

T.C.

FATİH ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURTDIŞINDA GÖREV YAPAN TÜRK ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞAÇIKMA
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ :
ARNAVUTLUK VE KOSOVA ÖRNEĞİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Hazırlayan

Coşkun ERDEN

Mayıs 2015

Coşkun ERDEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Mayıs 2015

Coşkun ERDEN

T.C.
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ

YURTDIŞINDA GÖREV YAPAN TÜRK ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞAÇIKMA
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ :
ARNAVUTLUK VE KOSOVA ÖRNEĞİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Hazırlayan
Coşkun ERDEN
Mayıs 2015

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Yüksek Lisans Tezi

Mayıs 2015

ONAYLAMA SAYFASI

Enstitüsü : **Sosyal Bilimler**
Anabilim Dalı : **Eğitim Bilimleri**
Yüksek Lisans Programı : **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**
Tez Konusu : **Yurtdışında Görev Yapan Türk Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki : Arnavutluk ve Kosova Örneği**
Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**
Tez Tarihi : **Mayıs 2015**

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 511813001 numaralı öğrencisi Coşkun ERDEN tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Yrd. Doç. Dr. Recep UYSAL

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Mehmet KARAKUYU
Müdür

ÖNSÖZ

Yurtdışında görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur.

Bilgi ve tecrübelerinden çok şey öğrendiğim ve tez çalışmasının her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ hocama,

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarımda destek olan ve bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarıma,

Yüksek lisans eğitimim sürecinde tecrübelerinden istifade ettiğim ve çalışmalarım konusunda beni yüreklendiren Abdulrezzak Çil beye,

Anketlerin uygulanması için gerekli izinleri veren Arnavutluk Turgut Özal ve Gülistan eğitim kurumları genel müdür yardımcısı Mustafa Üstüner beye ve Kosova Gülistan eğitim kurumları genel müdür yardımcısı Yusuf Karabina beye,

Anketlerin uygulanmasında yardımcı olan Hasan Demir, Ali Tiryaki, Kahraman Demirez, Hakan Çolaker ve Mehmet Oktar beylere,

Ve hayatımın her alanında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da desteğini esirgemeyen; gösterdiği anlayış ve sabırla en büyük destekçim olan sevgili eşim Alma ERDEN'e teşekkür ederim.

Coşkun ERDEN
Mayıs, 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Alt Problemler	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Sayılıtlar.....	5
1.8. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Duygusal Zekâ.....	7
2.1.1. Duygu	7
2.1.2. Duygunun Tanımı.....	8
2.1.3. Duygu ve Beyin	10
2.1.4. Duyguların Sınıflandırılması	11

2.1.5. Duygu Kuramları.....	12
2.1.5.1. James-Large Kuramı	12
2.1.5.2. Cannon-Bard Kuramı	13
2.1.5.3. Schaster-Singer Kuramı.....	13
2.1.6. Duyguların Önemi	13
2.2. Zekâ Kavramı	16
2.2.1. Zekâ Kuramları.....	19
2.2.1.1. Spearman'ın Çift Faktör Kuramı	20
2.2.1.2. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı.....	21
2.2.1.3. Thurstone' un Çok Faktör Kuramı	21
2.2.1.4. Cattell'in Çift Faktörlü Zekâ Kuramı	23
2.2.1.5. Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı	23
2.2.1.6. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	23
2.3. Duygusal Zekâ Kavramı	25
2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihçesi	28
2.3.2. Duygusal Zekâ Modelleri	29
2.3.2.1. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli	30
2.3.2.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	33
2.3.2.3. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli.....	35
2.3.2.4. Goleman Duygusal Zekâ Modeli.....	36
2.3.2.5. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli	38
2.4. Stres	40
2.4.1. Stres Kavramı.....	40
2.4.2. Stres ve Duygu	46
2.4.3. Stresin Belirtileri	46
2.4.4. Stresi Doğuran Etkenler	47
2.4.4.1. Bireysel Faktörler	48
2.4.4.2. Örgütsel Faktörler.....	48
2.4.4.3. Fiziksel Faktörler.....	49
2.4.4.4. Çevre Şartları.....	49
2.4.5. Stres Teorileri	49
2.4.5.1. Biyolojik Stres Kuramları.....	50

