeyler üretme, materyalleri ve araçları yetkin bir şekilde kullanma kapasitesidir. Bedensel zekâ yeteneği yüksek olan bireyler, vücudun etkin kullanılması gereken durumlarda, açık hava sporlarında ve ince el işlerinde daha başarılıdırlar. Birey kendisini anlatırken el-kol hareketlerini etkili bir şekilde kullanır. Bireyin öğrenme yolları arasında dokunma ve fiziksel hareketler başta gelir. Bu yeteneğe sahip kişiler fiziksel objeler oluşturmaktan ve rol-oylama içeren faaliyetlerde bulunmaktan keyif alırlar. Bedensel hareketlerle kişi kendini ifade eder. Bedensel zeki olanların denge duyguları çok gelişmiştir, el ve göz koordinasyonu (futbol, basketbol vs.) gerektiren işlerde başarılıdırlar. Çevresindeki kişilerle fiziksel olarak yakın olmaktan ve temas etmekten kaçınmazlar (<https://cocukvezekâ.wordpress.com/coklu-zekâ-multiple-intelligences-mi/bedensel-kinestetik-zekâ/> 22.06.2020).

2.5.6.5. Müziksel - Ritmik Zekâ (Musical)

Kişinin duygu durumlarını aktarımında, müziği hissetme ve sunmada müziği bir araç olarak kullanabilme yeteneğini kapsamaktadır. Müziğin ritmine, melodisine, tona karşı daha fazla duyarlı olma yeteneğidir. Müziksel zekâyı sahip olan bireyler bir melodinin, şarkının ritmini kolayca yakalayabilirler ve ayak uydurabilirler. Yeni öğrendikleri yabancı bir dilin söyleniş tarzını yakalama ve kullanabilmede daha yeteneklidirler. Besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler, enstrüman üreticileri ve bu işlerle meşgul olan insanların bu zekâları çok güçlüdür. Bu zekâ türüne sahip olan bireyler ritim, melodi ve müzikle daha iyi öğrenirler (Oral, 2001: 20).

2.5.6.6. İçsel Zekâ (Intrapersonal)

İçsel zekâ, bireyin kendi kendini tanımasının en temel noktası durumundadır. Kişinin kendisi hakkındaki bilgileri bilmesi, kendisinin güçlü ve zayıf noktalarını tespit

etmesi ve bunlardan hareketle öz düzenleme yapabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Kişinin kendisi ile çevresindeki kişilerle arasındaki benzerlikleri farketmesi, ayırıcı özelliklerini belirlemesi yeterliliklerini kapsar. Bu beceriye sahip bireyler yukarıda bahsettiğimiz öz düzenleme yeterlilikler sayesinde duygu-durumlarını başkalarına oranla daha iyi yönetirler (Altan, 2019: 48).

2.5.6.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ (Interpersonal - Social)

Kişilerarası - Sosyal Zekâ, başkalarının ruh hallerini ve duygu durumlarını, güdülerini, içsel düşüncelerini, nasıl iş yaptıklarını ve ortak olarak nasıl iş yapabileceklerini kavrayabilme, problemleri durumları karşılıklı konuşarak çözebilme yeterliliklerini kapsayan yetenektir. Bu yeteneğe sahip bireyler başarılı politikacı, satış danışmanı, iyi bir öğretmen ve hitabeti kuvvetli din adamları olabilirler (Altan, 2019: 48).

2.5.6.8. Doğacı Zekâ (Naturalist)

Bitki topluluklarını bilme tanıma, doğal yaşamdaki ayırt edici özellikleri fark etme, tanıma yeteneği ve bu yeteneği üretme olarak kullanabilme (doğal bilimler, avcılık, biyolojik bilim vs.) olarak tanımlanmaktadır. Doğal yaşamdaki canlıları tanıma, izleme, inceleme ve doğal yaşamdaki canlıların yaratılışı üzerine düşünme becerisidir. Bu zekâ alanı, doğa ile bütünleşme ve doğal yaşamdaki bitkilere karşı duyarlılık, doğaya karşı duyarlılık, doğanın verdiği tepkilere karşı duyarlılık, canlılar ile iyi iletişim kurabilme, doğal yaşamda yaşayan canlı ve bitkileri tanımlama ve sınıflama gibi yeterlilikleri içerir (Özü, 2012: 131).

2.6. Duygu-Zekâ İlişkisi

Duygu ve zekâ arasındaki ilişki insanlık tarihi boyunca tartışılmış ve incelenmiş bir konudur. Bu konu, çalışmamızda modern ve klasik yaklaşım olarak iki ayrı başlık altında incelenecektir. Klasik yaklaşımda duygu en genel ifadeyle zayıflık göstergesi olarak kabul edilir ve aklın duyguya üstünlüğü belirtilerek akıl salt gerçeklik olarak görülür. Buna karşın yeni bir görüş olan modern yaklaşımda en genel ifade olarak şu tanım yapılabilir. Duygularımız öğrenmeyi ve yaratıcılıkla, yenilikçi olmayı özendirir. Muhakeme yeteneğimizi hızlandırır. Karşılıklı güven ortamı oluşturur.

Şeffaflık sağlar ve ahlaki değerlerimizi kullandırmaya yönlendirir. Geribildirimler sağlar ve nüfuz oluşturmamıza katkıda bulunur (Ural, 2001: 212).

2.6.1. Klasik Yaklaşım

Klasik yaklaşımlar akılcılık olarak adlandırılır. Klasik yaklaşımda sadece bilişsel zekâ ele alınır ve duyguların insana zarar verdiği düşüncesi hâkimdir. Duyguların insan hayatına zarar verdiği düşüncesi ve kişinin iyi bir yaşam sürebilmesinin yalnızca akıl ve mantığın kullanılmasıyla mümkün olacağı fikri, Stoacılar ile başlayan Hristiyan felsefesi yaklaşımlarında, duyguların kontrol altında tutulması gereken unsurlar olduğu düşüncesiyle devam eden bir fikir olarak ele alınmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 24). Platon, duyguların alt düzeyde yönsüz olduklarını belirtmiş ve zekâ ile duygularımızı yönlendirmemiz gerektiğini savunmuştur. Aristo da aynı şekilde bu görüşü devam ettirmiş ve duyguların bilinç fonksiyonlarıyla beraber ortaya çıktığını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını ifade etmiştir (Konrad & Hendl, 2001). Başlangıçta, Orta Çağ Avrupası'nda skolastik düşüncenin etkisiyle oluşan duygular kötüdür düşünce akımı; Rönesans dönemine gelindiğinde, duygular tamamen yok sayılmış ve aklın iyiliği beslediği, bunun tersi olarak duyguların kötülüğü beslediği düşüncesi hâkim olmuştur (Çakar ve Arbak, 2004: 30). Galen, duyguları ruhun hastalıkları olarak tanımlamıştır. Özet olarak ele alacak olursak, duygular kontrol edilmesi gereken kötü unsurlar olarak görülmüştür. Bu düşüncelerin etkisiyle aklın duygular üzerindeki egemenliği sorgulanmadan uzun süre salt gerçek olarak kabul edilmiştir.

2.6.2. Modern Yaklaşım

Modern yaklaşımla beraber aklın duygular üzerindeki egemenliği sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulamanın temeli 1960'lı yıllarda yaşanan olaylara dayanmaktadır. Buna göre; Kuzey Amerika ve Avrupa'da görülen sosyal olaylarla, insanlar artık akılcılığa tepki gösterebiliyor ve duygularını net bir şekilde ifade edebiliyorlardı (Mayer vd., 2000). İlerleyen zamanda beyin hakkındaki araştırmalar, duygu ve akıl konusuna alışılmadık bir bakış açısı kazandırmıştır. Bir nöroloji profesörü olan Damasio, "Descartes'ın Yanılgısı" adlı kitabında duygu ve akıl bölünmüşlüğüne karşı çıkmıştır. "İnsanlığın doğuşundan çok daha önceleri, varlıklar sadece varlık olarak mevcuttu. Evrim sürecinin bir noktasında temel bilinç ortaya

çıktı. Zamanla o temel bilinç ile birlikte basit akıl oluştu ve daha kompleks akılla birlikte düşünebilme imkanı ortaya çıktı. Daha sonra iletişim kurmak ve düşünmeyi daha iyi organize etmek için dil gelişti. Dolayısıyla bizim için, önce varlık vardı; ancak daha sonra düşünme oluştu. Bugün dünyaya gelirken ve gelişirken hala önce varlık olarak geliyoruz; ancak daha sonra düşünebiliyoruz. Yani önce varlık olarak mevcut oluyor, daha sonra düşünüyoruz. Düşünme, hakikatte varlığımızın yapısı ve faaliyetlerinin bir sonucu olarak gerçekleştiği için ancak varlık yapımızın müsaade ettiği kadar düşünebiliyoruz.” (Damasio, 1999: 247).

Beynin biyolojik evrimi yukarıda açıkladığımız bu iddiayı destekler niteliktedir. İnsan beyni içten dışa olarak gerçekleşmiştir ve ilk olarak oluşan ilkel beyin, vücudu kontrol etmeye ve tepki vermeye odaklanmıştır. Bu kökün üzerine duygu merkezleri gelişmiş ve bu merkezler, “Limbik Sistem”i oluşturmuştur. Bu sistem öğrenme ve hatırlamayı içermektedir. Bu temel beynin üzerine, “neokorteks” gelişmiştir (Yan, 2008: 11). Limbik kelimesi Latince “limbus” kelimesinden köken alır ve “sınır” anlamına gelir. Mutluluk, memnuniyet, neşe, heyecan, üzüntü, kırgınlık, kıskançlık gibi duygular genellikle gülme, durgunluk, hiddet, saldırganlık veya ağlama gibi davranışlar şeklinde dışa vurulur. Bu duyguların oluşmasında limbik sistemin bir elemanı olan amigdalanın önemli rolü olduğu kabul edilmektedir (<http://noroblog.net/2019/08/03/limbik-sistem-nedir/>, 18.06.2020). 1990’ların başlarında, duyularımızdan gelen mesajlar, neokortekse gönderilmeden önce, amigdaladan geçtiği belirlenmiştir. Amigdala, kişinin beynin duygusal hafıza kısmıyla en fazla ilişkili olan bölgesidir. Bireyi harekete yöneltten duyguların tetiklediği bölge, olayları devamlı inceleyen, ani olaylar karşısında sürekli uyarı durumunda olan amigdaladır (Goleman, 2019: 45). Sonuç olarak Damisso’nun ifade ettiği gibi insanlar önce var olmuş, daha sonra çevresini hissetmeye başlamıştır ve ondan sonra düşünmeye başlamıştır.

Duygu ve Zekâ konusu sosyolojik olarak ele alındığında, duygusal ve akılcı süreçlerin birlikte hareket edildiği görülmektedir. İnsanlar akılcı varlıklardır, ancak bunun yanında duygusal varlıklardır. İnsanlık tarihi 6 milyon yıl boyunca ele alındığında modern insan olan ve tam akılcılığı sağlayan prefrontal cortex’e sahip homo sapiensler’in, yalnızca 150.000 yıl evvel geliştiği görülmüştür. İnsanı insan yapan olgu, daha evvel var olan bir duygusal zeminin üstüne akılcı bir zekânın eklenmesidir. Bu durumun birbirinin yerine geçmesi değil, ekleme olması önemlidir.

Bu durumun sebebi akılcı yeteneklerin daha evvelden var olan ve gelişmeye devam eden duygusal özelliklerle birleşmiş olmasıdır. Bu süreç daha iyi analiz edildiğinde, çok daha önce evrimleşmiş olan duygusallığın, akılcılığın yerini alma eğilimi olduğu görülmektedir. Bu durumu dikkate almayan yaklaşımlar hatalı olacaktır (Massey, 2002).

Sonuç olarak zihnin duyguları mutlak şekilde kontrol ettiği ve bedenden ayrı bir unsur olduğu varsayımlarının terkediliyor olması, beyin konusundaki klasik anlayışın artık yerini modern anlayışa bıraktığının göstergesidir. Yani insanın duygu ve düşünceleri birbirinden bağımsız değildir, aksine birbirini tamalar niteliktedir. Yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Frijda, 1988).

2.7. Duygusal Zekâ Tarihi

Yapılan araştırmalarla salt zekânın yaşamımızdaki yerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Böylece kişilerin yaşamlarında sadece salt zekâ ile değerlendirilemeyeceği anlaşılmış ve yeni farklı zekâ tipleri ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ kavramı çıkmadan önce salt zekâ (IQ) ön plandaydı ve insanların davranışları değerlendirilirken sadece bu kavramdan yararlanılıyor, duygu (emotion) kavramı bir nevi yok sayılıyordu.

Duygusal zekâ kavramının temeli 1920 yılında Thorndike’ın çıkardığı sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. Duygusal zekâ kavramı, sosyal zekâ kavramıyla bir yönden örtüşmektedir. Sosyal zekâ; bireyleri anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlanmıştır (Aşan ve Özyer, 2003: 151-167).

Duygusal zekâ terimi yeni bir kavram olarak görülse de 1980’lerin başında ünlü psikolog Howard Gardner, tek bir genel beceriden ziyade kişinin kendi duygularını ve bu duyguların davranışları üzerindeki rolünü anlama becerisi olarak kişisel zekâ ile başkalarının duygusal davranışlarını anlama becerisi olan kişiler arası zekâ da dâhil olmak üzere bireyin üstün olabileceği farklı zekâ türleri ortaya koymuştur (Bariso, 2019: 14). Gardner, kuramının yayınlanmasından 10 yıl sonra kişiler arası zekâ kavramını yeniden açıklamış ve şunları eklemiştir: Kişiler arası zekâ diğer insanları anlamaktır. Kişinin içinde var olan zekâ içe dönük ve karşılıklı bir yetidir. Bireyin kendi yaşantısını düzenlemek için daha dikkatli ve daha doğru bir model oluşturup bunu iyi bir yaşam sürebilmek için kullanma yeteneğidir. Ayrıca Gardner bir söyleşisinde kişiler arası zekâ kavramını; “diğerlerinin ruh halini, mizacını,

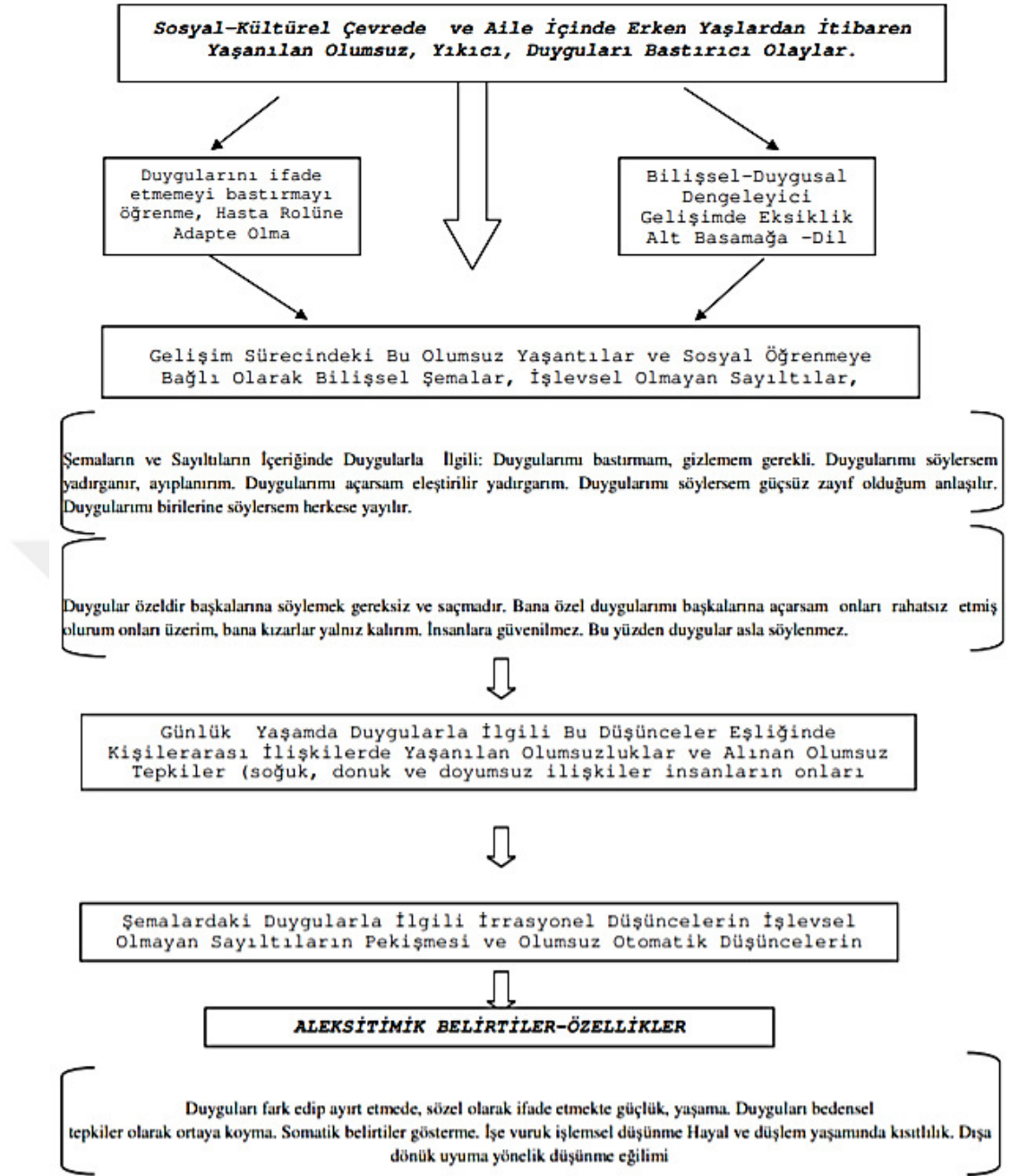
güdülerini ve arzularını anlamak ve ona göre tepki vermek” olarak açıklamıştır (Goleman, 2019: 62).

ABD’de 1985 yılında bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne, “A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to fear, Pain and Desire Theory, Structure of reality, Problem-solving, contraction / expansion, tuning in/coming out/letting go” başlığını taşıyan doktora tezinde, akademik hayatta duygusal zekâ kavramını kullanan ilk kişi olmuştur.

1990 yılına gelindiğinde Harvard Üniversitesi’nden Peter Salovey ve John Mayer çıkardıkları makalede duygusal zekâyı; kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, onları birbirinden ayırt edebilme, edindiği bu bilgileri eylemlere dökebilme becerisi olarak tanımlamıştır (Bariso, 2019: 14). 1995 yılında Daniel Goleman çıkardığı *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* kitabıyla, duygusal zekâ kavramını şöhrete kavuşturmuştur.