Genel Uyum Sendromu	50
Genetik -Yapısal Kuramlar.....	51
Kalıtım-Çevre Etkileşim Kuramı.....	52
2.4.5.2. Psikolojik Stres Kuramları	52
Bilişsel-Transaksiyonel Model	53
2.4.5.3. Sosyal Kuramlar	54
Çatışma Kuramı.....	54
2.4.5.4. Sistem Kuramları.....	55
Bütüncül Sağlık Modeli.....	55
Psikosomatik Kuram	55
Canlı Sistemler Yaklaşımı	56
2.4.6. Stresin Fizyolojisi	56
2.4.7. Stresin Fizyolojik Bedeli	58
2.4.8. Strese Verilen Psikolojik Tepkiler.....	59
2.4.9. Stresle Başa Çıkma	60
2.4.10. Başa Çıkma Yöntemleri.....	62
2.4.11. Öğretmenlik Mesleğinde Stres	64
2.5. İlgili Araştırmalar	66
2.5.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Çalışmalar	66
2.5.2. Stres Ve Stresle Başa Çıkma İle İlgili Çalışmalar.....	70
2.5.3. Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Çalışmalar ..	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	75
3.1. Araştırma Modeli.....	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)	78
3.3.3. Stresle Başa-Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE).....	79
3.4. Uygulama.....	80

3.5. Verilerin İstatiksel Analizi.....	81
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR 83

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimleyici Bulgular	83
--	----

4.2. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	85
---	----

4.2.1. Demografik Değişkenler İle Duygusal Zekâ İlişkisinin İncelenmesi	85
---	----

4.2.2. Demografik Değişkenler İle Stresle Başa Çıkma İlişkisinin İncelenmesi	91
--	----

4.2.3. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Stresle Başa Çıkma Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	96
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM 100

5.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	100
---	-----

5.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	103
--	-----

5.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi	105
--	-----

5.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yurt Dışında Bulunma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	106
--	-----

5.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	108
---	-----

5.6. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	108
---	-----

5.7. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	110
--	-----

5.8. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	111
--	-----

5.9. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Yurt Dışında Bulunma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	111
5.10. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	112
5.11. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki	112
ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	120
KAYNAKÇA	125
EKLER.....	141
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	141
EK-2: DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİK ÖLÇEĞİ- (DZÖÖ).....	141
EK-3: STRESLE BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI ENVANTERİ (SBTE)	143

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Goleman'a Göre Duygu Kümeleri	12
Tablo 2.2. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli	32
Tablo 2.3. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	34
Tablo 2.4. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli	39
Tablo 3.1. Ülkelere Göre Katılımcı Dağılımı	75
Tablo 3.2. Cinsiyete Göre Katılımcı Dağılımı	76
Tablo 3.3. Yaş Gruplarına Göre Katılımcı Dağılımı.....	76
Tablo 3.4. Mesleki Kıdeme Göre Katılımcı Dağılımı.....	76
Tablo 3.5. Yurtdışında Bulunma Süresine Göre Katılımcı Dağılımı	77
Tablo 3.6. Branşlara Göre Katılımcı Dağılımı.....	77
Tablo 4.1. Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 4.2. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanterine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 4.3. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. İlişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	85
Tablo 4.4. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması. İlişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	87
Tablo 4.5. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları	88
Tablo4.6. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	89
Tablo 4.7. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	90
Tablo 4.8. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. İlişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	91
Tablo 4.9. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması. İlişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	92
Tablo 4.10. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	93

Tablo 4.11. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	95
Tablo 4.12. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları puanlarının yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre karşılaştırılması. Tek faktör varyans analizi (ANOVA) sonuçları.	96
Tablo 4.13. Duygusal zekâ ve stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasındaki ilişki..	97

KISALTMALAR

DZÖÖ-KF	:	Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu
SBTE	:	Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri
fMRI	:	Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme
EEG	:	Elektroensefalografi
IQ	:	Bilişsel Zekâ
MEIS	:	Çoklu Faktör Duygusal Zekâ Ölçeği
SBTÖ	:	Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Üniversite : **Fatih Üniversitesi**
Enstitü : **Sosyal Bilimler**
Anabilim Dalı : **Eğitim Bilimleri**
Program : **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**
Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**
Tez Tarihi : **Mayıs 2015**

ÖZET

YURTDIŞINDA GÖREV YAPAN TÜRK ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞAÇIKMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ : ARNAVUTLUK VE KOSOVA ÖRNEĞİ

Coşkun ERDEN

Bu araştırmada yurtdışında görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı; öğretmenlerde duygusal zekâ alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Arnavutluk Turgut Özal ve Gülistan eğitim kurumları ve Kosova Gülistan eğitim kurumlarında görev yapan Türk öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Arnavutluk'tan 45 ve Kosova'dan 49 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarını belirlemek için Özbay(1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, Özbay ve Şahin (1997) tarafından yapılan Stresle Başa-Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE) kullanılmıştır. Sosyo-demografik bilgileri toplamak için ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Gruplar arası anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili gruplarda bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla olan gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, gruplar arasındaki farkı belirlemek için homojen varyanslarda Tukey testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Duygusal zekâ düzeyi ve stresle başa çıkma tutumları değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ve fark bulunup bulunmadığının belirlenmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Verilerin analizi sonucunda bayan öğretmenlerin öz kontrol ve duygusallık puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).
- 0-6 yıl mesleki kıdem grubundaki ğretmenlerinin toplam duygusal zekâ puanlarının 7-13 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).
- 7-13 yıl yurtdışı grubunda bulunan öğretmenlerin duygusallık puanlarının 14 ve üzeri yıl yurtdışı grubundaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).
- 7-13 yıl yurtdışı grubunda bulunan öğretmenlerin sosyallik puanlarının 14 ve üzeri yıl yurtdışı grubundaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).
- Erkek ğretmenlerin stresle başa çıkma kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunu bayan öğretmenlerden daha çok benimsediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$).
- 21-27 yaş grubundaki öğretmenlerin stresle başa çıkma kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu 28-34 ve 35 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha çok benimsediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$).
- Öğretmenlerin yurtdışında bulunma yılları arttıka stresle başa çıkma dış yardım aramayı daha az tercih ettikleri ortaya çıkmıştır ($p < .05$).
- Sayısal branş ğretmenlerinin stresle başa çıkma kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunu sözel öğretmenlere göre daha fazla benimsediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$).
- Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü ($p < .01$); kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü ($p < .01$) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında negatif yönlü ($p < .05$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile dine sığınma puanları arasında pozitif yönlü ($p < .05$) ve aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü ($p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin öz kontrol puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü ($p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin duygusallık puanları ile dış yardım arama puanları arasında pozitif yönlü ($p < .01$); aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü ($p < .01$) ve kabul bilişsel yapılanma puanları arasında negatif yönlü ($p < .05$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sosyallik puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü ($p < .01$) ve kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü ($p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılarak, uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak çalışmalar konusunda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, stres, stresle başa çıkma, öğretmenlik

University : **Fatih University**
Institute : **Institute of Social Sciences**
Department : **Educational Sciences**
Program : **Guidance and Psychological Counselling**
MA Program
Thesis Advisor : **Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**
Date : **May 2015**

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND STRES-COPING BEHAVIOR OF TURKISH TEACHERS WORKING ABROAD : CASES OF ALBANIA AND KOSOVO

Coşkun ERDEN

In this study the associations among the emotional intelligence and coping with stress were investigated on Turkish teachers working abroad. The population of the research is Turkish teachers who work in Albania and Kosovo. The sample consists of 94 teachers.

The research is a descriptive survey study. In order to collect data, Trait Emotional Intelligence Questionnaire –Short Form (Deniz, Özer and Işık, 2013), Coping With Stress Questionnaire (Özbay and Şahin, 1993) and personal information form were used. Independent samples t-test and ANOVA were performed to analyse data. Additional Tukey and Tamhane tests were performed to detect the differences between the groups when the ANOVA results were significant. Pearson Moments Product Coefficient technique was performed to analyze the associations among the emotional intelligence and the coping subscales.

The results revealed that:

- For scores in self-control and emotionality components of emotional intelligence, there is a significant difference in terms of gender. Female teachers scored higher than male teachers in these two components ($p < .05$).
- Teachers who have 0-6 years of professional experience have scored higher than teachers who have 7-13 years of professional experience in total emotional intelligence subscale ($p < .05$).