2.8. Duygusal Zekâ Tanımı

Duygusal zekâyı açıklamaya başlamadan evvel “Aleksitimi” kavramından söz etmek faydalı olacaktır. Aleksitimi, yetmişli yıllarda psikosomatik hastalıklardan etkilenen insanlarda gözlenen bilişsel - duygusal tezahürlerin karmaşık bir fenomenini tanımlamak için formüle edilmiş çok boyutlu bir hipotetik yapıdır. Aleksitimik bireyler, duygusal durumları hissetme veya deneyimleme ve onları ifade etme konusundaki yetersizlikleri ile karakterize edilmez; ancak onları farklılaştırma ve sözelleştirme zorluğuyla karakterize edilir. Böylece, duygusal zekânın aleksitiminin karşı kutbunu temsil ettiği söylenebilir (Landa vd., 2006: 153).



Şekil 2.8.1: Aleksitimik Özelliklerin Oluşumunun Bilişsel Davranışçı Modeli (Koçak, 2002: 196)

Şekil 2.8.1’de görüldüğü üzere, bireylerin erken yaşta maruz kaldıkları duygular, öğrenme ve dengeleyici gelişimde eksiklikle birlikte zamanla aleksitimiye neden olmaktadır.

İnsan zekâsının psikometrik teorileri, daha önce zekâyı incelerken bileşenin parçalarını tanımlamaya çalışarak entelektüel işleyişin yapısını anlamaya çalışmışlardır. Genel olarak bu fenomenin araştırılması çoğunlukla analogilerin, sınıflandırmaların ve matematiksel serilerin tamamlanmasını içeren zihinsel

yeteneklerin testlerine dayanmaktadır. Her ne kadar geleneksel testler bu üç temel faaliyet türü ile sınırlı olsa da bu tür testlerin dayandığı teorilerin eleştirisi niteliğinde, zihnin süreçleri ve insanın yaşamı anlamlandırma sürecinde ortaya çıkabilecek çoklu faktörler hakkında daha fazla araştırma yapan çalışmalar mevcuttur (Kaschub, 2002: 9).

Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, pozitif zihinsel durumları daha uzun ve daha sık koruyabilirler. Ek olarak, yüksek EQ'lu denekler, sosyal becerilere, zengin sosyal ağlara ve hayatta kalmak için daha etkili stratejilere sahiptir ve bu da iyi oluş duygusunu geliştirmeye hizmet etmektedir. Ancak, EQ kavramına ilişkin zıt bulgular elde eden çalışmalar da mevcuttur. Birçok yazar, EQ ve kişilik arasında yakın bir ilişkiye işaret eder. Ancak EQ'nun kişilikten bağımsızlığını savunan makaleler de vardır. Bu yapıya karşıt yaklaşımlar, alternatif modellerin uygulanmasından kaynaklanan farklı tanım ve araştırma çizgilerinde bu kavramları somutlaştırmışlardır. İlk olarak yetenek modeli EQ'yu duygularımızın uyarlanabilir kullanımında gerçek zekâ olarak tasarlandı, böylece sorunları çözebilir ve çevremize etkili bir şekilde adapte olabiliriz. Öte yandan, karışık modeller ise sosyal ilişkiler için refah, motivasyon veya yetenekler gibi davranışsal özelliklerin incelenmesine odaklanmaktadır (Lando, Pulido-Martos & Lopez-Zafra, 2011: 464).

Alan yazında birçok psikolog ve bilim adamı duygusal zekâyı farklı şekilde tanımlamıştır; ancak genel bir görüş olarak şu tanım yapılabilir: Duygusal zekâ kavramı kişinin kendisini tanıma, duygularını yönetebilme, başkalarının ne hissettiğini anlama ve empati kurma, kendi duygularını anlamlandırarak harekete geçme, sosyal ilişkileri iyi yönetebilme ve yaşadığı olumlu veya olumsuz olayları lehine çevirebilme yetisidir. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin yaşamlarında daha mutlu oldukları ve hayatlarının çoğu alanlarında başarılı oldukları yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Duygusal zekâ yaşamla iç içedir ve insanların yaşamlarını belirleyen önemli etkenlerden biridir.

Duygusal zekâ kavramını, 1990 yılında Harvard Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve John Mayer çıkardıkları makalede; kişiler ve kişiler arası ilişkilerde duyguları anlama, düzenleme ve bilgiyi düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanılan bir tür sosyal zekâ olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ sözel ve sözel olmayan ifadeleri değerlendirmede, kişisel ve sosyal olarak duyguları düzenlemede ve problem çözme becerilerinin kullanımını içerir. Salovey ve Mayer duygusal zekâ

kavramını kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, onları birbirinden ayırt edebilme, edindiği bu bilgileri eylemlere dökebilme becerisi olarak tanımlamıştır (Bariso, 2019: 15).

Bar-On, duygusal zekâyı bir yetenek olarak görmüş ve kişinin çevresel baskılara ve isteklere karşı başa çıkmak için kullandığı kişisel sosyal beceriler olarak tanımlamıştır (Møller, 1999: 218).

Justin Bariso çıkardığı duygusal zekâ kitabında, duygusal zekâyı bir yetenek olarak görür ve bu yetenekle beraber kişinin duygularını aleyhine değil, lehine kullanma becerisi olarak duygusal zekâ yeteneğini açıklar (Bariso, 2019: 69).

Binnur Yeşilyaprak, duyguların her insanda bulunduğunu ancak duygusal zekânın bir yetenek olduğunu söyler ve şöyle tanımlar: Duygusal zekâ bireyin duygularını akıllıca, duyarlı ve bilgece kullanma yetisidir (Yeşilyaprak, 2001: 140).

Howard Gardner, duygusal zekânın temelini oluşturan kişiler arası zekâyı şöyle tanımlamıştır: Kişiler arası zekâ, diğer insanları anlamaktır. Birey içindeki zekâ içe dönük, karşılıklı bir yetenektir. Kişinin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürebilmek için kullanma becerisidir. Ayrıca Gardner bir konuşmasında kişiler arası zekânın temelinde ‘diğerlerinin ruh halini, mizacını, güdülerini ve arzularını anlamak ve ona göre tepki vermek’ olarak açıklamıştır (Goleman, 2019: 69). Psikoanalizci Erik Erikson duygusal zekâyı, kişiliğin çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği olarak tanımlayarak benlik bütünlüğü olarak adlandırmaktadır (James 1997:221). Martinez duygusal zekâ kavramını bireyin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi olarak tanımlamıştır (Yüksel, 2006: 13. Akt; Doğan ve Demiral, 2007).

Feldman duygusal zekâ kavramını; “hayatın zorlu istekleriyle başarılı bir şekilde başa çıkmamıza yardım eden duygusal ve sosyal yeteneklerden oluşmaktadır.” şeklinde tanımlamıştır (Feldman, 1999).

Sidney Moon duygusal zekâ kavramını; kişinin yaşadığı her bir duygunun özelliklerini, nedenlerini, nasıl ortaya çıktıklarını ve yaşadığı bu duygularını kontrol etme ve düzenleme yetenekleri olarak açıklamıştır (Moon, 1998).

Doğan, duygusal zekâyı bireyin başarıma içgüdüsünü ve eylemlerini etkileyen beceriler olarak açıklar ve bireyin günlük rutin işlerinin yanında sosyal ilişkilerde ve hayatından zevk almasını sağlayan bir beceri olarak tanımlar (Doğan, 2005: 114).

Daniel Goleman duygusal zekâyı ‘kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve çevremizdeki ilişkilerde duyguları iyi yönetme becerisi’ olarak tanımlar (Goleman, 2007: 379). Duygusal zekâyı Goleman, kendini harekete geçirebilme, aksiliklerle başa çıkabilme, dürtüleri kontrol edebilme, kişinin ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların kişinin düşünme becerilerini engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyarak empati yapabilme ve devamlı bir umut besleme olarak görmüştür (Goleman, 2019: 62). Goleman, duygusal zekâ yeteneğinin bir meta yetenek olduğunu ve diğer becerilerimizin ne ölçüde kullanacağımızın belirleyicisi olduğunu söyler. Aynı zamanda duygusal zekâsı yüksek bireylerin hayatın çoğu alanında başarılı olduklarını ve kişinin gerek romantik veya yakın ilişkilerde gerekse politik işlerde kişiyi başarıya götüren duygusal zekâ yeteneğinin önemli bir faktör olarak görür (Goleman, 2019: 65).

2.9. Duygusal Zekâ Modelleri

2.9.1. Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli

John Mayer ve Peter Salovey’in Modeli

Duygusal zekâ, insanların duygusal algısının ve anlayışının doğruluklarında nasıl değiştiğini açıklayan yetenekler kümesidir. Daha resmi olarak duygusal zekâyı, duyguyu algılama ve ifade etme, düşüncede duyguyu özümseme, duygu ile anlama ve akıl yürütme ve benlik ve diğerlerinde duyguyu düzenleme yeteneği olarak tanımlarız (Salovey ve Mayer, 1990: 185-190).

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ anlayışı bir zekâ modeline dayanır; yani duygusal zekâyı, yeni bir zekâ için standart kriterlerin sınırları içinde tanımlamaya çalışır (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003). Mayer ve Salovey duygusal zekâ için iki alan önermektedir: Deneyimsel (duygusal bilgiyi mutlaka anlamadan algılama, cevap verme ve manipüle etme yeteneği) ve stratejik (duyguları mutlaka iyi algılamadan veya tam olarak deneyimlemeden duyguları anlama ve yönetme yeteneği). Her alan, temel psikolojik süreçlerden duygu ve bilişi bütünleştiren daha karmaşık süreçlere kadar uzanan iki dala ayrılmıştır. İlk dal olan duygusal algı,

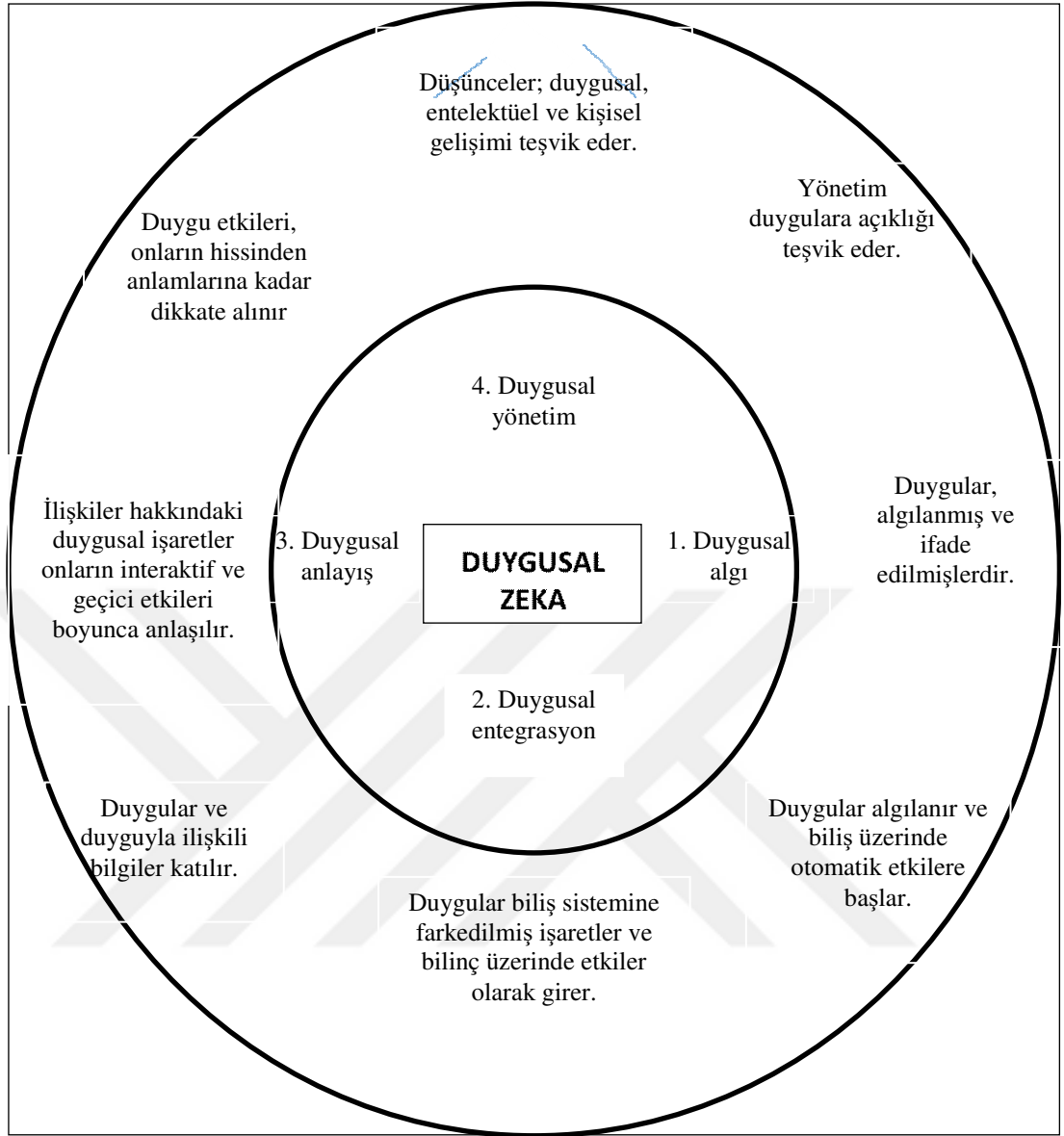
duyguların kendinden haberdar olma ve duyguları ve duygusal ihtiyaçları başkalarına doğru bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Duygusal algı ayrıca dürüst ve dürüst olmayan duygu ifadeleri arasında ayırım yapma yeteneğini de içerir. İkinci dal, duygusal asimilasyon, birinin hissettiği farklı duygular arasında ayırım yapma ve düşünce süreçlerini etkileyenleri tanımlama yeteneğidir. Üçüncü dal, duygusal anlayış, karmaşık duyguları anlama yeteneği (aynı anda iki duygu hissetmek gibi) ve birinden diğerine geçişleri tanıma yeteneğidir. Son olarak, dördüncü şube, duygu yönetimi, belirli bir durumda kullanışlılığına bağlı olarak bir duyguya bağlanma veya bağlantı kesme yeteneğidir (Mayer & Salovey, 1997). Bu dört dal modelinin bir tasviri, dört dalı ve her dalla ilişkili duygu işlemede ilgili aşamaları özetleyen Şekil 2.9.1.1'de gösterilmiştir.

Duygusal Algı: Duygularını yönetme becerisi ve başkalarına doğru bir şekilde aktarabilme yeteneği, doğru ve yanlış duygu-durumlar arasında ayırım yapabilme yeteneğidir.

Duygusal Bütünleşme: Kişinin hissettiği duygular arasında ayırım yapabilme ve yaşantısına aktarabilme yeteneğini kapsar.

Duygusal Anlayış: Farklı duyguları aynı anda yaşadığında aralarında ayırım yapabilme birinden diğerine geçişi olum yönde yapabilme yeteneğidir.

Duygusal Yönetim: Duygularını kendi lehine yönetebilme becerisidir.



Şekil 2.9.1.1: Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli
(Stys & Brown, 2004: 10-15)

2.9.2. Karma Duygusal Zekâ Modelleri

Goleman Modeli

Duygusal zekâ kavramı, “kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmeyi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak, onlara uygun tepkiler vermeyi” içermektedir (Goleman, 1998: 393). Goleman “Duygusal Zekâ Kavramı”nın boyutlarını beş boyutta toplamıştır. Tablo 2.9.2.1’de Goleman’ın duygusal zekâ modelinin boyutları gösterilmiştir.

Tablo 2.9.2.1: Goleman’ının Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları

1. Kişisel Yeterlilikler		
(1) Özbilinç	(2) Kendini Yönetme	(3) Güdüleme
“Duygularının farkında olma	Kişisel düzenleme	Başarı devamı
Doğru görüşler barındırma	Güvenirlilik	Bağlılık
Özgüven	Dürüstlük ve vicdanlı olma	İyimserlik
Uyumlu olma	Kendi kendine karar verme	Yenilikçi olma
2. Sosyal Yeterlilikler		
(a) Empati	(b) Sosyal Beceriler	
Diğerlerini anlama	Etki gücü	İş birliği ve birbirini destekleme
Diğerlerini geliştirme	İletişim	Ekip yetileri
Hizmet uyumu	Çatışma yönetimi	Değişim katalizörü olma
Değişim yaratabilme gücü	Liderlik	
Politik olarak farkında olma”	Yapıcı bağları kurma	

Kaynak: Titrek, 2004: 38-39.

Kişisel Yeterlilikler:

Bireyin duygularının farkında olması, onları değerlendirebilmesi, öz duygularını kontrol edebilmesi, vicdan sahibi olma, yeni yaşam ve olaylara karşı direnç geliştirmeme aksine yaşadığı bu yeni durumlar karşısında bireyin duygularını uyumlu bir şekilde dışa vurmaya kapsayan kendine yön verebilmesi, kişinin başarılı olabilmesi için kendini motive etmesi, inisiyatif barındırma becerisi son olarak iyimserlik olmak üzere motivasyonları kapsar (Köroğlu, 2006: 31).

Özbilinç (Self-Awareness):

İçinde bulunduğumuz anda hangi duyguları hissettiğimizi anlamak ve bilmek, bunları karar vermede yol göstericiler olarak kullanabilmek; kişisel yeterliklerimize karşı gerçekçi olmak, yeterliliklerimizin farkında olmak ve bilmek (Goleman, 2007: 390). Mayer (1990) öz bilinci şöyle tanımlamıştır, “Bireyin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkına varabilmesi, farkında olmasıdır”. Goleman özbilinç kavramını, “Düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıyı sezmeyi; bir karara duyguların mı yoksa düşüncelerin mi hükmettiğini bilmeyi; farklı seçimlerin sonuçlarını öngörmeyi içerir.” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca özbilinç

kavramı bireyin kendisinin zayıf ve güçlü taraflarını bilmesi, kişinin kendisini gerçekçi bir perspektifte bakmasını ve görmesini kapsar (Goleman, 2019: 349).