- Teachers who have been abroad for 7-13 years have scored higher than teachers who have been abroad for more than 14 years in emotionality subscale ($p < .05$).
- Teachers who have been abroad for 7-13 years have scored higher than teachers who have been abroad for more than 14 years in social competence subscale ($p < .05$).
- Male teachers use avoidance-disengagement (biochemical) strategies more than female teachers ($p < .05$).
- Teachers who are 21-27 years old use avoidance-disengagement (emotional-operational) strategies more than teachers who are 28-34 and 35- years old ($p < .05$).
- Teachers who stay abroad longer use external help seeking strategies more than teachers who are new abroad ($p < .05$).
- Natural sciences teachers use avoidance-disengagement (biochemical) strategies more than social sciences teachers ($p < .05$).
- Teachers' total emotional intelligence scores correlates positively with their active planning scores ($p < .01$); correlates negatively with their avoidance-disengagement (emotional-operational) scores ($p < .01$) and correlates negatively with their avoidance-disengagement (biochemical) scores ($p < .05$).
- Teachers' subjective-well being scores correlates positively with their turning to religion scores ($p < .05$) and correlates positively with their active planning scores ($p < .01$).
- Teachers' self-control scores correlates negatively with their avoidance-disengagement (emotional-operational) scores ($p < .01$).
- Teachers' emotionality scores correlates positively with their external help seeking scores ($p < .01$); and negatively with their acceptance/cognitive restructuring scores negatively ($p < .05$).
- Teachers' social competence scores correlates positively with their active planning scores ($p < .01$) and correlates negatively with their avoidance-disengagement (emotional-operational) scores ($p < .01$).

Key Words: Emotional intelligence, stress, coping with stress, teachers.

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda stres, günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Gelişen teknoloji ve bilimler, insanların daha sağlıklı bir hayat yaşamasına imkan sağlasa da, insanları stresten uzak tutmada yeterli olamamaktadır. Her yaştan ve meslekten insanlar stresin olumsuz etkileriyle karşı karşıya kalmakta ve stresle başa çıkmaya çalışmaktadır.

İnsanoğlu, yaşamın getirdiği zorunlulukla, çalışmak ve üretmek için çeşitli örgütler, kurumlar ve kuruluşlar oluşturmuştur. İnsanların bir araya gelerek oluşturdukları kurumların en önemlilerinden birisi de kuşkusuz eğitim kurumları olan okullardır. Okulların ise kendilerine özgü insan kaynakları, fiziksel kaynaklar, çevre vb. gibi faktörlerden oluşan stres kaynakları vardır. Okullarda görev yapan ve kendilerinden gelecek nesilleri eğitmesi beklenen öğretmenler, bu stres kaynaklarından olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, zaman baskısı, öğretmenlerin düşük gelir düzeyi, düşük sosyal statü, fazla iş yükü, eğitimde yaşanan değişimler, okul yönetimi ile ilgili sorunlar, sınıf yönetimi, meslektaş ve amirlerle kurulan ilişkiler öğretmenler için önemli stres faktörleridir (Travers ve Cooper, 2006; Wilson, 2002; Argon ve Ateş, 2007; Akpınar, 2008; Bulut (Bozkurt), 2005; Ravichandran ve Rajendran, 2007; Kyriacou, 2003).

Yurtdışında görev yapan öğretmenlerde strese sebep olan etkenler ise daha fazladır. Ailesinden, arkadaşlarından, yıllarca yaşadığı vatanından ayrı kalmak öğretmenleri derinden etkilemektedir. Görev yaptığı ülkenin dilini bilmemek, içinde bulunulan kültür ortamına yabancılık, öğrencilerle yabancı bir dil üzerinden iletişim

kurmak, çalışılan ülkenin eğitim sistemine özgü düzenlemelere aşına olmamak gibi nedenler, bu öğretmenlerin daha fazla stres yaşamasına yol açabilmektedir.

Öğretmenlerde stresin devam etmesi öğrenci-öğretmen-veli-yönetici arasındaki iletişim eksikliğine, performans düşüklüğüne, sosyal ilişkilerde zedelenmeye, meslekten soğumaya, ciddi iş devamsızlıklarına, tıbbi müdahale gerektiren sağlık sorunlarına ve iş görememeziğe sebep olabilmektedir (Bakırcı, 2012).

Okul ortamında pek çok stresli durumla karşılaşan öğretmenlerin, bu sorunları aşabilmelerinde, alacakları kararların ve takınacakları tavırların önemi büyüktür. Bir kişinin sorun çözmedeki başarısı, sorunun özelliklerinden çok bazı kişisel etkenlere bağlıdır ve zekâ da bu etkenlerden birisidir (Şirin, 2007). Bireylerin bilişsel zekâ (IQ) düzeyi yükseldikçe, sorun çözme ve stresli durumlarla başa çıkamadaki başarısının artması beklense de, pratikte durum farklıdır. Yüksek IQ düzeyine sahip ve akademik açıdan başarılı kişilerin, aynı başarıyı neden bireysel ve sosyal yaşantılarında gösteremedikleri sorusu 1970'lerden itibaren bilimsel araştırmaların konusu olmaya başlamıştır. Psikologlar, testlerle ölçülen IQ'nun yaşam başarısı için önemli bir gösterge olmadığını belirtirken, gerek başkalarının duygularını gerekse kendi duygularını anlayabilen ve kontrol edebilen bireylerin daha mutlu ve başarılı olduklarını tespit etmişlerdir (Düzgün, 2004, akt. Karabulut, 2012).

Yapılan pek çok araştırmadan elde edilen bulgular ışığında düşünme, akıl yürütme, sorun çözme, karar verme, algılama, kavramsallaştırma, yargıya varma gibi yeteneklere önem veren bilişsel süreçlere dayalı kuramlar, bireyin duygusal yönünü ihmal etmeleri nedeniyle eleştirilmiştir. Psikoloji sahasında çalışan bilim adamları tarafından zekânın biliş boyutu dışındaki boyutlarını incelemek amacıyla alternatif zekâ kuramları geliştirilmeye başlanmıştır (Güngör, 2008, akt. Karabulut, 2012). Bu kuramlardan en önemlisi son yıllarda gerek eğitim gerekse çalışma hayatında sıklıkla önemi vurgulanan duygusal zekâ teorisidir.

Bireyin kendi duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği (Petrides ve

Furnham, 2000) şeklinde tanımlanan duygusal zekâ hayat boyu geliştirilebilmektedir (Fall v.d., 2013). Duygusal zekâ yeteneği, bireyin hedeflerine ulaşmasında, yaşamdan doyum sağlamasında, ilişki yönetiminde, zihinsel ve fiziksel performans yönetiminde, problem çözümünde, stresle başa çıkmasında, alternatifler arasından sağlıklı, bilinçli seçimler yapabilmesinde, vizyon oluşturmada, enerjisini yaşamına katkı sağlayacak yönde kullanmasında etkili olabilmektedir (Kızıllı, 2012; Goleman, 1996; Erdoğan, 2008).

Duygusal zekâ yeteneğinin açıklanan özellikleri dikkate alındığında, gerek okul ortamında gerekse farklı ortamlarda pek çok sorunla karşılaşan öğretmenlerin, stresle başa çıkmada duygusal zekâlarını kullanma becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bu konularda öğretmenlere yardımcı olabilecek eğitim programların hazırlanmasında temel teşkil edecektir. Bu çalışmada, yurtdışında (Arnavutluk ve Kosova) görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Yurtdışında (Arnavutluk ve Kosova) görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yurtdışında (Arnavutluk ve Kosova) görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

1) Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere

göre (cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, yurtdışında bulunma süresi) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 2) Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları sosyo-demografik değişkenlere göre (cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, yurtdışında bulunma süresi) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerde duygusal zekâ alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsanlara olumlu davranışlar kazandırma ve onları geleceğe hazırlama gibi görevleri olan öğretmenlerde duygular büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerine, velilerine ve özellikle topluma karşı eğitim-öğretim kapsamındaki sorumluluklarını beklenen şekilde yerine getirebilmesi için olumsuz duygularını yönetebilmesi, iyimser bir bakış açısına sahip olması, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda birçok stres faktörü ile karşılaşmakta ve neticesinde olumsuz duygular yaşayabilmektedirler. Stres ve stresin yol açtığı bu olumsuz duygularla başa çıkabilmede, öğretmenlerin duygusal zekâsı ve stresle başa çıkma tutumları önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Duygusal zekânın hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin tespit edilmesi, öğretmenlerde duygusal zekânın geliştirilmesinde önemli olan faktörlerin belirlenmesinde katkı sağlayabilecektir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde duygusal zekâ ve stres konularının gerek yurtiçinde, gerekse yurtdışında çalışılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların tamamı kendi ülkelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, insan hayatını doğrudan etkileyen stres ve duygusal zekâ kavramlarının ilişkisini yurtdışında (Arnavutluk ve Kosova) görev yapan Türk öğretmenlerde ilk defa incelemesi açısından önemlidir.