“Kendini tanıma” ifadesiyle kişinin, kendi düşünce ve duygularıyla bağlantı kurması, bireyin kendi içinde yaşadığı duygu durumları ve düşünsel durumları ile ilgili bir düşünceye varması anlatılmaktadır; kendini tanıma, genel anlayışın aksine, güçlü ve süreklilik gerektiren bir süreci anlatmaktadır. Kendini bilen birey hem içsel yaşantıların hem de dışsal yaşantıların farkındadır. Birey, çevresindeki insanların hem kendisini nasıl etkilediğini hem de onları nasıl etkilediğinin farkındadır; böylelikle birey, yaşamını derleme ve yönetebilme olanağına erişebilir. Kendisine yabancı olan birey, gerçek hislerinin bilincinde değildir. Ancak bu şekilde kişi sıkıntılı durumun içinde olduğunun farkına varabilir. Lakin kişi içinde yaşadığı bu duygu durumunun, gerçekte ne olduğunu ve nereden oluştuğunu anlayamayabilir. Bu tarz olaylarda bu bireylerin kafaları karışıktır ve ruhsal bir sıkıntı içindedirler; birçok olaya ve çevresindeki kişilere kızmaya, kavga çıkarmaya hazırdırlar ve olay yaşadıkları da çoğunlukla en samimi dostlukları olabilmektedir (Cüceloğlu, 2005: 94-95).

Duyguları Yönetebilme (Emotional self-regulation):

Kişinin duygularını yaşantısına uygun ve olumlu bir şekilde yönetebilme ve denetleyebilme becerisidir. Aşırı uçlardan kaçınmak yani duygularımızı tamamen ne bastırmak ne de kölesi olmak dengeli bir şekilde yönetebilme becerisi (Yeşilyaprak, 2001: 141). Goleman bu yeteneği zayıf olan kişilerin sürekli huzursuzlukla mücadele ederek harcadığını, güçlü olan kişilerin ise hayatın tatsız sürprizlerine karşı her zaman kendilerini toparladıkları yetenekler olarak tanımlar (Goleman, 2007: 73). Kişinin yaşadığı duyguları olumlu bir şekilde düzenleme ve denetleyebilme yetisidir. Bununla anlatılmak istenilen kişinin yaşadığı duyguların ne kölesi olması ne de hislerini bastırmasıdır. Aksine kişinin duygularını dengeli, uyumlu bir şekilde ortaya koyabilme, gerektiği zaman “doyumun, hedefe yönelik olarak kişinin kendisince ertelenmesi” şeklinde aktarabileceğimiz “duygusal özdenetim”dir (Köroğlu, 2006: 34).

Duyguları yönetebilme, bireyin kendi hislerini denetleyerek gerçekçi ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kişinin öz düzenleme yapabilmesidir. Kendini, hislerini düzenleyip ve yönetebilen kişiler, yaşamında veya karşılıklı ilişkilerinde

ortaya çıkan durum ve ortam farklılıklarını önyargısız kolay bir şekilde karşılayabilir ve ortaya çıkan bu olaylara basit bir şekilde uyum gösterebilirler (İkiz ve Görmez, 2010: 1218).

Kendini Harekete Geçirme (Motivation):

“Motivasyon” veya “güdü” Latince “hareket etmek” kökünden gelir. Dolayısıyla motive, tutum veya davranışı harekete geçiren, tetikleyen durum olarak ele alınabilir. Yaşama uğruna herhangi bir güdüsü kalmayan birey için yaşamdan keyif almasının hiçbir anlamı olmayacak, hatta yaşamı taşınması güç, altında kaldığı bir yüke dönüşecektir. O zaman ‘motivasyon’ bütün yaşam canlıları içinde en çok insanlık için yaşam ilkesi durumundadır (Açıköz, 2005: 179). Kişinin duygularını bir amaca yönelik kullanabilmesi, bir işe başlaması ve sonunu getirebilmesi. Bu beceriye sahip bireyler, yaptıkları her işte daha başarılı ve üretken olabilmektedir (Goleman, 2007: 73).

Sosyal Yeterlilikler:

Bireyin “başkalarını anlama, geliştirme, amaca yönelik olma, farklılıklardan yararlanarak bunu farklılık ve ayrımcılık olarak görmeme, siyasi anlamda görüş sahibi olma, bunu kolaylıkla savunabilmeyi kapsayan empati ve etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik değişim katalizörlüğü, bağ oluşturabilmek, işbirliği ve dayanışma ile takım yeterlilikleri” içeren sosyal becerilerini kapsar (Köroğlu, 2006: 31).

Başkalarının Duygularını Anlayabilme (Empathy):

Empati, kişinin başkalarının hislerine karşı duyarlı olarak, bu duygu ve hislerini bilmesi, anlaması ve yorum yapabilmesidir. İnsanlara bir şey anlatmadan, onların hislerini fark edebilmek empati kavramının özünü oluşturur. Empatik birey olmak, başka insanları “duygusal anlamda okumak” ifadesini kapsar. Empati, kişiler arası ilişkilerde içtenlik, ilgi, bağlılık ve duyarlılık gösterebilme yeteneğini de kapsamaktadır. Empatik insanlar çevresindeki insanların duygularının farkında olup onları takdir edebilirler.

Kişinin kendisini başkalarının yerine koyarak düşünme becerilerini içerir. Farklı bakış açıları kurabilme, insanları anlayabilme, insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğidir (Goleman, 2019: 390). Kökeni ‘özbilinç’tir. Kendi duygularımıza ne

kadar açıksak, başkalarının duygularını okumayı da o denli iyi beceririz (Yeşilyaprak, 2001: 141).

“Başkalarının duygularını anlayabilme becerisi olarak tanımlanabilen empatinin kökeni özbilinçtir; duygularımıza ne kadar açıksak, hisleri okumayı da o kadar iyi beceririz. İlginin, şefkatin, yardımseverliğin temelinde yatan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanır” (Dökmen, 1994). Empati, bir kişinin, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilme becerisi ve onun duygu, his ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilme yeteneğidir (Cüceloğlu, 2019).

“İnsanlar genellikle sözlü olmayan iletişim aracılığıyla beden dillerini kullanarak duygu ve hislerini karşılarındakilere aktarırlar. Böylece, empatik birey olmak, sözsüz duygu iletişim yeteneklerine de sahip olmayı gerektirir. Bu tür empatik iletişim, bebeklikten başlayarak gelecek tüm yaşamda gelişim göstermektedir; bebeğin istek ve ihtiyaçlarını ağlayarak bildirmesi ve büyüklerin buna verdiği tepki” (Yılmaz, 2003).

Empati yeteneğimiz diğer insanlarla kurulan bağlarda oldukça etkili bir araçtır. Aynı zamanda oldukça hassastır. Bir taraftan eşiniz, çocuklarınız ve yakın çevreniz ile bağ sağlarken diğer taraftan zor bir insanla karşılaştığınız durumda ise size yardımcı olabilir. Empatinin geliştirilebilir olması iyi bir haberdır (Stein & Salovey, 2009: 95).

Empati; bireylerin diğer kişilerle arasındaki ilişkilerde insanın kendisini bir dış varlık olarak görmesi ve yaşamasıdır. Empatik olmak ve emaptik anlayışın, uygulamasının sağladığı faydalar şunlardır:

1. Kişileri hayatlarının her durumunda birbirine yakınlaştırır.
2. Kişilerin birbirine güvenli bir şekilde bağlanmasını sağlar.
3. İletişimi kolaylaştırır ve iletişimi daha uygulanabilir yani cazip kılar.
4. Katılımcı bireylere çeşitli maddi ve manevi faydası olur.
5. Kişilerin ekip ve organize çalışma yapma becerilerini geliştirilerek toplumsallaşmasını katkı sağlar.
6. Bireylerin diğer insanlar tarafından anlaşılıp önemsenmesi sağlar ve onların kendilerini daha rahat, daha iyi ve daha huzurlu hissetmelerini sağlar (Açıköz, 2005: 135).

Sonuç olarak baktığımızda empati, insanlarla ilişkilerimizde temel olarak başarıyı etkileyen ve sosyal ilişkilerimizi yön veren bir etkidir. Toplumumuzun dokusunu koruyan çok önemli ve gerekli bir yetenektir.

Sosyal Beceriler (Social Skills):

Kişinin yaşadığı ilişkilerde olumlu yapı taşları oluşturması ve etkili iletişim kurması sosyal beceridir. İlişkileri iyi idare edebilmek ve sosyal durumları doğru analiz ederek anlama becerileri; kişinin pürüzsüz etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bu becerilerini liderlik etmek, anlaşmazlıkları çözmek, kişileri ikna etmek, işbirliği ve ekip çalışmalarında kullanma yeteneğidir (Goleman, 2019: 74).

Sosyal beceriler karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşıklığından dolayı sosyal beceriler, bazı çocuklarda yeterli şekilde gelişim gösterememektedirler. Böylece, bazı çocukların akranları ile etkileşimlerini düşürmektedir. Yani, çocukların kendi akranları ile etkileşimleri daha az ve kısa sürmektedir (Avcıoğlu, 2007: 88).

Sosyal beceriler; etkili ikna taktikleri kullanmayı kapsayan etki; iyi bir dinleyici olmak, dürüst ve inandırıcı mesajlar göndermeyi ifade eden iletişim; anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm üretme becerisi anlamına gelen çatışma yönetimi; kişi ve gruplara tetikleyici olması ve yol gösterme yeteneği olan liderlik; değişimi başlatmak veya yönlendirmek olarak açıklanan değişim katalizörlüğü; amaca yönelik ilişkiler kurma becerisi olan, ortak hedefler doğrultusunda beraber çalışmayı ifade eden işbirliği kurabilmek ve son olarak kolektif hedefleri gerçekleştirmek için grup sinerjisi oluşturabilme yeteneği olan ekip yetileri becerilerini kapsamaktadır (Titrek, 2004: 49-57).

Bilindiği üzere her kişi birbirinden farklıdır. Bu farklılığı kişilerin zekâ testlerinden edindikleri IQ puanlarına bakarak değerlendirmenin doğru olmadığı, artık kabul edilmektedir. 1980’li yıllara kadar birçok eğitimci, bireyin zeki olup olmamasına IQ’larına bakarak değerlendirip sadece IQ üzerinde durmuşlardır. Günümüzde ise zekânın duygusal boyutunun da var olduğu bilinmektedir. Bilişsel ve duyuşsal yeteneklerin birleşiminden ise duygusal zekâ kavramı ortaya çıkmaktadır.

2.9.3. Reuven Bar-On’un Modeli

1980’lerin başında, Psikolog Dr. Reuven Baron duygusal zekâ kavramını ‘kendimizi ne kadar etkili bir şekilde anladığımız ve ifade ettiğimiz, başkaları ile kurduğumuz

sosyal ilişkilerde bize kolaylık sağlayan duygusal ve sosyal yetkinlikler' olarak tanımlamıştır (Bar-On, 2006: 14-16).

Baron'un oluşturduğu modele göre tutarlı olmak, duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, kendini etkili bir şekilde ifade edebilmek, başkalarıyla anlaşmak, iyi ilişkiler kurmak ve günlük talepler, zorluklar ile başarılı bir şekilde başa çıkma becerisidir. Buna göre duygusal zekâ, duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, kişisel ve sosyal ve çevresel değişimlere ayak uydurmak, sorunlar karşısında gerçekçi ve esnek davranabilmek, yılmamak, sorunları çözebilme ve doğru kararlar verebilme yetkinlikleri içerir (Bar-On, 2006: 14-16).

Bar-On duygusal zekâ kavramını 5 boyutta incelemiştir. Bunlar; Kişisel Farkındalık, Kişilerarası Boyut, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali'dir. Steven J. Stein çıkardığı *Emotional Intelligence and Your Success* kitabında BAR-ON modelini şöyle açıklamıştır (Stein & Howard, 2011: 50-100).

1. Kişisel Farkındalık: Duygularımızı anlamak ve tanımak, duygularımız arasında ayrım yapabilmek, duygularımızın nedenlerini anlayabilme ve çevremizdeki insanların üzerlerindeki etkisini düşünme becerisidir.
2. Kişilerarası Boyut: Bu duygusal zekâ alanı, insanların becerileri olarak bilinen şeylerle ilgilidir. Bu alanda iyi çalışanlar sorumlu ve güvenilir olma eğilimindedir. Onlar anlamak, etkileşim ve çeşitli durumlarda başkalarına iyi ilgilidir. Bir ekibin parçası olarak güven ve işleve ilham verirler.
3. Uyum: Duygusal zekânın yeteneği bu alan için zor durumlarda geniş bir yelpazede tepki boyutu ve yeteneği ile ilgilidir. Bu alandaki başarı, sorunları kavrayabileceğiniz ve etkili çözümler geliştirebileceğiniz, aile sorunlarını çözebileceğiniz ve çözebileceğiniz ve sosyal grubunuzdaki ve iş yerinizdeki çatışmaları karşılayabileceğiniz anlamına gelir.
4. Stres Yönetimi: Stresle aktif ve olumlu bir şekilde başa çıkarak fiziksel veya duygusal semptomlar geliştirmeden olumsuz olaylara ve stresli durumlara dayanma yeteneği olarak açıklayabiliriz. Stresle başa çıkmak için doğru kararlar vererek eylemlere dökme yeteneği. Yeni durumlara karşı daha çabuk adapte olma yeteneği. Stres yönetimi iyi olan insanlar çaresizlik ve umutsuzluk duygularına teslim olmaktan ziyade krizler ve sorunlarla karşı karşıya olma eğilimindedir. Genellikle bu bileşen yeterince çalışmadığında ortaya çıkan kaygı, genel

performans üzerinde kötü bir etkiye sahiptir, çünkü zayıf konsantrasyona, karar vermede zorluğa ve uyku bozukluğu gibi somatik problemlere katkıda bulunur.

5. Genel Ruh Hali: Duygusal zekânın bu alanı sizin hayatınızla bakışınızla ilgilidir, kendinizi ve başkalarını memnuniyet veya memnuniyetsizliklerinizi içerir. Genel duygularını zevk yeteneğinizle ilgilenir.

Tablo 2.9.3.1: EQ Ölçek

EQ Ölçek	Her Ölçekte Değerlendirilen DZ Yeterlikleri
Kişisel Farkındalık	Öz-farkındalık ve kendini ifade etme:
Özsaygı	Kendini doğru algılamak, anlamak ve kabul etmek.
Duygusal Öz -Farkındalık	Duygularının farkında olmak ve anlamak.
Atılmanlık	Kişinin duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmek.
Bağımsızlık	Kendine güvenen ve başkalarına duygusal bağımlılıktan arınmış olmak.
Kendini Gerçekleştirme	Kişisel hedeflere ulaşmak ve potansiyelini gerçekleştirmek için çaba göstermek.
Kişilerarası Boyut:	Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişki:
Empati	Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak.
Sosyal Sorumluluk	Kişinin sosyal grubu ile özdeşleşmek ve başkalarıyla iş birliği yapmak.
Kişilerarası İlişki	Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak ve başkalarıyla iyi ilişki kurmak
Stres yönetimi	Duygusal yönetim ve kontrol:
Stres Toleransı	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek
Dürtü Kontrolü	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek.
Adaptasyon/uyum	Değişim yönetimi:
Gerçeklik Testi	Kişinin duygularını ve dış gerçeklikle düşüncesini nesnel olarak doğrulamak.
Esneklik	Kişinin duygularını ve düşüncelerini yeni durumlara adapte etmek ve ayarlamak.
Problem Çözme	Kişisel ve kişilerarası nitelikteki sorunları etkili bir şekilde çözmek.
Genel Ruh Hali	Öz motivasyon:
İyimserlik	Pozitif olmak ve hayatın daha parlak tarafına bakmak.
Mutluluk	Kendisi, başkaları ve genel olarak yaşamla içerik hissetmek.

Kaynak: Bar-On, 1997.

2.9.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Modeli

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ örgüt ortamında incelenmiş ve liderlikle arasında olan ilişki incelenmiştir. Cooper ve Sawaf modelinde duygusal zekâ, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak 4 boyutta açıklanmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 39).

Duyguları öğrenmek: İlk boyut olan duyguları öğrenmek kavramının temeli kişinin mevcut duygusal yeteneklerinin farkında olması ve bu yeterliliklerinin kurduğu sosyal ilişkilerde sergilemesine dayanır. Bu yeterlilik için kişi duygusal enerjiye

(kişinin enerjisi ve kendi duyguları arasındaki bağı yönetmesi), duygusal dürüstlüğe (duygusal gerçeği objektif şekilde algılama), duygusal geri bildirim (duyguların verdiği mesajları alması) ve pratik sezgiye (duyguları pratik bir şekilde hissetme) yeterliliklerine sahip olmalıdır.

Duygusal zindelik: İkinci boyut olan duygusal zindeliğin anlamı, kişinin öz varlığa (bireyin duygusal yönden öz varlığı), güven bölgesi, yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzlukların yapıcı birer bilgi ve eylem kaynağına dönüştürülmesi), esneklik ve yenilemeye yeterliliklerinin olmasıdır.

Duygusal derinlik: Bu boyut da kişinin dürüstçe yaşaması, öz amaçlarını örgütün amaçları doğrultusunda tam olarak kesinleştirip kendini onları yapmak için adanmak ve insanlara karşı etki uyandırmasıdır.

Duygusal simya: Duygusal simya boyutunda; duygusal zekâ kişinin var olan potansiyelini ve kişisel yaratıcılığının artırmasına odaklanmaktadır. Değeri düşük olan bir şeyin daha değerli bir şey haline getirilme sürecidir. Bu nedenle duygusal simya, değersiz olarak görülen duyguların daha değerli hale getirilmeleri ve bu duygulardan yararlanma sürecidir.

2.10. Akademik İyimserlik Kavramı

Akademik iyimserlik; akademik vurgu, yeterlilik ve güven boyutlarından oluşmaktadır. Akademik iyimserliği kavramı pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram yoluyla açıklamışlardır (Smith & Hoy, 2007).