Yurtdışında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, öğretmenlerin bu alanlara yönelik becerilerini geliştirici programların hazırlanmasına katkıda bulunabilir. Duygusal zekâsının farkında olan ve stresli durumlarla nasıl başa çıkacağını bilen öğretmenler yetiştirecekleri öğrencilere de model olabileceklerdir. Böylece duygusal zekâsı yüksek ve stresle olumlu şekilde başa çıkabilen nesiller yetiştirebileceklerdir.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma, Arnavutluk Turgut Özal ve Gülistan ve Kosova Gülistan Eğitim kurumlarında 2014-2015 eğitim yılında görev yapan Türk öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) İnsanları etkileyen stres faktörleri ve kişilerin kullandıkları stresle başa çıkma yolları zaman içerisinde değişebilmektedir. Bu çalışma uygulandığı zaman dilimi ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırmanın sonuçları Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri ve Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Form ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.7. Sayılılar

- 1) Yurtdışında görev yapan öğretmenlerin bireysel ve mesleki etkenlerden dolayı zaman zaman stres yaşadığı varsayılmaktadır.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları günlük stres verici olaylarla başa çıkmak için bilinçli veya bilinçsiz olarak çeşitli kişisel yöntemler kullandıkları varsayılmaktadır.
- 3) Veri toplamada kullanılan ölçeklerin, araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

- 4) Araştırmaya katılan 6đretmenlerin, veri toplama araçlarına doğru ve samimi bir Şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Duygusal Zekâ: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir Şekilde yönetebilme yeteneğidir.

Stres: Bireyin, üretkenliğini engelleyen, zihinsel işlevlerini bozan ve sağlığını tehdit eden biyolojik, sosyal veya psikolojik yük ve taleplerin oluşturduğu durumdur.

Stresle başa ıkma: Stresli olaylar karşısında, bireyin bozulan dengeyi yeniden sağlayabilmek için *aktif planlama*, *dış yardım arama*, *dine sığınma*, *kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel)*, *kaçma-soyutlama (biyokimyasal)* ve *kabul-bilişsel yeniden yapılanma* tutumlarından bir veya birkaçını sergilemesidir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygusal Zekâ

2.1.1. Duygu

Batı dünyasında akıl-duygu çatışması, geçmişten günümüze en önemli tartışma konulardan olmuştur. Bu tartışmalar genelde aklın egemenliğine duyulan inancın pekişmesi ile neticelenmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Klasik batı felsefesinde duygular, insanın zayıf yönü olarak değerlendirilmiş ve ihmale uğramıştır. Duygular şairlere, sanatçılara, kadınlara özgü olarak kabul edilmiş; iradesi kuvvetli olması gerektiği düşünülen erkeklere ve liderlere uygun bulunmamıştır (Atabek, 1999; s.9).

Platon, duyguları dizginlenmesi gereken vahşi atlar olarak ele almış; akli ise bu vahşi atları dizginlemesi gereken at arabası sürücüsüne benzetmiştir. Ona göre, duygular yönsüzdürler ve mantık tarafından yönlendirilmeleri gerekir (LeDoux, 2006; akt.Kalyoncu, 2011).

Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu veya hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır. Ortaçağ dönemi Avrupa'sında, skolastik Hristiyan anlayışının da etkisiyle duygular, kontrol edilmesi gereken şeytani unsurlar olarak görülmüşlerdir. Rönesans döneminde ise akıl iyiliğin, duygular ise zayıflığın göstergesi olarak ele alınmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Descartes “düşünüyorum, öyleyse varım” varsayımıyla hareket etmiştir. Ona göre duygular, kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkar. Bu akılcı yaklaşımda, duygular kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak görülmüştür. Bu düşünce sanayi devrimiyle birlikte dünyada egemen olmuş ve ideal bir düşünce tarzı haline gelmiştir (Yan, 2008).

Uzun yıllar boyunca, duyguların zihinsel faaliyetleri engellediği ve kontrol edilmeleri gerektiği düşünülmüştür. Hatta duyguların, bir bütün olarak zihinsel faaliyetleri olumsuz yönde etkilediği, bilişsel hiçbir iz taşımadığı düşüncesi ile zekâ testlerinde yer almaması gerektiği savunulmuştur (Salovey ve Mayer, 1990). Duygular, 1980’li yıllara kadar psikologların büyük çoğunluğu tarafından ihmal edilmiş, görmemezlikten gelinmiştir (Izard, 1991; s.1).

Fakat duyguları tanımamak, anlamamak ve düzenleyip, yönetememek büyük hatalara yol açan bir yanlış olagelmıştır. Duygu yönetiminin öneminin anlaşılması, insanoğlunun yaptığı en büyük keşiflerden birisidir. Duygularını yönetemeyen insanın aklını da yönetemediği artık bilinmektedir (Atabek, 1999; s.11).

Modern yaklaşımlar, duyguların karmaşık olmadıklarını; anlaşılabilir ve tahmin edilebilir olduklarını; belli kuralları takip ettiklerini; düşünme ve karar vermeye yardımcı olduklarını; bilgi taşıdıkları için bireyin düşünmesinde, karar vermesinde ve diğer faaliyetlerinde önemli olduklarını kabul etmektedir (Caruso ve Salovey, 2004, akt. Doğan ve Şahin, 2007).

2.1.2. Duygunun Tanımı

Duygu, açıklanması zor bir kavramdır. Wegner’in “Duygu ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise artık kimse anladığını iddia edemez.” sözü bu zorluğu ifade etmektedir (Konrad ve Hendl, 1999; s.17).

Günümüzde duygunun tanımlanmasına ilişkin çalışmalar çok geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Özellikle son yıllarda duygularla ilgili konular üzerindeki araştırmalarda büyük bir artış olduğu görülmektedir. Psikologlar, sinirbilimciler, filozoflar, bilgisayar bilimciler, sosyologlar, ekonomistler ve antropologlar duygu konusunda çalışmaktadırlar (Barrett, 2006).

Literatüre bakıldığında tarih boyunca filozofların duygu konusuyla yakından ilgilendikleri görülmektedir. Fakat konuyla ilgili bilimsel anlamda ilk çalışmanın William James'in 'Duygu Nedir' adlı eseri olduğu kabul edilmektedir (Sü Eröz, 2011).

J.W. Nahowsky'e göre, hemen hiçbir psişik hadisenin araştırılmasında duyguları çalışmaktaki kadar büyük zorluklarla karşı karşıya kalınmamıştır. Psikolojinin dününe ve bugününe bakıldığında, başka hiçbir alanda bu kadar başkalığa, ifade ve açıklamalarda bu denli büyük çatışmalara rastlanmamaktadır (Konrad ve Hendl, 1999; s.21).

Duygular, Latince'de öylesine derinlik ve güce sahip birer unsur olarak görülmüşlerdir ki "motus anima" yani, " bizi harekete geçiren ruh" olarak tarif edilmişlerdir (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xi). Aslında tüm duygular bizim harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir.

Duygu kavramına ait tanımlamaların geçmişi Antik Yunan dönemine kadar uzanmaktadır. Aristo duyguları, neşeli ya da neşesiz zamanlarında bireyin algıları veya varsayımlarıyla birlikte ortaya çıkan refakatçiler olarak tanımlar. Duygular, istek uyandırırılar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler (Konrad ve Hendl, 1999; s.22).

Salovey ve Mayer duyguyu fizyolojik, bilişsel, güdüsel, tecrübeye dayalı ve deneysel birçok psikolojik alt sistemi içeren, uyum sağlayıcı organize tepki olarak tanımlar (Salovey ve Mayer, 1990). Goleman'a göre duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve fizyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 1996; s.359).

Türk Dil Kurumu duygu kavramını; 1) Duyularla algılama, his; 2) Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; 3) Önsezi; 4) Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; 5) Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik şeklinde tanımlamaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2014).

LeDoux (1998, s.19) 'a göre 'duygu' sadece bir etikettir, beynin ve zihnin özellikleri hakkında konuşmanın bir yoludur. Cooper ve Sawaf, duyguların ne olumlu ne de olumsuz bir doğaya sahip olmadıklarını; insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün kaynağı olarak görev yaptıklarını belirtir (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xii).

2.1.3. Duygu ve Beyin

1990'lara kadar beyin denince bilim çevrelerince daha çok sol beynin işlevi olan akıl ve zihinsel zekâ ele alınıyordu. İnsan; akıllı, konuşan bir varlık olarak kabul ediliyor ve Descartes'in "Düşünüyorum, o halde varım." düşüncesi hâlâ hâkimiyetini sürdürüyordu. 1995'te Damassio'nun 'Descartes'in Yanılgısı' ve bunu takiben Daniel Goleman'ın 'Duygusal Zekâ' adlı kitapları insan beyninin sadece mantıksal süreçlerle ilgili olmadığını, aynı zamanda duygusal süreçlerin de beyinde gerçekleştiğini ortaya koydu. (Tarhan, 2010; s.30-31).