2.10.1. Pozitif Psikoloji

2. Dünya Savaşı'ndan sonra psikoloji, büyük ölçüde iyileşmeye odaklanan bir bilim haline geldi. İnsan işleyişinin bir hastalık modelini kullanarak hasarı onarmaya odaklandı. Patolojiye olan bu neredeyse özel ilgi, yerine getirilmiş bir birey ve gelişen bir topluluk fikrini ihmal etti ve bina gücünün terapi cephaneliğinde en güçlü silah olduğu olasılığını ihmal etti (Oxford, 2006: 3). Pozitif psikolojinin amacı hayatta sadece iyi yönler odaklanmak değil aynı zamanda kötü durumları düzelterek bunları katalize etmektir. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) yılında pozitif psikolojiyi pozitif deneyim, pozitif bireysel özellikler ve bireysel yaşam kalitesini iyileştirmeye yardımcı olan programların çalışması olarak tanımlarken, aynı anda

psikopatolojinin insidansını önler veya en azından azaltır. Pozitif psikoloji, olumlu deneyimlerin ve olumlu bireysel özelliklerin ve gelişimlerini kolaylaştıran kurumların bilimsel çalışmasıdır (Duckworth, Steen & Seligman, 2005: 630). Pozitif psikoloji, yaşamı yaşamaya değer kılan şey hakkında bilimsel olarak bilgilendirilmiş bakış açıları hakkındadır. Mutluluk, yerine getirme ve gelişmeye yol açan insan durumunun yönlerine odaklanır. Pozitif psikoloji kavramı; kişilerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar ile kişilerin ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji birçok alt kavramı içeren, bireylerin ve toplumun gelişmesi için insanların güçlü yönlerine odaklanan ve bunların gelişimini içeren bir bilim dalıdır. Pozitif psikoloji, kişilerin güçlü ve ideal yönlerini araştırır. Myers (2000) de pozitif psikolojinin amacının bireylerin ve genel olarak halkın psikolojik sağlığı ve sağlığına katkıda bulunan kişisel özellikleri ve eğilimleri anlamak olduğunu belirtir. Pozitif psikoloji hareketinin mesajı, alanımıza deforme olduğunu hatırlatmaktır. Psikoloji sadece hastalık, zayıflık ve hasar çalışması değildir; aynı zamanda güç ve erdem çalışmasıdır. Tedavi sadece neyin yanlış olduğunu düzeltmek değil; aynı zamanda doğru olanı inşa ediyor. Psikoloji sadece hastalıkla ya da sağlıkla ilgili değildir; aynı zamanda iş, eğitim, içgörü, sevgi, büyüme ve oyun ile ilgilidir. Ayrıca en iyisi için bu arayışta, pozitif psikoloji arzulu düşünceye, kendini aldatmaya veya el sallamaya dayanmaz; bunun yerine, bilimsel yöntemde en iyi olanı, insan davranışının tüm karmaşıklığında sunduğu benzersiz sorunlara uyarlamaya çalışır (Oxford, 2006: 4).

2.10.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler kendi yaşamlarında aktif katılımcı olarak yer alırlar, yani çevresel olaylar tarafından yönlendirilen beyin mekanizmalarını sadece izlemekle yetinen varlıklar değildirler. Duyuşsal, motor ve beyin ile ilişkili sistemler, bireylerin yaşamlarına yön ve anlam veren amaçlara ulaşabilmek için kullandıkları araçlardır (Bandura, 1999).

Sosyal bilişsel kuram; model alarak ile öğrenme (modeling), gözlem ve izleme ile öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşlik kurma (identification), kişiselleştirme (internalization) bunun gibi terimlerle de açıklanmaktadır (Bandura, 1971).

Düşünmenin fiziksel boyutu ve işlevsel tarafları arasında dikkatli bir tercih yapılması gerekmektedir. Bilişsel süreçler sadece beyin ile ilgili etkinliklerle ortaya çıkmayabilir, başka taraftan karar verici süreçlerde de kendini gösterir ve aktif belirleyici rolü olabilmektedirler. İnsan zihni sadece reaktif (tepki verici) vermez, aynı zamanda üretir, yaratıcı, proaktif ve kendini yansıtıcı boyutları da vardır. Varlık olarak insanlar karar verici işlevleri sahip düşüncelerin üreticileridirler. İnsanlar değişen durumlara uyum sağlamak üzere gelecekteki davranışlarını planlarlar ve bu davranışların işlevsel yönlerini değerlendirirler, stratejik olanları özel seçer ve organize ederler, yapmak istedikleri işlerin sonuçlarını önceden düşünür ve planlarlar (Bandura, 1999).

Bandura'ya göre kişi, çevresi ve davranışları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bu etkileşimler sonucu bireyin sonraki davranışlarına etki edip belirlemektedir. Bireyin davranışları, bireyin çevresini veya tam tersi bireyin çevresi davranışını etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, çevre kişiye has özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel tutum ve davranışlarda çevreyi değiştirebilir. Sonuç olarak baktığımızda, Bandura'ya göre insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmektedir. Daha sonra ise çevre de insanların ileriki davranışlarını etkilemektedir (Senemoğlu, 2013: 227). İnsanların istedik sonuçlara ulaşabilmesi için kendisinin içinde var olan gücün yeterli olduğuna ve bu güce sahip olduğuna inanmasının, bu doğrultuda tutum ve davranış sergilemesine neden olacağını ifade etmektedir. Bu teoriye göre davranış, bireyin yeterlik inancı sonucu ortaya çıkmaktadır. Sosyal-bilişsel kurama göre insan tutum ve davranışını etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir; kişisel faktörler, çevre ve davranıştır. Akademik iyimserlik boyutlarından olan öz yeterlik kişisel faktör, sınıf ve okul ortamı çevresel faktör, akademik başarı ve neticeye ulaşmak için sarf edilen mücadele ise davranış faktörüyle açıklanmaktadır (Kurz, 2006: 29).

2.10.3. Akademik İyimserlik

İyimserlik, hayatın bütün alanlarına karşı değişmez bir biçimde sürdürülen olumlu bakış açısı olarak (Abraham, 2007) kişinin geleceğine dair olumlu inançlarıdır (Gillham ve Reivich, 2004). İyimserler her zaman olaylar kötüye gitse bile olumlu sonuçlar beklerler. İyimserler özgüvenleri yüksek olduğu için hayatta karşılaştıkları güçlükleri rahatlıkla üstesinden gelirler. İyimser kişilerin geleceğe olan inançları,

mevcut eğilimler üzerinde güçlü bir etki yaratır ve ulaşılabilir hedefler doğrultusunda kişinin eylemlerini etkiler. İyimser bireyler yaşamın olumlu yönlerine bakar ve umutlarını her zaman yüksek tutarlar, çünkü her türlü zorlukların üstesinden bu sayede gelebileceklerine inanırlar (Sezgin ve Erdoğan, 2015: 9).

Akademik iyimserlik kavramı pozitif psikolojiden gelir. Pozitif psikoloji insanların güçlü, faydalı ve ideal olan özelliklerini araştırır. Pozitif psikolojinin amacı, kişilerin psikolojik sağlığı ve bu sağlığına katkıda bulunan bireysel özellikleri ve eğilimleri anlamak ve gün yüzüne çıkarmaktır (Myers, 2000). Akademik iyimserlik bir öğretmenin olumlu inançlarıdır.

Akademik iyimserlik, öğretmenlerin kendi okullarında öğretme ve öğrenme konusundaki iyimserliğidir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğrencilerin başarı düzeylerini de etkileyebilen bir faktördür (Yıldırım ve Yılmaz, 2018: 162).

Bir öğretmenin akademik iyimserlik inancı, kendi öğrencilerinin akademik başarımlarında bir fark yaratabileceğine olumlu tutum ve inançlarıdır. Akademik iyimserlik, bir öğretmenin bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak aileleri ve öğrencileri süreç içerisine dâhil ederek ve işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında yılmadan kendi kapasitesine inanarak öğrencilerin akademik performansında fark yaratabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

2.10.4. Akademik Vurgu

Akademik vurgu bir öğretmenin, öğrencilerine karşı yüksek hedefler oluşturması, daha disiplinli olması ve çalışma ortamını düzenlemesi ve öğrencileri daha fazla çalışması için yeterli güdülemeyi yapabilmesidir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Hoy & Hannum, 1997; Hoy & Miskel, 2008; Hoy & Sabo, 1998; Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Hoy & ark., 2006).

Akademik vurgu, okulun akademik mükemmellik arayışı tarafından yönlendirildiği ölçüde, öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir akademik hedefler belirlenir; öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir; öğretmenler öğrencilerinin elde etme yeteneğine inanır; ve öğrenciler çok çalışır ve akademik olarak iyi olanlara saygı duyarlar. Akademik vurgu, öğretmenlerin öğrencilerin kendi okul çalışmalarına ne kadar önem verdiğine

dair görüşü olarak ortaya çıkmaktadır. Okulun sağlığı, öğrencilerin önceki çalışmaları geliştirmek, ödevleri tamamlamak ve sınıf eğitimi sırasında işbirliği yapmak için çok uğraştıkları yüksek olmalıdır. Öğrencilerin öğrenme konusundaki endişelerini algılayan öğretmenler, muhtemelen akademik vurgu, okulun enstrümantal amacıdır; starkly, bu resmi hedeftir. Güçlü akademik vurgulu okullar sadece kasvetli fabrikalar değil, aksine öğrenciler öğretmenle ve birbirleriyle işbirliği yapın. İyi yapan öğrencilere saygı duyuyorlar akademik olarak; geliştirmek, ekstra işler yapmak ve ev ödevlerini tamamlamak için isteklidirler. Endişeyi teşvik edecek şekilde hareket edecektir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 2006: 62-92).

2.10.5. Yeterlilik

Yeterlilik kişinin bir işi veya bir sorumluluğu üstlenmesi ve etkili bir şekilde tamamlaması için sahip olunması gereken özellikler bütünüdür. Yeterlilik kavramı bir öğretmen açısından değerlendirildiğinde bir öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için sahip olduğu birtakım yeterliliklerdir. Bunlar; bilgi, birikim, anlayış beceri ve tutumlardır (Çoban, 2010). Öz yeterlilik kavramını ilk olarak Albert Bandura 1975'te "kişinin başarıyı üretmek için gerekli olan davranış süreçlerini organize etme ve düzenlemeye olan inancı" olarak tanımlamasıyla başlamaktadır. Bandura aynı zamanda 1986 yılında öz yeterlilik kavramını "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı" şeklinde tanımlamaktadır (Çoban, 2010). Yeterlilik bir bireyin bir işi yapabilecek becerilere sahip olmasıdır. Öz yeterlilik kavramı kişinin bir işi yapabilmek için kendinde algıladığı öznel değerlendirmeler bütünüdür. Öz yeterliğe sahip kişilerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz olaylara karşı verebileceği mücadeleleri ile olayların üstesinden gelme konusunda ne düzeyde başarılı olabileceği yönündeki inanç ve tutumlardır. Öz yeterlilik yargıları 4 kaynaktan etkilenmektedir (Uzun, 2014). Bu yargılar, 1. Kişinin geçmiş tecrübelerinden elde etmiş olduğu bilgiler, 2. Bireyin dolaylı olarak başkalarının yaşamış oldukları olumsuz tecrübeleri kendisinin üstesinden gelip gelemeyeceği yargısı, 3. Dışarıdan olumlu veya olumsuz bir etkenden etkilenecek sözel olarak ikna olma, 4. Bireyin içinde bulunduğu psikolojik duruma göre başarıya ya da başarısızlık beklentisi. Yeterlilik kavramı aynı zamanda bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı öznel değerlendirmeleri içerir.

Yeterlilik, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumlara karşı verebilecekleri mücadelelerin üstesinden gelme konusunda ne düzeyde başarılı olabileceklerine dair olumlu inanç ve tutumlarından oluşur (Bozkurt ve Ercan, 2017: 253).

2.10.6. Güven

Güven herkes tarafından bilindiği düşünülen bir yanılgı olmasına rağmen açıklanması zor bir kavramdır (Taylor, 1989). Griffin (1967), güveni riskli bir durumda istenilen bir amacı ulaşmak için, bir nesnenin herhangi bir özelliğine, bir olayın ortaya çıkacağına veya bir kişinin davranışlarına olan inanç olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrenci ailelerine olan güvenleri bir takım duygular içerir bunlar; yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklık duygularını içerir (Hoy ve Tschannen-Moran: 2003). Kochanek (2005: 5), okulda bütün öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içinde çalışması ve birbirlerine bağımlı olması, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için öğretmenlere güvenmesi ve öğretmenlerin sağlıklı okul koşulları sağlamak için Müdüre güvenmesi gerektiğini açıklar.

Bryk ve Schneider (2002: 32), ilkokullarda öğrenci-öğretmen güveninin ebeveyn-öğretmen güveniyle geliştirildiğini ve bu nedenle öğrencilerin güven ilişkilerinde pasif katılımcı olarak görüldüğünü belirtmektedir. Öte yandan, lise yıllarında akran etkisinin daha etkili hale geldiğini ve bu nedenle güven kavramını bireysel bir perspektiften ziyade kolektif bir perspektiften analiz etmenin gerekli olacağını vurguluyorlar. Polat ve Abaslı (2018) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlere olan güven ve öğrencilerin devamsızlık ve başarı gibi algılanan problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi analiz ettiler ve sonuç olarak, öğretmenlerine güvenen öğrencilerin önemli ölçüde daha yüksek notlara sahip olduklarını ve okuldan daha az yoksun olduklarını ortaya koydu.

Akademik iyimserliğin bu üç boyutu da birbirleriyle ilişkilidir. Okul ortamında güven sağlandığı zaman velilerin öğrencilere ve öğretmenlere olan inancı artar bu durum yeterlilik duygusunu teşvik eder. Aynı şekilde okul ortamında güven sağlandığı zaman öğretmenler, aileler tarafından olumlu dönütler alırlar bu da okulun akademik standartlarını yükseltir. Okulların öğrenci merkezli başarı etkinlikleri düzenleme yetisi arttıkça, okulların akademik vurgu, güven ve yeterlilik boyutları da

güçlenir. Bu durum okulun akademik iyimserlik düzeyini olumlu şekilde etkiler (Çoban ve Demirtaş, 2011: 318).

2.11. Psikolojik Dayanıklılık

Kişinin yaşamının doğası ve kalitesi üzerinde kontrol kullanma kapasitesi, insanlığın özüdür. İnsan, olağanüstü ve işlevsel bilinçle çalışan bir dizi temel özellik ile karakterizedir. Bunlar, niyet ve öngörü yoluyla zamansal uzantıyı, kendi kendine reaktif etki ile kendi kendini düzenlemeyi ve kişinin yetenekleri, işleyiş kalitesi ve kişinin yaşam arayışlarının anlamı ve amacı hakkında kendi kendini yansıtmayı içerir. Kişisel yapı sosyokültürel etkilere yoğun biçimde maruz kalır. İnsanlar sosyal sistemlerin yanı sıra, üreticilerdir (Bandura, 2001: 1).

Sosyal bilişsel teoriye göre düşünceler, maddi olmayan varlıklar değildir. Bilişsel süreçler, belirleyici etki gösteren beyin aktiviteleridir. Ortaya çıkan özellikler niteliksel olarak kurucu unsurlarından farklıdır ve bu nedenle onlara indirgenemez. Düşüncenin fiziksel temeli ile müzakereci yapısı ve işlevsel kullanımı arasında ayırım yapmak gerekir. İnsan zihni sadece reaktif değil, üretken, yaratıcı, proaktif ve yansıtıcıdır. İnsanlar benzersiz olayları ve farklı yeni eylemleri tasarlayabilir ve bunlardan birini yürütmeyi seçebilir. Niyet, insanların, nörofizyolojik yapılarını harekete geçiren kişisel kontrolü nasıl komuta ettiklerine dair temel soruyu gündeme getirmektedir. Teori, insan işleyişini yöneten temel mekanizmaları açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, çeşitli görev taleplerini yönetmek için kodlanmış bilgileri işleme, temsil etme, alma ve kullanma ve beyin aktivitesinin nerede olduğunu bulma konusunda zihnin iç işleyişinin mikroanalizlerine yoğun bir şekilde odaklanır (Bandura, 2001: 4-5).

Öğrenilmiş iyimserlik teorisi, iyimserliğin başarıyı ve sağlığı beraberinde getireceğini ileri sürmektedir. Teoriye göre, öğrenilmiş çaresizliğin aksine, esas iyimserlik öğrenilebilir. İnsanların iyimserliği öğrenmeleri ise, onların çalışma performanslarını artırıcı bir etkidir (Srivastava ve Dhar, 2016: 324).

Çocukların yetişme sürecinde karşılaştıkları en zorlu bilişsel ve motivasyonel güçlük, akademik yetkinliklerin geliştirilmesiyle ilgilidir. Çoğu genç için okula girmeden önce başlayan bu zorlu görev, yetişkinliğe kadar yaşamın büyük bölümünü kaplar. Bu eğitim potası içinde, çocuklar akademik başarılarına yönelik kendi yaklaşımlarını geliştirirler. Nihai başarıda en önemli etkenler arasında öz yeterlik ve öz benlik

sayılabilir. Gençlerin kendi kendine eğitim hedefine ulaşmasını sağlamak için okullar, öğrencilerin bir ömür boyu kendilerini eğitmede öz-inanç ve öz-düzenleyici yeteneklerinin kişisel gelişimini teşvik etmek yoluyla, entelektüel becerilerin öğretilmesinin ötesine geçmelidir. Akademik performanstaki öz kavramların rolü uzun zamandır kabul edilmiş olsa da bu kavramların ölçümü tarihsel olarak çeşitli kavramsal ve psikometrik problemler nedeniyle engellenmiştir. Bu çıkmaz, 1977’de Bandura’nın teziyle aşılmıştır. Ayrıca, bahsi geçen çalışmada farklı işlev alanları için öz yeterlik inançlarının ölçülmesine yönelik yönergeler sağlanmıştır (Zimmerman, 1997: 202).

Akademik iyimserlik, sadece bir öğretmen olarak iyimser bir insan olmakla aynı şey değildir. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin kendi okullarında öğretme ve öğrenme konusundaki iyimserliğidir. Genel olarak iyimserlik, öğrenilebilir olmakla birlikte, akademik iyimserliğin de okullar ve öğretmenler tarafından öğrenilebileceği bilinmektedir (Hoy, 2012: 93).

Geçmiş çalışmalardan birinde Mascall ve diğerleri, dağıtılmış liderlik ve öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, akademik iyimserlik boyutlarından akademik vurguyu örgütsel vatandaşlık davranışı olarak adapte etmişlerdir. Yazarlar bu durumun nedeninin okullarda başarılı değişimlerin öğretmenlerin işte meslektaşlarıyla kendi sınıfları dışında bir araya gelmeye karşı istekliliklerine dayanmaları olduğunu belirtmişlerdir (Mascall, 2008: 216).

Psikolojik dayanıklılık kavramı kuramsal olarak araştırıldığında, evrensel olarak kabul gören ne bir tanım ne de kuram olduğu görülmektedir. Bu kavramla ilgili yapılan araştırmalarda, gelecek çalışmalara yol gösterecek araştırmaların olmadığı ve kuramsal temellerin eksik olduğu dikkat çeken önemli problemlerden biridir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Dayanıklılık kavramı kişilerin zorluklar, değişimler ve riskli durumlar karşısında olumlu bir şekilde bu durumların üstesinde gelme yeteneği, becerisi olarak tanımlanır. Dayanıklılık pozitif psikolojik bir kapasitedir, zaman içerisinde değişimler meydana gelebilir ancak bu kapasiteyi bireyler çevresel faktörlerin etkisi ile üstesinden gelebilir (Stewart, Reid ve Magham 1987: 22). Dayanıklılık, değişim

veya belirsizlik durumlarıyla başa çıkmayı sağlayan bilişsel, duygusal ve sosyal yetileri içerir (Windle, Markland ve Woods, 2008: 285).

İçinde bulunduğumuz çağda, psikolojik danışma ve psikoloji alanlarında pozitif psikoloji kavramı çok fazla ön plana çıkmıştır. Pozitif psikoloji kavramı; kişinin güçlü yanlarını, içinde var olan potansiyeli ve bireyin olumlu yönlerini esas almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Luthans psikolojik dayanıklılık kavramını ;bireyin engel, belirsizlik ve buna benzer olumsuz durumla karşılaştığında gösterdiği uyum ve bu durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilme yeteneği olarak görülür (Luthans ve diğ., 2006). Pozitif örgütsel davranış bağlamında ele adığımızda ise; Çatışmadan, olumsuzluktan, başarısızlıktan, gelişmeden ve çoğalan sorumluluktan sonra, tekrardan bireyin kendini düzenlemesi için gerekli olduğu düşünülen ve inanılan, bireysel pozitif psikolojik güç olarak açıklanmaktadır (Luthans, 2002: 702).

Psikolojik dayanıklılık kavramı, yaşanan olumsuz durumlara rağmen var olan zorlukları aşabilen ve umut edilenden daha fazla gelişim gösteren bireylerin ayakta kalmalarını sağlayan bir takım yeterlikler olarak tanımlanır. Olumsuz ve stresli yaşam deneyimleri karşısında bireyin, beklenilenden daha kısa sürede uyum gösterebilme yeteneğini ve olumsuz travmaları atlatabilme becerisini kapsamaktadır. (Tümlü, 2012).

Robitsctek ve Kaushubeck'e (1999) göre psikolojik dayanıklılık kavramı, bireyin kendini değiştirme sürecinde aktif rol almasını sağlayarak; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal değişikliklerle bireyin kendini geliştirme ve değiştirmeye yardımcı olmasıdır.

Psikolojik dayanıklılık stresli yaşam olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan kişilik özelliğidir (Terzi, 2008: 2). Psikolojik dayanıklılık, stres kaynaklı olumsuzlukları azaltan ve uyumluluğu destekleyen kişisel bir özellik olarak görülmekte ve bazı kişilerin genetik özelliklerinden dolayı kuvvetli ve dirençli olarak doğduklarını öne sürmektedir (Kanbur, Kanbur ve Özdemir, 2017: 128). Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin stres eşiğinin daha yüksek olduğu bilinir, dolayısıyla çatışma, kriz, değişim ve diğer kritik koşullarda daha yüksek motivasyonla performans göstermeleri beklenir (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013: 29).

Psikolojik dayanıklılık kavramı; bağlanma, güçlük ve kontrol olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan kişilik özelliğidir (Crowley, Hayslip ve Hobdy, 2003: 237).

2.11.1. Bağlanma

Bağlanma, bireyin yaşamın çeşitli alanlarıyla ilgilenme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sosyal çevresi, iş çevresi ve aile çevresi gibi ortamlarda kişiler arası ilişkileri ve inanç ve değerlerine bağlanması, yaşamının bütün alanlarında gerçekleşmektedir ve bu durum bireyin stresli yaşam durumları ile başa çıkabilmesi için gerekli olan bir güç kaynağı oluşturmasını sağlamaktadır. Bağlanma düzeyi yüksek olan bireyler, kendilerini ve çevrelerini ilginç ve zaman harcamaya değer olarak düşünürler, bu nedenle yaptıkları her şeyde meraklarını giderecek anlamlı unsurlar saptayabilirler (Işık, 2016: 166). Bireyin yaşamını anlamlı bulması, amaç oluşturması ve yaşama bağlılığının sonucu olarak elinden gelenin en iyisini yapmasıdır (Durak, 2002: 25).

2.11.2. Kontrol

Psikolojik dayanıklılığın kontrol boyutu, olayların ve bireysel tepkilerin denetlenebilirliğine yönelik inançla ilintilidir. Bu inanca sahip olanlar, stres yaratan durumu kontrol edebileceklerini ve bunu kendi lehlerine dönüştürebileceklerini düşünürler. Kontrol boyutu, öz-denetim, başarı güdüsü, otonomi ve istekli olma kavramları ile bağdaştırılır (Motan ve Gençöz, 2009: 3).

2.11.3. Güçlük

Psikolojik dayanıklılık literatürüne göre değişim, günlük yaşamın bir parçasıdır. Değişim, bir tür güvenlik riskinden çok, bireyi gelişime yönlendiren bir etki olarak ele alınmaktadır. Güçlük boyutu, bireyin değişime uyum sağlayabilmesi ve değişim sürecini kendini geliştirmek için fırsat olarak görebilmesinden ibarettir (Kayacı ve Özbay, 2016: 129-130).

2.12. Alanyazında Yer Alan Geçmiş Çalışmalar

2006 yılında Akbaş tarafından yapılan “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulanarak 80 bireye ulaşılmıştır. Elde

edilen verilere göre, öğretmenlerin yaşları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Cinsiyetleri, hizmet süreleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendileri ile farkındalıklar, kendilerini yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler açısından kendilerini yetkin ve yeterli gördükleri bulunmuştur.

Çağla Ak yaptığı yüksek lisans çalışmasında ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının puanları ile koruyucu faktörlerin alt boyutlarının puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur (Ak, 2016: 4).

Yapılan başka bir çalışmada duygusal zekâ ile öğrencilerin davranış problemleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir ve bu araştırma 203 ortaokul öğrencisi üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyleri, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışları düzeyleri ve ebeveynlerinin gözlem düzeyleri saptanmıştır. Analiz bulgularında, duygusal okuryazarlıkla, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ yeterliliği arttıkça; stres, depresyon, somatik şikâyetler, saldırganlık ve suç işlemeyi içeren davranış problemlerinde azalma saptanmıştır. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi arttıkça, ebeveynlerin çocuklarının ne yaptıklarına dair bilinçlilik düzeyi de artmıştır (Liau ve diğ., 2003).

2003 yılında yapılan bir diğer çalışmada karar verme stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki 384 lise öğrencisinin üzerinde incelenmiştir. Karar verme değişkeni; bağımlı, mantıklı, iç tepkisel karar verme ve kararsız olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında, karar verme alt boyutlarından sadece mantıklı karar vermeyle duygusal zekâ arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin diğerlerine göre daha mantıklı karar verdiği belirlenmiştir. Duygusal zekâ puanı arttıkça kararsızlık düzeylerinde azalmalar saptanmış ve ek olarak kızların duygusal zekâ yetenekleri erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Köksal, 2003).

Arastaman ve Balcı 2013 yılında yaptıkları bir çalışmada, 24 farklı liseden toplam 509 öğrenciyle yapılmış olan psikolojik sağlamlık düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları ve aile ve arkadaş desteği algısı bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın

bulguları; cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, devamsızlık, algılanan aile ve arkadaş desteği değişkenleri ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

Okul ortamında çocukların akran ilişkileriyle duygusal zekâ ilişkisinin incelendiği bir araştırma kapsamında, ortalama yaşları 11 olan 160 öğrenciye duygusal zekâ ölçeği uygulanmış ve sonrasında çocuklar, sınıf arkadaşlarını işbirlikçi, yıkıcı, utangaç, saldırgan, bağımlı, lider ve korkutucu olarak 7 şekilde tanımlamıştır. Benzer şekilde öğretmenler de öğrencileri bu davranış kriterlerine göre sınıflandırmışlardır. Duygusal zekâ yeteneği yüksek öğrenciler, işbirlikçi ve lider kriterlerine daha fazla aday gösterilirken; yıkıcı, bağımlı ve saldırgan kriterlerine daha az aday gösterilmiştir (Petrides, Sangareu, Furnham ve Frederickson, 2006).

Karakuş (2008) yılında yaptığı “İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi” isimli çalışma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerinin, onların örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeyleri ile ilişkili olduğu ve anlamlı şekilde yordayıcı olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zekâ seviyelerinin, öğretmenlerin ne iş doyumunu, ne duygusal adanmışlık, ne de örgütsel vatandaşlık düzeyleri üzerinde genel olarak pozitif bir etkisi bulunmadığı, müdür yardımcılarının duygusal zekâ yeterlikleri, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini, örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kafetsios ve Loumakou (2007), yaptıkları bir çalışmada 475 öğretmene ulaşmıştır ve duygusal zekâ ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal zekâ ölçeği olarak Bar-On’un EQ-i adlı ölçeği kullanılmıştır. Bulguların yaşlara göre ayrılarak analiz edildiği bu araştırmanın sonucunda; yalnızca duygusal zekânın “genel ruh hali” alt boyutunun, işte yaşanan duyguların anlamlı bir yordayıcı rolünün olduğu, duyguları düzenlemenin ise genç öğretmenlerde hem işte yaşanan duyguları hem de iş doyumunu anlamlı olarak etkilediği görülmüştür.

Nelson ve Nelson (2003), yaptıkları çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin, başarı ve öğrendiklerini uzun süre akılda tutabilme yetenekleri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın başında ön-test olarak

öğrencilerin duygusal yetenek profillerini saptamak amacıyla yapılan "Kişisel Başarı Yeteneği Sistemi" üniversite son sınıfa geldiklerinde aynı test öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalamaları da araştırmaya dâhil edilerek hesaplanmıştır. bulguların değerlendirilmesi neticesinde toplam başarı bir kriter olarak ele alındığında, özellikle öğrencilerin zaman yönetimi ve etkili iletişim yeteneklerinin, öğrencilerin başarılarında anlamlı bir yordayıcı rolü olduğu belirlenmiştir.

David P. Ngidi (2012), yaptığı çalışmada bireysel öğretmen inancı olarak akademik iyimserlik araştırılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmen etkinlik duygusu ölçeğinin kısa formu kullanılarak ölçülmüştür. Omnibus T-Ölçeğinden bir alt test, öğretmenlere fakülte güveni alt testi, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere olan güvenini ölçmek için kullanılmıştır. Akademik vurguyu ölçmek için örgüt iklimi endeksinden bir alt test kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki inançlarını ölçmek için kullanılan öğrenci kontrol ideolojisi. Öğretmen inanç anketinin yapılandırmacı öğretim alt ölçeği, öğretmenlerin öğretim inanç ve uygulamalarını ölçmek için kullanılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarını ölçmek için örgütsel vatandaşlık davranış ölçeği kullanılmıştır. Yaşam Oryantasyon testi dispositional iyimserlik ölçmek için kullanılmıştır Bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserlik derecelerinde farklılık gösterdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenin akademik iyimserlik duygusunun öğrenci merkezli öğretim, vatandaşlık davranışı ve eğilimli iyimserlik ile olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci merkezli öğretim inançlarının, eğilimli iyimserliğin ve vatandaşlık davranışının, bireysel öğretmenin akademik iyimserliğinin önemli belirleyicileri olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Son olarak öğretim aşamasının, akademik iyimserliğin önemli bir belirleyicisi olan tek öğretmenlerin biyografik değişkeni olduğunu ortaya koymuştur.

Gökler ve Taştan 2018 yılında “Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, Ankara örnekleminde 115 farklı okuldan toplam 6355 öğretmene ulaşmıştır. Çalışmanın amacı kamuda görev yapan öğretmenlerin birey özellikleri ile okul akademik iyimserlik düzeyinin öğretmen bakışlarına göre incelenmesi olmuştur. Öğretmenlerin kişilik özelliklerini ölçmek için Benet-Martinez ve John (1998) ilk geliştirilen ve Sümer ve Sümer (2005) tarafından da dilimize uyarlanan Büyük Beşli Kişilik

Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini belirlemek için ise 2011 yılında Demirtaş tarafından dilimize uyarlanan okul akademik iyimserlik ölçeği kullanılmıştır. Bulgular; katılımcılar her ölçekte yüksek almıştır ayrıca araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre kişilik ölçeğinin beş alt boyutunun da okul akademik iyimserliğin yordayıcı rolünün olduğu belirlenmiştir (Gökler ve Taştan, 2018: 334).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tasarımı, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli şeklinde düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelleridir. Bu tür modellerde, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek veri çiftleri biçiminde olmaktadır (Karasar, 2016: 114).

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Hakkâri ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya Hakkâri ilinde ve Yüksekova ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan toplam 709 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 370 (52,2)'i kadın, 339 (47,8)'u erkektir. Katılımcıların %19,9'u (141 kişi) 21-25 yaş, %52,3'ü (371 kişi) 26-30 yaş, %18,9'u (134 kişi) 31-35 yaş, %7,1'i (50 kişi) 36-40 yaş, %1,3'ü (9 kişi) 41-45 yaş ve %0,6'sı (4 kişi) 46-50 yaş aralığındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu”, Kerimgil ve Gürol tarafından (2013) Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Gürgân (2006) tarafından

geliştirilen “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kendilerinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket formunun ilk kısmında öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise öğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin belirlenmesi için sorular yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgileri ölçmek için oluşturulan soru formudur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü ve branş değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu

Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir (Deniz, Özer ve Işık, 2013: 407-419). Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeğine uygulanan faktör analizi sonucu, 18 ifadeden oluşan 3 faktör tespit edilmiştir. Bunlar öz kontrol, sosyallik ve iyi oluştur. Öz kontrol boyutu varyansın %19,798’ini, sosyallik boyutu %19,088’ini ve iyi oluş boyutu ise %8,201’ini açıklamaktadır. Öz kontrol boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,797, sosyallik boyutunun 0,714 ve iyi oluş boyutunun da 0,842 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Akademik İyimserlik Ölçeği

Akademik iyimserlik ölçeği orijinalinde, kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Kerimgil ve Gürol 2013 yılında ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlanmış ölçekte faktörlerin geçerliliği faktörler arası korelasyonlarla tespit edilmiştir. Bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda da 3 boyut elde edilmiştir. Güven boyutu toplam varyansın %23,802’sini, yeterlilik boyutu %19,262’sini ve akademik vurgu boyutu ise %18-514’ünü açıklamaktadır. Güven boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,882, yeterlilik boyutunun 0,869 ve akademik vurgu boyutunun ise 0,760 olarak ortaya çıkmıştır.

3.3.4. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık, 2006 yılında Gürgân tarafından geliştirilen ve 50 ifadeden oluşan ölçekle ölçülmeye çalışılmıştır (Gürgân, 2006: 45-74). Bu çalışmada uygulanan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan ifadeler 3 boyut altında toplanmıştır. Bunlar; güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma, araştırmacı olma ve öngörülü olma ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma olarak ortaya çıkmıştır. Güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma boyutu varyansın 24,813'ünü, araştırmacı olma ve öngörülü olma boyutu %23,659'unu ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma boyutu ise %15,521'ini açıklamaktadır. Güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,923, araştırmacı olma ve öngörülü olma boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,897 ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma boyutunun güvenilirlik katsayısı ise 0,784 olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde saha araştırmasının sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilecektir. Öncelikle araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilecek, ardından da araştırmanın temel sorusu olan konularla ilgili veriler üzerinde durulacaktır.

4.1. Demografik Bilgiler

4.1.1. Yaş

Yaş değişkenine ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 4.1.1.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
21-25	141	19,9	19,9	19,9
26-30	371	52,3	52,3	72,2
31-35	134	18,9	18,9	91,1
36 yaş ve üzeri	63	8,9	8,9	100
Toplam	709	100	100	

Tablo 4.1.1.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin %19,9’u (141 kişi) 21-25 yaş, %52,3’ü (371 kişi) 26-30 yaş, %18,9’u (134 kişi) 31-35 yaş ve %8,9’u (63 kişi) 36 yaş ve üzeri aralıktadır.

4.1.2. Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	370	52,2	52,2	52,2
Erkek	339	47,8	47,8	100,0

Toplam	709	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Tablo 4.1.2.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin % 52,2’si (370 kişi) kadın, % 47,8’i (339 kişi) erkektir.

4.1.3. Medeni Durum

Medeni duruma ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.1.3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evli	287	40,5	40,5	40,5
Bekâr	422	59,5	59,5	100,0
Toplam	709	100,0	100,0	

Tablo 4.1.3.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin % 40,5’i (287 kişi) evli, %59,5’i (422 kişi) bekârdır.

4.1.4. Eğitim Durumu

Eğitim durumuna ilişkin frekans dağılımları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.1.4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lisans	661	93,2	93,2	93,2
Lisans Üstü	48	6,8	6,8	100
Toplam	709	100,0	100,0	

Tablo 4.1.4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin %93,2’si (661 kişi) lisans, %6,8’i (48 kişi) lisans üstü eğitim mezunudur.

4.1.5. Okul Türü

Araştırmaya katılanların okul türüne göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okul Öncesi	48	6,8	6,8	6,8

İlkokul	223	31,5	31,5	38,2
Ortaokul	243	34,3	34,3	72,5
Lise	195	27,5	27,5	100,0
Toplam	709	100,0	100,0	

Tablo 4.1.5.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin % 6,8’i (48 kişi) okul öncesi, %31,5’i (223 kişi) ilkokul, %34,3’ü (243 kişi) ortaokul, %27,5’i (195 kişi) lisede çalışmaktadır.

4.1.6. Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.1.6.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Sınıf Öğretmeni	187	26,4	26,4	26,4
Okul Öncesi Öğretmeni	61	8,6	8,6	35,0
Güzel Sanatlar Öğretmeni	40	5,6	5,6	40,6
İngilizce Öğretmeni	62	8,7	8,7	49,4
Türkçe Öğretmeni	102	14,4	14,4	63,8
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmeni	70	9,9	9,9	73,6
Üstün Zekâlılar Öğretmeni	3	,4	,4	74,0
Özel Eğitim Öğretmeni	42	5,9	5,9	80,0
Matematik Öğretmeni	82	11,6	11,6	91,5
Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman)	60	8,5	8,5	100,0
Toplam	709	100,0	100,0	

Tablo 4.1.6.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 709 öğretmenin %26,4’ü (187 kişi) Sınıf Öğretmeni, %8,6’sı (61 kişi) Okul Öncesi Öğretmeni, %5,6’sı (40 kişi) Güzel Sanatlar Öğretmeni, %8,7’si (62 kişi) İngilizce Öğretmeni, %14,4’ü (102 kişi) Türkçe Öğretmeni, %9,9’u (70 kişi) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, %0,4’ü (3 kişi) Üstün Zekâlılar Öğretmeni, %5,9’u (42 kişi) Özel Eğitim Öğretmeni, %11,6’sı (82 kişi) Matematik Öğretmeni, % 8,5’i (60 kişi) Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) olarak belirlenmiştir.

4.2.1. Ölçeklere Ait Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki gibidir.



Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Tablo 4.2.1.1: Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	İfade	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Güvenilirlik Katsayısı
Öz Kontrol	Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	0,660	19,798	0,797
	Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	0,649		
	Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	0,633		
	Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	0,595		
	Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	0,585		
	Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	0,568		
	Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	0,559		
	Verdiğim kararlarımı sıklıkla değıştirme eğilimim vardır.	0,542		
	Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	0,540		
Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	0,517			
Sosyallik	Kişisel donanımlarımla, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	0,750	19,088	0,714
	İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	0,735		
	Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	0,718		
	Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	0,649		
	Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	0,643		
	Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	0,642		
İyi Oluş	Genel olarak, hayatımdan memnunum.	0,805	8,201	0,842
	Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	0,644		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğı: 0,882				
Bartlett Küresellik Testi p Değeri: 0,000				
Toplam Açıklanan Varyans: %47,087				

Tablo 4.2.1.1’de görüldüğü üzere, duygusal zekâ ölçeğinde yer alan ifadeler, 3 faktör altında toplanmaktadır. Bu 3 faktör, varyansın %47,087’sini açıklamaktadır. Açıklayıcılığı en fazla olan faktör, öz kontroldür. Bunu sırasıyla sosyallik ve iyi oluş takip eder. Tüm faktörler güvenilirlerdir.

Akademik İyimserlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları.

Tablo 4.2.1.2: Akademik İyimserlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	İfade	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Güvenilirlik Katsayısı
Güven	Bu okuldaki velilerin verdikleri sözlere güvenilir.	0,828	23,802	0,882
	Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilirler.	0,815		
	Öğretmenler velilerin çoğunun iyi şeyler yaptıklarını düşünürler.	0,786		
	Öğretmenler velilerin kendilerine anlattıklarına inanabilirler.	0,741		
	Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.	0,729		
	Bu okuldaki öğrenciler sır tutarlar.	0,547		
Yeterlilik	Okuldaki öğrenciler onlar için belirlenen hedeflere ulaşabilirler	0,735	19,262	0,869
	Akademik başarı okulda takdir edilir ve kabul görür.	0,710		
	Öğrenciler iyi notlar alan arkadaşlarına saygı duyarlar.	0,707		
	Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.	0,706		
	Öğrenciler önceki çalışmalarını iyileştirmek için çok çalışırlar.	0,626		
	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak başarılı olacaklarına inanırlar.	0,592		
Akademik Vurgu	Bu okuldaki öğretmenler öğrencileri motive edebileceklerinden eminlerdir.	0,783	18,514	0,760
	Bir öğrenci öğrenmeye isteksizse bu okuldaki öğretmenler o öğrenciden vazgeçerler.	0,719		
	Bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilerle başa çıkabilirler.	0,696		
	Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine inanırlar.	0,668		
	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin disiplin problemleriyle başa çıkacak becerilere sahip değillerdir.	0,546		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği: 0,917				
Bartlett Küresellik Testi p Değeri: 0,000				
Toplam Açıklanan Varyans: %61,578				

Tablo 4.2.1.2’de görüldüğü üzere, akademik iyimserlik; güven, yeterlilik ve akademik vurgu olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Toplam açıklanan varyans %61,578’dir. Tüm faktörlerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine Ait Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Tablo 4.2.1.3: Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine Ait Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	İfade	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Güvenilirlik Katsayısı
Güçlü Olma ve İyimser Olma/Yaşama Bağlı Olma	Yaşamımda üstlendiğim rollerimden zevk almıyorum.	0,773	24,813	0,923
	Kendimi güçlü hissetmiyorum.	0,738		
	Yaşamımda azimli bir insan olmayı beceremedim.	0,689		
	Yapmak zorunda olduğum şeyler için yeterli enerjiyi bulamıyorum.	0,658		
	Anlatım ve ifadelerimle karşımdakileri ikna edemem.	0,628		
	Yaşamımı anlamsız buluyorum.	0,598		
	Olaylar karşısında genellikle çaresiz kaldığımı hissediyorum.	0,531		
	Kendimi yaşama pek bağlı hissetmiyorum.	0,507		
	İnandığım doğrular için çaba göstermek zor geliyor.	0,757		
	Zorluklar karşısında dayanaksızım.	0,706		
Araştırmacı Olma ve Öngörülü Olma	Kendi yaşamım üstünde kontrol sahibi değilim.	0,682	23,659	0,897
	Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar veremem.	0,603		
	Sorumluluklar üstlenmek bana zor geliyor.	0,567		
	Problemlerin kaynağını saptayamıyorum.	0,551		
	Çatışmalarımı çözmekte sıkıntılar yaşıyorum.	0,529		
	Genel olarak olaylara kötümser bakarım.	0,504		
Girişimci olma ve İletişim/İlişki Kurma	Sokulgan (arkadaş canlısı, sıcakkanlı) değilim.	0,758	15,521	0,784
	Rahat ve kolay iletişim kuramam.	0,752		
	Yeni insanlarla tanışmak, yeni yaşantılar beni ürkütür.	0,666		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: 0,970				
Bartlett Küresellik Testi p Değeri: 0,000				
Toplam Açıklanan Varyans: %63,993				

Tablo 4.2.1.3’de görüldüğü üzere, psikolojik dayanıklılık ölçeği 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar; güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma, araştırmacı olma ve öngörülü olma ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma olarak

isimlendirilmiştir. Tüm faktörlerin güvenilirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) 0,70'in üzerindedir, dolayısıyla tüm faktörler güvenilirlerdir.

4.2.2. Regresyon Analizleri

Duygusal Zekânın Akademik İyimserlik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisini belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.2.2.1: Duygusal Zekânın Akademik İyimserlik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F	p	Boyut	Beta	Standart Hata	T	p	VIF
0,318	0,101	26,529	0,000	Öz Kontrol	-0,183	0,029	-6,288	0,000	1,165
				Sosyallik	-0,018	0,032	-0,586	0,558	1,504
				İyi Oluş	-0,065	0,021	-3,162	0,002	1,387
Sabit: 3,785									

Tabloda görüldüğü üzere, akademik iyimserliğin %10,1'i duygusal zekâ tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisi negatif olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda; duygusal zekâ ortalamaları yüksek olan öğretmenlerin, mesleki ve kurumsal beklentilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durum, akademik anlamda doyum sağlanamamasına neden olabileceğinden, duygusal zekâ ortalaması arttıkça akademik iyimserliğin düştüğü gözlenmiştir. Regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Akademik İyimserlik} = 3,785 - 0,183 \times \text{Öz Kontrol} - 3,162 \times \text{İyi Oluş}$$

Duygusal Zekânın Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 4.2.2.2: Duygusal Zekânın Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F	p	Boyut	Beta	Standart Hata	T	p	VIF
0,539	0,290	96,094	0,000	Öz Kontrol	0,398	0,032	12,601	0,000	1,165
				Sosyallik	0,073	0,034	2,122	0,034	1,504
				İyi Oluş	0,093	0,022	4,136	0,000	1,387
Sabit: 1,759									

Tabloda görüldüğü üzere, psikolojik dayanıklılığın %29'u duygusal zekânın alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisine ilişkin regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Psikolojik Dayanıklılık} = 1,759 + 0,398 \times \text{Öz Kontrol} + 0,034 \times \text{Sosyallik} + 0,022 \times \text{İyi Oluş}$$

4.2.3. Demografik Değişkenlere Göre Faktörlerin Farklılığının Test Edilmesi

Cinsiyete Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılıktaki Farklılığın Test Edilmesi

Cinsiyete göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere, bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 4.2.3.1: Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
Akademik İyimserlik	Kadın	370	2,6154	0,63655	0,095	0,925
	Erkek	339	2,6106	0,71589		
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	370	4,2174	0,78552	-0,377	0,706
	Erkek	339	4,2408	0,86878		

Tablo 4.2.3.1. incelendiğinde, araştırmanın bağımlı değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

Medeni Duruma Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılıktaki Farklılığın Test Edilmesi

Medeni duruma göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere, bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.2.3.2: Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
Akademik İyimserlik	Evli	287	2,6411	0,63810	0,910	0,363
	Bekar	422	2,5941	0,69937		
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	287	4,2560	0,85385	0,729	0,466
	Bekar	422	4,2099	0,80679		

Tablo 4.2.3.2’de görüleceği üzere, medeni duruma göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yaşa Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılıktaki Farklılığın Test Edilmesi

Yaşa göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıktaki farklılığının test edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.2.3.3: Yaş Göre Farklılığa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	F Değeri	p Değeri
Akademik İyimserlik	21-25	141	2,5953	0,664	0,574
	26-30	371	2,6299		
	31-35	134	2,6348		
	36 yaş ve üzeri	63	2,5079		
Psikolojik Dayanıklılık	21-25	141	4,1045	2,166	0,091
	26-30	371	4,2280		
	31-35	134	4,3578		
	36 yaş ve üzeri	63	4,2348		

Tabloda görüldüğü üzere akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Eğitim Durumuna Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılığın Farklılığının Test Edilmesi

Eğitim durumuna göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.2.3.4: Eğitim Durumuna Göre Farklılığa ilişkin test sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
Akademik İyimserlik	Lisans	661	2,6179	0,67516	0,694	0,488
	Lisansüstü	48	2,5478	0,67900		
Psikolojik Dayanıklılık	Lisans	661	4,2096	0,83118	-2,279	0,023
	Lisansüstü	48	4,4901	0,70581		

Tablo 4.2.3.4'te görüleceği gibi, psikolojik dayanıklılık ortalamaları eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık lisansüstü mezunu öğretmenlerde lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul Türüne Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılığın Farklılığının Test Edilmesi

Okul türüne göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.2.3.5: Okul Türüne Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılığın Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

		N	Ortalama	F Değeri	p Değeri
Akademik İyimserlik	Okul Öncesi	48	2,3738	4,877	0,002
	İlkokul	223	2,5835		
	Ortaokul	243	2,7269		
	Lise	195	2,5641		
Psikolojik Dayanıklılık	Okul Öncesi	48	4,2906	2,542	0,055
	İlkokul	223	4,3351		
	Ortaokul	243	4,2062		
	Lise	195	4,1193		

Tablo 4.2.3.6: Akademik İyimserliğin Okul Türüne Göre Farklılığa İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

		Ortalama Farkı	Standart Hata	p Değeri
Okul Öncesi	İlkokul	-0,20971	0,10656	0,276
	Ortaokul	-0,35317	0,10578	0,011
	Lise	-0,19033	0,10790	0,375
İlkokul	Okul Öncesi	0,20971	0,10656	0,276
	Ortaokul	-0,14346	0,06210	0,150
	Lise	0,01938	0,06566	0,993
Ortaokul	Okul Öncesi	0,04204	0,10578	0,011
	İlkokul	-0,12074	0,06210	0,150
	Lise	-0,15593	0,06439	0,095
Lise	Okul Öncesi	0,19033	0,10790	0,375
	İlkokul	-0,01938	0,06566	0,993
	Ortaokul	-0,16284	0,06439	0,095

Tablo 4.2.3.6’da özetlendiği gibi akademik iyimserlik anketi cevaplayan öğretmenlerin okul türüne göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, akademik iyimserliğin en yüksek olduğu grup, ortaokul öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

Branşı Göre Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılığın Farklılığının Test Edilmesi

Branşı göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık branşı göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Genel olarak, güzel sanatlar öğretmenlerinde akademik iyimserlik daha yüksekken, psikolojik dayanıklılık daha düşük olarak ortaya çıkmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

Yaş aralığına bakıldığında katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 26–30 yaş olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde yalnızca %2’lik bir fark olduğu görülmektedir. Katılımda kadın ve erkek öğretmen sayısının neredeyse eşit olduğu söylenebilir.

Medeni durum ele alındığında araştırmaya katılanların çoğunluğunun bekar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni mezun olduğu, yoğunluğun lisans düzeyinde olduğu, uzun zamandır görev yapanların çoğunun ise lisansüstü eğitimi tamamladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yoğun olarak görev yaptıkları okullar sırasıyla; ortaokul, ilkokul, lise ve okul öncesi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya 10 farklı branştan toplam 709 öğretmen katılmıştır. En çok katılım sınıf öğretmenliğinde, en az katılım ise üstün zekâlılar öğretmenliğinde sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları göre duygusal zekâ ölçeğinde yer alan ifadeler, 3 faktör altında toplanmaktadır. Bu 3 faktör, varyansın %47,087’sini açıklamaktadır. Açıklayıcılığı en fazla olan faktör, öz kontroldür. Bunu sırasıyla sosyallik ve iyi oluş takip eder. Tüm faktörler güvenilirdir. Akademik iyimserlik; güven, yeterlilik ve akademik vurgu olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Toplam açıklanan varyans %61,578’dir. Tüm faktörlerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ölçeği 3 alt boyuttan meydana

gelmektedir. Bunlar; güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma, araştırmacı olma ve öngörülü olma ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma olarak isimlendirilmiştir. Tüm faktörlerin güvenilirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) 0,70'in üzerindedir, dolayısıyla tüm faktörler güvenilirlerdir.

Duygusal zekâ kavramının hem akademik iyimserlik hem de psikolojik dayanıklılık üzerine etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisi negatif olarak tespit edilmiştir. Bu durumu ortaya çıkaran etmenlerin sorgulanması gerekir. Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde ise pozitif bir etkisi söz konusudur.

Cinsiyete göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere, bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonucunda herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Medeni duruma göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere, bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre medeni duruma göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yaş'a göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıktaki farklılığının test edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Eğitim durumuna göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ortalamaları eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık ortalaması, lisansüstü mezunu öğretmenlerde, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Lisansüstü eğitimde daha fazla akademik donanım elde etmenin daha zorlu olduğu, böylelikle öğretmenlerin bu süreçte daha fazla dayanıklılık kazandıkları söylenebilir.

Okul türüne göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre akademik iyimserlik anketi cevaplayan öğretmenlerin okul türüne göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek

üzere Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, akademik iyimserliğin en yüksek olduğu grup, ortaokul öğretmenleri olarak belirlenmiştir.

Branşa göre akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın farklılığının test edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık branşa göre farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Genel olarak, güzel sanatlar öğretmenlerinde akademik iyimserlik daha yüksekken, psikolojik dayanıklılık daha düşük olarak ortaya çıkmıştır.

Pozitif psikolojiyle beraber birçok kavram literatüre girmiş ve adeta araştırılmayı bekleyen, merak edilen bir konu halini almıştır. Bu çalışmada da bu yönde bazı kavramların çalışılması araştırmayı daha önemli kılmaktadır. Özellikle hem eğitim hem de psikolojideki yeni kavramları birlikte incelemesi bu araştırmanın disiplinler arası bir çalışma olduğunu da göstermektedir.

Bu araştırmanın Hakkari ilinde yapılmış olması, bu çalışmayı önemli kılan bir diğer faktördür. Çünkü; bu ilimizde bu doğrultuda yeterli sayıda araştırma bulunmadığı görülmektedir. İleriki araştırmalarda diğer illerle karşılaştırmalar yapılarak ortaya çıkacak farklılıklar irdelenebilir.

Araştırma konularının öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler üzerinde de araştırılması önerilmektedir. Özellikle psikolojik dayanıklılık konusunda öğrencilerin geçmişe nazaran daha fazla yüklerinin olduğu düşünüldüğünde, öğrenciler üzerinde de çalışmak isabetli olacaktır.

Eğitimcilere dönük pozitif psikolojinin kazandırdığı bazı olgulara dönük seminerler ve konferansların yapılması farkındalıkların artması adına gerekli bir süreçtir. İnovatif bir eğitim anlayışının olduğu bu asırda daha kısa sürede, daha etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin ve öğrencilerin duygularının daha iyi anlaşılması, duygularını yönetebilmeleri son derece kıymetlidir. Bu da özellikle psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, yılmazlık, iyi oluş gibi olguların ne anlama geldiğinin farkındalığını oluşturmakla ilintili olduğu düşünülmektedir.

Bu eğitimlerin her okulda özellikle psikolojik danışmanlar tarafından verilmesi, eğitimde psikolojik hizmetleri daha anlamlı kılacak ve öğrenci kişilik hizmetlerinin eğitim-öğretim sürecinde ne denli önemli bir süreç olduğu daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın üniversitede çalışan akademisyenler üzerinde yapılması ve maksimum örnekleme yönteminden faydalanılması anlamlı bir adım olacaktır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal zekâ alanında nadiren kullanılan bir yaklaşımdır, yönetimsel yaklaşımdır. Yönetimsel yaklaşım, duygusal zekânın örgütsel performansı etkilediğini ileri sürmektedir. Buna göre, bir kurumda çalışanların duygusal yetenekleri ne kadar yüksekse, verimlilikleri de o kadar yüksek olmaktadır. Başarı yalnızca kantitatif değerlerle değil, aynı zamanda duygulara yönelik değerlerle ortaya çıkar (Côté & Miners, 2006: 1). Çalışma yaşamında olumlu ve olumsuz duygular, sadakat, bağlılık, aidiyet gibi tutumları ve diğerlerine yardım etme veya daha istekli çalışma gibi davranışları etkiler (Ashkanasy & Daus, 2002: 77). Hedefler, en iyi sosyal ve çevresel ihtiyaçların da karşılanması yoluyla başarılır (Caruso & Salovey, 2004: 153).

Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde tespit edilen anlamlı etkisi, literatürde yer alan geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir. Armstrong, Galligan ve Critchley'e göre duygusal zekâ yetenekleri yüksek olan bireyler, olumsuz yaşam olayları karşısında daha az stres yaşamaktadırlar, dolayısıyla bu bireylerin psikolojik olarak daha dayanıklı oldukları söylenebilir (Armstrong, Galligan & Critchley, 2011: 334-335). Hem ulusal hem uluslararası yazında duygusal zekâ ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Büyükbayram vd. 2016: 36). Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011 yılında yaptıkları çalışmada duygusal zekâ yeteneklerine sahip oldukları tespit edilen katılımcıların sevdiklerini kaybetmek, hastalık, işten atılma gibi olumsuz yaşam olaylarına karşı psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Armstrong, Galligan & Critchley, 2011: 334). Duygusal zekanın psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi eğitim durumuna göre incelendiğinde, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılığın da artması beklenmektedir. Benzeri birçok çalışma da duygusal zekâ ile psikolojik dayanıklılık arasındaki pozitif yönlü

ilişkiyi destekler niteliktedir. Başka bir deyişle, duygusal zekâ düzeyi yüksek ve duygusal zekânın alt boyutlarına haiz bireyler, hem bireysel yaşamlarında hem iş çevresi, arkadaş çevresi vb. sosyal çevreleri içerisinde yaşamsal durum ve olaylara karşı psikolojik yönden daha dayanıklı olmaktadır.

Pozitif duygulara sahip bireylerin dayanıklılıklarına ilişkin çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Buna göre pozitif duygulara sahip bireyler; enerjik, yeni deneyimlere açık ve meraklı bireylerdir. Olumsuz durumlarla başa çıkmada mizahı kullanarak duygularını yönlendirebilirler. İyimser düşünce ve esnekliğe sahip olup etkin bir biçimde sosyal ağlar edinirler. Olumlu duyguların direkt olarak dayanıklılık sağladığından söz edilemez; ancak esnek bireylerin bu özelliklerinin stresli karşılaşmalardaki tepkilerinin oluşmasında önemli işlevsel roller üstlendiği söylenebilir. Daha az dirençli bireyler, diğer meslektaşlarına kıyasla, olumsuz duygusal uyarılmalardan daha hızlı etkilenmektedirler (Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004: 1169).

Cinsiyete dayalı farklılıkları irdeleyen geçmiş çalışmaların önemli bir kısmı, kadınlarda duygusal zekâ yeteneklerinin, erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer bulgular elde edildiği görülmüştür. Bu bulgular da bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Kadınların erkeklere göre duygusal zekâ puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (İşmen, 2001; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Harrod & Scheer, 2005; Aşan ve Özyer, 2003; Sevindik, Uncu ve Güneş-Dağ, 2012; Erdoğdu, 2008; Baba, 2012; Sarıkabak, 2019). Bununla birlikte Schneider, Lyons ve Khazon, 2013 yılındaki çalışmalarında, kadınlarda duygusal zekâ yeteneklerinin daha yüksek olarak tespit edildiğini; ancak bu durumun psikolojik dayanıklılığa olumlu bir yansıması olmadığını belirtmişlerdir (Schneider, Lyons & Khazon, 2013: 4). Bu araştırma sonuçları, mevcut sonuçları desteklemektedir. Araştırma sonucuyla farklı olarak literatürde rastlanan çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda ise Deniz ve Yılmaz (2004), Tingaz (2013), Şenel (2015) ve Sarıkabak, Eyuboğlu ve Ayrancı'nın (2018) araştırmalarında duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasında da geçmiş çalışmalarda değinilen bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Beard, W. K. Hoy ve A. W. Hoy'a göre akademik iyimserlik, öğretmenin öğrenciye ve veliye güvenerek

öğrencinin psikolojik dayanıklılık ve azim yardımıyla zorlukların üstesinden gelebileceği ve başarılı olabileceğine dair inancıdır (Beard, Hoy & Hoy, 2010: 1138).

Literatürde duygusal zekâ ile genel olarak iyimserlik (optimizm) arasındaki korelasyon sıklıkla ele alınmıştır. Optimizm, ileride olumlu sonuçlarla karşılaşılacağına, pesimizm ise olumsuz sonuçlarla karşılaşılacağına dair beklentilerdir. Pesimizm depresif duygu durumunu artırırken, optimizm düşük depresif duygu durumu sağlamaktadır. Başka bir deyişle, iyimserlik veya kötümserlik psikolojik iyi oluşla ilintili kavramlardır (Augusto Landa, Pulido-Martos & Lopez-Zafra, 2011: 463). Duygulara dair yetenekleri kullanma konusunda gelişmiş bireylerde, optimist bakış açısı da bir nevi kendiliğinden gelişmektedir (Rey ve Extremera, 2014: 203). Kumcagiz, Celik ve Yilmaz, 2011 yılında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin iyimserlik üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekânın iyimserlik üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi olduğunu saptamışlardır (Kumcagiz vd., 2011: 975). Extremera, Duran ve Rey, 2007 yılındaki çalışmalarında, algılanan duygusal zekânın stres, yaşam doyumu, iyimserlik ve kötümserliği açıklamakta başarılı bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır (Extremera, Duran ve Rey, 2007: 1076). Literatür incelendiğinde duygusal zekâ ile akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan öz-yeterlik arasında ilişkiyi inceleyen bazı çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre duygusal zekâ ile özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki vardır (Şenel, 2015; Tabatabaei, Jashani, Mataji & Afsar, 2013; Gürol, Özercan ve Yalçın, 2010; Chan, 2004; Martin, Easton, Wilson, Takemoto & Sullivan, 2004). Bu çalışmada duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerine negatif bir etkisi tespit edilmiştir. Duygusal zekanın alt boyutlarından olan iyi oluş ile akademik iyimserlik kavramları pozitif kavramlardır ve aralarında pozitif ilişki olması beklenmektedir. Bunun yanında duygusal zekanın alt boyutlarından olan özkontrol ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki beklenirken, bizim çalışmamızda negatif ilişki bulunmuştur. Daha evvelki çalışmalarda ele alınan iyimserlik değişkeni akademik iyimserlikle farklılık gösterebileceği gibi; bu durumun, daha ziyade araştırmanın dezavantajlı bir bölgede yürütülmesine bağlı olarak gelişen algı farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kırsal bölgede görev yapan genç öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri yükseldikçe akademik tatmin oranlarının öğrenci, veli, kurum yöneticisi,

yaşanılan bölgenin altyapı olanakları ve akademik donanım gibi çevresel faktörlere ilişkin algılar doğrultusunda azalabileceği düşünülebilir.

Akademik iyimserliğin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği Anova analizi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucuna göre akademik iyimserliğin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ve bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda okul öncesinde görev yapan öğretmenlerle, ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın nedenlerinin ortaokul kademesinde ilk defa branşlaşmanın başlaması, öğretmenlerin öğrencilerden akademik beklentilerinin artması, öğrencilerin sınav kaygılarının artması ve ölçme-değerlendirmenin daha da önem kazanması gibi etkenler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Yıldırım ve Yılmaz tarafından ‘Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi’ adlı çalışma, 2016 yılında Konya örnekleminde toplam 13 okuldan 332 öğretmen seçilmiştir. Katılımcılara Çoban ve Demirtaş’ın 2011 yılında geliştirdiği “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Sarıtaş ve Süral’in 2010 yılında Türkçeye uyarlanan “Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcı olan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Uygulayıcılar açısından ele alındığında, araştırma sonuçları, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yol gösterici niteliktedir. İş yaşamında çoğunlukla gözden kaçırılan duygusal zekâ yetenekleri ve özelliklerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmeli, akademik yaşamdaki kalite artırılmalı, olumsuz durum veya duyguları yönetmede duygusal zekâ devreye sokulmalıdır. Duyguların farkında olmak, esnekliği artırır. Esneklik dinamik bir süreçtir. Olumlu duygular insanların esnek düşünme yeteneği, yaratıcı çözümler bulma ve stresli durumlarla başa çıkmada etkilidir. Bireylerin etkili başa çıkma stratejileri kullanması travmalara ve zor durumlara uyumlarını kolaylaştırır. Bu durum, onlara daha iyimser bir bakış açısı sağlar ve yaşam doyumunu artırır. İleriki çalışmalarda duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri gibi gruplarda da araştırılması, alan yazına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında, duygusal

zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın performans, mesleğe bağlılık, çalışılan kuruma duyulan aidiyet gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi de faydalı olabilir.

Araştırma bulgularında Hakkari İli Merkez ve Yüksekova ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin büyük kısmının mesleğe yeni başlamış, yeni mezun ve genç öğretmenler oldukları görülmektedir. Bu durumun bir dezavantaj oluşturup oluşturulmadığı araştırılarak bölgeye daha deneyimli öğretmenlerin de görevlendirilmesinin faydalı olup olmayacağı belirlenebilir ve bu yönde yönetsel politikalar şekillendirilebilir.

Kadınlar genel olarak daha duygusal olarak bilinmekte, bu doğrultuda duygusal zekâ düzeylerinin de erkeklere nazaran daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak, kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu beklentisi doğrulanamamaktadır. Bununla birlikte, erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur. Bu durumun nedeni, duygusal zekânın alt boyutlarında ortaya çıkan farklılıklardır. Kadınların duygularına yönelik farkındalıkları ve empati yetenekleri daha yüksek olabilmektedir; ancak erkekler daha fazla özgüven sahibi, daha yüksek adapte olma yeteneği olan ve strese karşı daha dayanıklı bireylerdir. Dolayısıyla, duygusal zekânın kimi alt boyutlarında kadınların, kimi alt boyutlarında ise erkeklerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu bilinmelidir (Ahmad, Bangash & Khan, 2009: 128). Bu çalışmada da genel ortalama bazında erkeklerde duygusal zekânın daha yüksek olarak tespit edildiği söylenebilir.

Ngidi, 2012 yılındaki çalışmasında, öğretmenlerde akademik iyimserliğin cinsiyet, deneyim vb. biyografik faktörlere göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Ngidi, 2012: 148). Bu çalışmada da akademik iyimserlik, yaş, cinsiyet, medeni durum gibi demografik değişkenler bazında farklılaşmazken öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ve branşlarına göre bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Masood, Masur ve Mazahir (2016), psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, erkeklerde psikolojik dayanıklılık düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada psikolojik dayanıklılık bakımından cinsiyete göre herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Bu noktada, görev yapılan

bölgenin çevresel koşullarının kadın ve erkek öğretmenleri ortak paydada buluşturup buluşturmadığı sorgulanabilir.

Bilindiği üzere geçmişte eğitim alanında gerek öğretmenlerin mesleğe başlamasında, gerekse öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde, daha geleneksel bir yaklaşımla hareket edildiğinden, bilşisel zekâ çok daha ön plândaydı. Ancak gün geçtikçe duygusal zekâyâ verilen önem artmaktadır. Bu olumlu gelişmelerin yanında, duygusal zekâ yeteneklerini daha fazla önemseyen bir yönetim tarzı ve uygulamalara her zaman ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın alana katkısını ortaya koyan esas etken, duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerinde negatif etkisi olduğuna ilişkin bir bulguya erişmiş olmasıdır. Duygusal zekânın genel olarak iyimserlik üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmaların varlığına karşın, spesifik olarak akademik iyimserlik üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilindiği üzere akademik iyimserlik, okula, diğer öğretmenlere, öğrencilere vb. dair potansiyelin olumlu algılanmasını gerektirir. Dolayısıyla duygusal zekâ yetenekleri yüksek bireylerin akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek olması beklenecektir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular, ileriki araştırmalara zemin oluşturacak niteliktedir. Öğretmenlerde duygusal zekâ yetenekleri arttıkça akademik alana dair beklentilerin yükseleceği düşünülebilir. Bu durum da akademik iyimserliğin azalmasına sebep olabilir. Ancak bu yönde yapılmış herhangi bir araştırma bulunmadığından, bu bulgunun incelenmeye değer nitelikte olduğu söylenebilir. Özellikle akademik iyimserliği azaltan faktörlerin ortaya konması bakımından, keşfedici nitelikte bir araştırma yapmak faydalı olacaktır.

Çalışmanın Hakkari'deki yöneticiler için değer ifade edeceği düşünülmektedir. Nispeten dezavantajlı bir bölge olarak nitelendirilebilecek şehirde kalkınmanın temel aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini yükseltmek, daha verimli bir eğitim ortamı sağlayacaktır. Bu yönde öğretmenlerle yapılacak derinlemesine mülakatlar veya odak grup görüşmeleri, yönetime yol gösterici olacaktır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yapılacak iyileştirmelerin ardından yükselebilir. Bu bağlamda öncelikle mevcut durumun titizlikle değerlendirilmesi, ardından plânlanacak eğitimler, sosyal-kültürel etkinlikler vb. uygulamalarla

öğretmenlerin desteklenmesi gerekir. Sonrasında ise gelişimi takip edebilmek üzere araştırmanın tekrarlanıp aradaki farkın yorumlanması ve bu doğrultuda stratejilerin geliştirilmeye devam edilmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçları ayrıca Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılacaktır.



KAYNAKÇA

- Açıköz, M. (2005). *Etkili İletişim*. Ankara: Elis Yayınları.
- Ahmad, S., Bangash, H. & Ahmad Khan, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.*, 25, 127-30.
- Ak, Ç. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâları ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı, İstanbul.
- Akbaş, E. (2006). İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, Z. M. (2019). *Eğitim Ateşi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- American Psychological Association Dictionary.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 915-928.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F. & Critchley, C. R. (2011). Emotional Intelligence and Psychological Resilience to Negative Life Events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336.
- Ashkanasy, N. & Daus, C. S. (2002). Emotion in The Workplace: The New Challenge For Managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). Duygusal Zekâyâ Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal Zeka ve İletişim*. 2 basım. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Baba, H. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Kinestetik ve Duygusal Zekâlarının. İç-Dış Kontrol Odaklarının Akademik Başarılarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 1-26.
- Bariso, J. (2019). *Uygulamalı Duygusal Zekâ Gerçek Hayat İçin Duygusal Zekâ Rehberi*. Çev. H. Beyazıt, İstanbul: Sola Unitas.
- Baron, A. R. (1995). *Psychology*. Usa: Allyn and Bacon.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Intelligence Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems, Inc.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2010). Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming A New Construct. *Teaching and Teaching Education*, 26, 1136-1144.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik Dayanıklılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.
- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik ile Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17, 251-263.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource For Improvement*. New York, Ny: Russell Sage Foundation Publications.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Büyükbayram, A., Baysan Arabacı, L., Taş, G. ve Varol, D. (2016). Öğrenci Hemşirelerin Duygusal Zekâ ve Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 29-37.
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2004). The Emotionally Intelligent Manager, *How to Develop and Use The Four Key Emotional Skills of Leadership*, Jossey-Bass.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Côté, S. & Miners, C. T. H. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance, *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Crowley, B. J., Hayslip, B., & Hobdy, J. (2003). Psychological Hardiness and Adjustment to Life Events in Adulthood. *Journal of Adult Development*, 10(4), 237-248.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İçimizdeki Biz*. 59. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceoğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çoban, D. (2010). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.

- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Deniz, M. E., Erus, M. S. ve Büyükcebeci, A. (2016). Bilinçli Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekânın Aracılık Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1302-1370.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*. (14), 209-229.
- Duckworth, A., Steen, A. T. & Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1: 629-651.
- Durak, M. (2002). Predictive Role of Hardiness on Psychological Symptomatology of University Students Experienced Earthquake. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 22-25.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M., (1993). *Sosyal Psikoloji*. 3. Basım, Çev. Ali Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi.
- Frijda, N. H. (1988). The Laws of Emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çev. B. S. Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları, 31, 20-390.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal Zekâ ve Liderlik*. İstanbul: Optimist, 1, 10-97.
- Goleman, D. (2019). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Çev. Handan Balkara. İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal Yayın Tarihi, 1998) 19, 10-389.
- Gökler, R. ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gefad / Gujgef*. 38(1), 333-358.

- Griffin, K. (1967). The Contribution of Studies of Source Credibility to a Theory of Interpersonal Trust in the Communication Department. *Psychological Bulletin*, 68, 104-120.
- Gürgen, U. (2006). Resiliency Scale (RS): Scale Development, Reliability and Validity Study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 39(2), 45-74. DOI: 10.1501/Egifak_00000000140.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Gürol, A., Özercan, M. G. ve Yalçın, H. (2010). A Comparative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions of Self Efficacy and Emotional Intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246-3251.
- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-513.
- Howard, G. (2004). *Zihin Çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı*. Çev. E. Kılıç, İstanbul: Alfa Basım, 47.
- Hoy, A. W. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test Ofa New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. & Kottkamp, R. J. (1991). *Open School Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate Schools Healty Andeffectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Measuring Organizational Climate*. New Bury Park: Sage Publications.

Hoy, W. & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.

<http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/648461>, 12.06.2020.

<https://cocukvezekâ.wordpress.com/coklu-zekâ-multiple-intelligences-mi/bedensel-kinestetik-zekâ/> 22.06.2020.

<https://www.hasimbelten.com/duygularin-iki-faktorlu-teorisi/>, 12.06.2020.

<https://www.paulekman.com/universal-emotions/>, 12.06.2020.

İkiz, F. E. ve Görmez, S. K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 1216-1225.

İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.

James, J. (1997). *Gelecek Zamanda Düşünmek*. Çev. Z. Dicleli. İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

Kanbur, E., Kanbur, A. ve Özdemir, B. (2017). Psikolojik Dayanıklılık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide İş Doyumunun Aracılık Rolü: Havacılık Sektöründe Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 127-141 . DOI: 10.18394/iid.321941.

Karakelle, S. (2014). *Psikolojiye Giriş II*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Notu.

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

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel: Ankara.

Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.

- Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Travmatik Yaşantı, Psikolojik Doğum Sıraları ve Sosyal İlgilerinin Psikolojik Dayanıklılıklarını Yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 128-142.
- Kerimgil, Ç. S. ve Gürol, M. (2013). Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building Trust For Better Schools*. Thousand Oaks, Ca: Corwing Press.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 183-212.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, S. M. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 473-480.
- Köroğlu, S. G. (2006). Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurz, N. M. (2006). The Relationship Between Teachers' sense of Academic Optimism and Commitment to The Profession. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Ohio State, USA.
- Küçükahmet, L. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Nobel: Ankara.
- Lajoie, S. P. (2003). Individual Differences in Spatial Ability: Developing Technologies to Increase Strategy Awareness and Skill. *Educational Psychologist*, 38(2), 115-125.
- Landa, J. M. A., López-Zafra, E., De Antoñana, R. M. & Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction Among University Teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.

- Lando, J. M. A., Pulido-Martos, M. & Lopez-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/ Pessimism Predict Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The Case For Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problem Behaviours in Malaysian Secondary School Students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Luthans, F., (2002). The Need and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines For Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-545.
- Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. & Sullivan, S. (2004). Salience of Emotional Intelligence as a Core Characteristic of Being a Counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17-30.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2006). The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Masood, A., Masud, Y. & Mazahir, S. (2016). Gender Differences in Resilience and Psychological Distress of Patients With Burns. *Burns*, 42, 300-306.
- Massey, D. (2002). A Brief History of Human Society: The Origin and Role of Emotion in Social Life. *American Sociological Review*, 1-22
- Matthews, G., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2003): Development of Emotional Intelligence: A Skeptical – but Not Dismissive – Perspective, *Human Development*, 46.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. in P. Salovey, & D. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.

- Mayer, Jd., Salovey, P. & Caruso, D. (2000a). Emotional Intelligence As Zeitgeist, As Personality, and As A Mental Ability. *Handbook of Emotional Intelligence, Bar-On & Parker'ın içinde*. Jossey-Bass:California.
- Moon, S. M. (1998). Personal and Social Talents. *Phi Delta Kappan*, 79,10:743-758.
- Motan, İ. ve Gençöz, F. (2009). Psikolojik Dayanıklılığı Nasıl Ölçebiliriz? Bir Türk Örnekleminde Kişisel Görüş Ölçeği-II'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 17(1), 1-11.
- Myers, D. G. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nelson, D. B. & Nelson, K. W. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant Factors in Freshman Achievement and Relention. *Paper Presented At The American Counseling Association Conlerence*. 21-25.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Oral, B. (2001). Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26, 122, 19-31.
- Oxford Wordpower Dictionary (2006). Oxford Universty Press, New York.
- Özbayrak, C. (2006). Türkiye Örnekleminde Duygular ve Bilişsel-Duygu Değerlendirme Süreci. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, E. ve Deniz, E. M. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.
- Özü, Ö. (2012). Çoklu Zekâ Kuramı. Ed. Z. Kaya, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller İçinde Bölüm*, Ankara: Pegem.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional İntelligence and Children's Peer Relations At School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Plotnik, R. (1996). *Introduction to Psychology*. USA: Brook/Cole Publishing Comp.

- Robitschek, C., & Kashubeck, S. (1999). A Structural Model of Parental Alcoholism, Family Functioning and Psychological Health: The Mediating Effects of Hardiness and Personal Growth Orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 159-172.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarikabak, M. (2019). Evaluation of the Sporting Situation and Emotional Intelligence Levels of Different Occupation Groups. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 53-61.
- Sarikabak, M., Eyüboğlu, E. ve Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(1), 163-177.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B. & Khazon, S. (2013). *Personality and Individual Differences*, [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J-Paid.2013.07.460](http://Dx.Doi.Org/10.1016/J-Paid.2013.07.460), 1-5.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.
- Smith, C. A. & Lazarus. R. S. (1990). Emotion and Adaptation. *Handbook of Personality: Theory and Research*, (609-637). New York
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Srivastava, A. P. & Dhar, R. L. (2016). Authentic Leadership For Teacher's Academic Optimism Moderating Effect of Training Comprehensiveness, *European Journal of Training and Development*, 40(5), 321-344.

- Stein, J. S. & Howard, E. B. (2011). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*. 50-100.
- Stein, S. J. (2009). *Emotional Intelligence for Dummies*. Mississauga, On: John Wiley & Sons Canada.
- Stewart, M., Reid, G. & Mangham, C. (1997). Fostering Children's Resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 21-31.
- Stys, Y. & Brown, S., L., (2004). *A Review of The Emotional Intelligence Literature and Implications For Corrections*. Research Branch Correctional Service of Canada, West, Ottawa, Ontario
- Stys, Y., & Brown L, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada*.
- Şenel, E. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Destek Algıları, Genel Öz Yeterlik İnançları ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M. & Afsar, N. A. (2013). Enhancing Staff Health and Job Performance Through Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1666-1672.
- Taylor, R. G. (1989). The Role of Trust in Labor-Management Relations. *Organization Development Journal*, 7: 85-89.
- Terman, M. Lewis & Merrill, M. (1944). *Zekânın Ölçülmesi*, Çev. M. Şerif Başolu. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Thalman, N. M., Kim, H., Egges, A. & Garchery, S. (2005). Believability and Interaction in Virtual Worlds. *International Multi-Media Modelling Conference*, IEEE Computer Society Press.

- Tingaz, E. O. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Titrek, O. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Barrett, L. F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining The Benefits of Positive Emotions On Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.
- Tümlü, Ü. G. (2012). Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekâ'nın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 212.
- Uysal, E. (2006). Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Uzun, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vesely-Maillefer, A. K. & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence and The Next Generation of Teachers*, Keefer, K. V., Parker, J. D. A. ve Saklofske, H. D. (Ed.), Springer.
- Windle, G., Markland, D. A. & Woods, R.T. (2008). *Examination of A Theoretical Model of Psychological Resilience in Older Age*. *Aging & Mental Health*, 12(3), 285-292.

- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yıldırım, A. ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 1624-1625.
- Yılmaz, R. (2003). Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı.
- Yurt, E. (2006). Şizofreni Hastalarında Aleksitimi; Negatif Belirtiler, İlaç Yan Etkileri, Depresyon ve İçgörü İle İlişkisi. *Uzmanlık Tezi*. TC. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Ord. Prof. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi 6. Psikiyatri Birimi. İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (1997). Self-Efficacy and Educational Development, Bandura, A. (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies* içinde Bölüm, New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/12/2019-E.5796



Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Abdurrahman Kasım PAKIŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kurulumuz 30.12.2019 tarihinde toplanarak, "Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi " başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Onay Formu (2 sayfa)

31/12/2019 Raporlar

: Zeynep Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı) - Kurul Başkanı 31/12/2019 20:00

Adres : İktisadi Cadden No: 3 Kuruluşöğrencisi İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No : +90 (212) 493 81 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@ke21.kap.tr

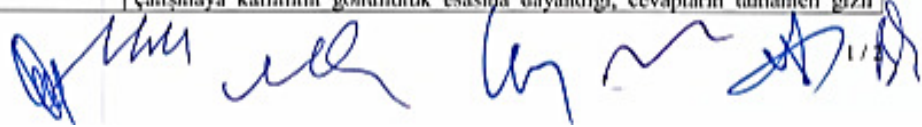
Aynıntılı Bİlg: Zeynep Funda TEZ
Ünvan : Raporlar
Tel : 2124929604



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.İnEvrak sorgulaması (VALU

30.12.2019 tarihli ve 2019/12 sayılı Etik Kurulu kararı ekidir.

 Istanbul Zaim Üniversitesi	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU																
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU																	
Tarih:	30.12.2019																
Sayı:	2019/12																
Ekler:	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Etik Kurul Başvuru Formu EK 4: Anketler (7 sayfa)																
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü																
İlgili:	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27.12.2019 tarihli ve 6944 sayılı yazısı																
Katılımcılar:	<table border="0"><tr><td>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td><td>Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı</td></tr><tr><td>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>3. Prof. Dr. Mustafa ATİŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>4. Prof. Dr. Kadir CANATAN</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</td><td>Üye/Müdür V.</td></tr><tr><td>7. Bilal ŞAMAT</td><td>Üye/Hukuk Müşaviri</td></tr><tr><td>8. Zeynep Funda TEZ</td><td>Raportör</td></tr></table>	1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	3. Prof. Dr. Mustafa ATİŞ	Üye/Dekan V.	4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi	5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri	8. Zeynep Funda TEZ	Raportör
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı																
2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.																
3. Prof. Dr. Mustafa ATİŞ	Üye/Dekan V.																
4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi																
5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi																
6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.																
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri																
8. Zeynep Funda TEZ	Raportör																
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.																	
Araştırmanın Niteliği:	Yüksek Lisans Tezi																
Araştırmanın Başlığı:	Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi																
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	Abdullahman Kasım PAKIŞ: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mail Ad: kpakish17@gmail.com Cep Tel: 05300248872 Danışman: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ Yıldız Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık																
Araştırmanın Süresi (ay):	6 ay																
Araştırmanın Amacı:	Duygusal zeka kavramı son yıllarda gelişen ve normal zekadan farkı ortaya konulan bir konudur. Duygusal zeka yeteneği kişinin deneyimleriyle oluşan ve geliştirilebilen bir zeka türüdür. Duygusal zeka yeteneğinin yüksek olduğu bireylerde yaşam kalitesinin arttığı ve çevreye daha faydalı bireyler olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak bu çalışma öğretmenlik mesleğinde duygusal zeka yeteneğinin önemini ortaya koymak amacıyla yapılacaktır ve duygusal zeka yeteneğinin yanında öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmamız bu bağlamda günceldir. Öğretmenlere uygulanan benzer çalışma bulunmamaktadır.																
Araştırma Etiği:	Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'ndan kurum izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli																



30.12.2019 tarihli ve 2019/12 sayılı Etik Kurulu kararı ekidir.

	tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları):	1-Demografik Form: (Araştırmacı Tarafından hazırlanmıştır). 2-Duygusal Zeka Ölçeği: (M. Engin DENİZ, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Eğitim ve Bilim 2013, Cilt 38, Sayı 169) 3-Yılmazlık Ölçeği : (Uğur GÜRGAN, Yılmazlık Ölçeği(YÖ):Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2006, Cilt:39, sayı:2, 45-74) 4-Akademik İyimserlik Ölçeği: (M. Engin DENİZ, Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi, Elementary Education Online 2017, 16(2): 814-825)
Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırmada 10 farklı branştan toplam 200 erkek 200 kadın olmak üzere toplam 400 Milli Eğitim de görev yapan öğretmen katılımcı olacaktır. Örneklem Hakkari İli Merkez İlçesi seçilecektir.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	25 dakika
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

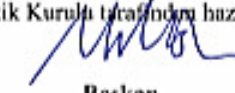
Tarih: 30/12/2019

Sayı: 2019/12

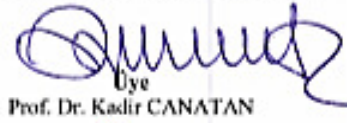
İlg: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 27.12.2019 tarihli ve 6944 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.


Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAS


Başkan
Prof. Dr. Nasuh USLU


Üye
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ


Üye
Prof. Dr. Kadir CANATAN


Üye
Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU


Üye
Prof. Dr. Ömer ÇAHA


Üye
Av. Bilal ŞAMAT

EK 2: ANKET

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığından kurum izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi almak için; kpakish17@gmail.com adresime mail atabilirsiniz.

Psk. Danışman Abdurrahman Kasım PAKİŞ

Yaş :

Cinsiyet : Erkek (.....) Kadın (.....)

Medeni durum :

Eğitim Durumu : Lisans (.....) Y. Lisans (.....) Doktora (...)

Okul Türü : Okul Öncesi (.....) İlkokul (.....) Ortaokul (.....) Lise (.....)

Branş :

Sınıf Öğretmeni (.....)

Okul öncesi Öğretmeni (.....)

Müzik Öğretmeni (.....)

Matematik Öğretmeni (.....)

Türkçe Öğretmeni (.....)

Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) (.....)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (.....)

Üstün Zekâlılar Öğretmeni (.....)

Özel Eğitim Öğretmeni (.....)

İngilizce Öğretmeni (.....)

Yönerge:

Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1 (Kesinlikle katılmıyorum)- 7 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Kesinlikle Katılmıyorum**Kesinlikle katılıyorum**

1 2 3 4 5 6 7

1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

Açıklama:

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığından kurum izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenize göre cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilerle başa çıkabilirler.					
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencileri motive edebileceklerinden eminlerdir.					
3. Bir öğrenci öğrenmeye isteksizse bu okuldaki öğretmenler o öğrenciden vazgeçerler.					
4. Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine inanırlar.					
5. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin disiplin problemleriyle başa çıkacak becerilere sahip değillerdir.					
6. Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.					
7. Bu okuldaki öğrenciler birbirleri ile ilgilenirler.					
8. Bu okuldaki velilerin verdikleri sözlerle güvenilir.					
9. Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilirler.					
10. Öğretmenler velilerin çoğunun iyi şeyler yaptıklarını düşünürler.					
11. Öğretmenler velilerin kendilerine anlattıklarına inanabilirler.					
12. Bu okuldaki öğrenciler sırt tutarlar.					
13. Öğrenciler iyi notlar alan arkadaşlarına saygı duyarlar.					
14. Akademik başarı okulda takdir edilir ve kabul görülür.					
15. Öğrenciler önceki çalışmalarını iyileştirmek için çok çalışırlar.					
16. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.					
17. Okuldaki öğrenciler onlar için belirlenen hedeflere ulaşabilirler.					
18. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak başarılı olacaklarına inanırlar.					

Açıklama

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Örneğin ifadelerden bir tanesi size hiç uygun değilse “hiç tanımlamıyor”, size oldukça uygunsa “çok iyi tanımlıyor” seçeneklerini işaretleyiniz. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız**

Ölçekle İlgili İfadeler		Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Orta düzeyde tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1	Genel olarak olaylara kötümser bakarım	()	()	()	()	()
2	Güçlükler karşısında yılmadan, sabırla mücadele ederim	()	()	()	()	()
3	Kimsenin fark edemediği yaratıcı çözüm yollarını görebilirim	()	()	()	()	()
4	Atılgan bir kişi değilim	()	()	()	()	()
5	İyi liderlik yapamam	()	()	()	()	()
6	Kararlarımın sonuçlarına baktığımda genellikle isabetli kararlar verdiğimi görürüm	()	()	()	()	()
7	Çevremdeki olanak ve fırsatları kolay görüp değerlendiririm	()	()	()	()	()
8	Başarı için olabildiğince yüksek ama ulaşılabilir hedeflerim var	()	()	()	()	()
9	İnandığım doğrular için çaba göstermek zor geliyor	()	()	()	()	()
10	Kendi yaşamım üstünde kontrol sahibi değilim	()	()	()	()	()
11	Parlak bir geleceğe sahip olma duygusu ve umudu içindeyim	()	()	()	()	()
12	Çevremdekiler üzerinde olumlu izlenimler bırakarak onların güvenini kazanırım	()	()	()	()	()
13	Meraklıyım, sorular sorar, bilmediğim şeyleri öğrenmek için araştırırım	()	()	()	()	()
14	Kendimi yaşama pek bağlı hissetmiyorum	()	()	()	()	()
15	İçinde yer aldığım gruplarda etkin rol oynarım	()	()	()	()	()
16	Zorluklar karşısında dayanaksızım	()	()	()	()	()
17	Sokulgan (arkadaş canlısı, sıcakkanlı) değilim	()	()	()	()	()
18	Başkalarının üstesinden gelemeyeceği olumsuz yaşam koşulları ile baş etmeyi bilirim	()	()	()	()	()
19	Kendime her zaman güvenirim	()	()	()	()	()
20	Sorumluluklar üstlenmek bana zor geliyor	()	()	()	()	()
21	En zor şartlarda bile kendi kendimi iyileştirme yetisine sahibim	()	()	()	()	()
22	Hedeflerime ulaşmak için kendimi güdüleyebilirim	()	()	()	()	()
23	İnandığım şeyler için sonuna kadar mücadele ederim	()	()	()	()	()

		Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Orta düzeyde tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
Ölçekle İlgili İfadeler						
24	Zor olan durumları bile lehime çevirmekte hünerliyim	()	()	()	()	()
25	Çıkabilecek problemleri önceden kestirerek önlemlerimi alırım	()	()	()	()	()
26	Sahip olduğum özellikleri değerli bulmuyorum	()	()	()	()	()
27	Çatışmalarımı çözmekte sıkıntılar yaşıyorum	()	()	()	()	()
28	Zor bir durumda kaldığımda genellikle o durumdan çıkış yolumu bulabilirim	()	()	()	()	()
29	Çözüm yollarını hemen görerek uygulamaya koyarım	()	()	()	()	()
30	Planlar yaptığım zaman onları sonuna kadar götürürüm	()	()	()	()	()
31	Genellikle gülecek bir şeyler bulabilirim	()	()	()	()	()
32	Olaylar karşısında genellikle çaresiz kaldığımı hissediyorum	()	()	()	()	()
33	Rahat ve kolay iletişim kuramam	()	()	()	()	()
34	Kendi biricikliğimi içinde yaşadığım toplumla çatışmadan ortaya koyabilirim	()	()	()	()	()
35	Yeni insanlarla tanışmak, yeni yaşantılar beni ürkütür	()	()	()	()	()
36	Kendimle barışığım	()	()	()	()	()
37	Genellikle bir duruma birçok yönden bakabilirim	()	()	()	()	()
38	Yaşamımı anlamsız buluyorum	()	()	()	()	()
39	Yapmak zorunda olduğum şeyler için yeterli enerjiyi bulamıyorum	()	()	()	()	()
40	En zor durumlarda bile kendime inancımı kaybetmem	()	()	()	()	()
41	Yaşamımda azimli bir insan olmayı beceremedim	()	()	()	()	()
42	Kendimi güçlü hissetmiyorum	()	()	()	()	()
43	Yaşamımda üstlendiğim rollerimden zevk almıyorum	()	()	()	()	()
44	Anlatım ve ifadelerimle karşımdakileri ikna edemem	()	()	()	()	()
45	Sözlü ve yazılı olarak kendimi ifade etmeyi başarıyorum	()	()	()	()	()
46	Diğer insanlardan gelen sinyalleri iyi okurum	()	()	()	()	()
47	Problemlerin kaynağını saptayamıyorum					
48	Dertlerimi unutmak için yaratıcılığımı kullanabilirim					
49	Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar veremem					
50	İnandığım şeyler için tehlikeleri göze almak zor geliyor					

ÖZGEÇMİŞ

1993 yılında Konya’da doğdum, 1995 yılında babamın işi için Van’a geldik. İlkokul ve Ortaokul eğitimlerimi burada tamamladım. 2008-2011 yılları arası yurtdışında kaldım ve lise hayatımı burada tamamladım. 2011 yılında lisans eğitimime başladım ve Çanakkale’de lisans eğitimimi tamamladım. 2018 yılında yüksek lisans eğitimi için başladığım eğitimim halen devam etmektedir.

Adres : Dumlupınar mah. kızılırmak cad. güney sitesi b blok daire 12
Nilüfer/Bursa

İletişim Bilgileri : 05300248872

Yayınları:

Pakiş, A., Deniz, M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7 (2), 153-166, DOI: 10.30900/kafkasegt.752595