LeDoux, duyguların oluşumunu biyolojik olarak açıklamıştır. LeDoux'un neokorteksi atlayarak duyguları oluşturan sinir yollarını inceleyen çalışması, duygusal yaşamı anlamak açısından devrim niteliğinde bir önem taşır. Eski kuramlara göre, duyu organları ile alınan sinyaller neokorteksten limbik beyne gönderiliyor, oradan da uygun tepki beyne ve bedenin geri kalan kısmına yayılıyordu. Ancak LeDoux, kortekse giden büyük nöron topluluğunun yanı sıra küçük nöron demetinin talamustan doğrudan beynin duygusal hafızayla en alakalı bölümü olan amigdalaya yöneldiğini buldu. Bu kestirme yol sayesinde amigdalanın bilişsel katkı içermeyen duyuşsal bir tepkiyi başlatabildiği ortaya çıktı (LeDoux, 1998).

Beyin yarımkürelerinin içinde bulunan limbik sistem, beynin duygusal bölümü olarak anılır. Duygularımızı ve dürtülerimizi düzenlemenin asıl sorumluluğu bu sisteme aittir. Limbik sistem, duygusal öğrenmenin yer aldığı ve duygusal anıların saklandığı yer olan *hipokampusu*, beynin duygusal kontrol merkezi olduğu düşünülen *amigdalay* ve mesajları kortekse ileten *talamusu* içerir (Shapiro, 2000; s.25).

Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) ve elektroensefalografi (EEG) teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar, duygusal deneyimlerin beynin çok farklı bölümlerini harekete geçirdiğini ortaya koymuştur. Fakat farklı duyguların beynin belirli bir bölümü ile ilişkilendirilmesi mümkün görünmemektedir (Kalat, 2013; s.354).

2.1.4. Duyguların Sınıflandırılması

Duyguların daha iyi anlaşılabilmesi ve tanımlanabilmesi için literatürde duyguların sınıflandırılması yoluna gidildiği görülmektedir. Tüm duyguların çekirdeği olan bir avuç duygu olduğu iddiası, bir ölçüde California Üniversitesi'nden Paul Ekman'ın keşfine dayanır. Ekman belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen, okuma yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Ekman, çeşitli ifadeleri mükemmel bir nitelikte gösteren yüz fotoğraflarını, Yeni Gine'nin ücra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan taş devrinden kalma Fore kavmine varıncaya dek en uzak kültürlerin insanlarına göstermiş ve nerede olurlarsa olsunlar insanların aynı temel duyguları tanıdığını görmüştür (Goleman, 1996; s:360).

Araştırmacılar, tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların hangileri olduğu hakkında tartışmalarına devam etmektedir. Herkes aynı düşüncede olmasa da, bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürmektedir.

Duyguların sınıflandırılması konusunda önemli çalışmaları olan Robert Plutchik; korku, kızgınlık, neşe, üzüntü, benimseme, iğrenme, umut ve şaşırmandan oluşan sekiz ana duygu olduğunu ileri sürer (Kavcar, 2011).Plutchik'e göre diğer bütün duygular, bu sekiz duygunun karışımından oluşur (Acar E. , 2007).

Goleman ise sekiz duygu kümesi tanımlamıştır. Bu kümelerin her birinin özünde, temel bir duygusal çekirdek bulunmakta ve bu çekirdekten çok sayıda diğer

duygular oluşmaktadır (Goleman, 1996; s.359-360). Bu duygu kümeleri ve bazı üyeleri tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Goleman'a Göre Duygu Kümeleri

<i>Öfke</i>	hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet
<i>Üzüntü</i>	acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon
<i>Korku</i>	kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik
<i>Zevk</i>	mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani
<i>Sevgi</i>	kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet
<i>Şaşkınlık</i>	şok, hayret, afallama, merak
<i>İğrenme</i>	hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma
<i>Utanç</i>	suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülmeye, çile ve nedamet

2.1.5. Duygu Kuramları

Duygusal yaşantıların nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar vardır. Bunlardan James-Large, Canon-Bard ve Schachter-Singer tarafından ortaya konan kuramlar aşağıda ele alınacaktır.

2.1.5.1. James-Large Kuramı

James-Lange Kuramı'na göre, duygular organizmayı etkileyen uyarıcıların (ay görmek veya küfür duymak) algılanması ile başlar. Fakat bu algılar duyguları doğrudan oluşturmaz. Duyguları oluşturan, bu algıların sebep olduğu hızlı kalp atışı ve koşma gibi fizyolojik değişikliklerin birey tarafından fark edilmesidir. Beyin algılanan bu değişiklikleri farklı duygularla ilişkilendirir ve duygusal yaşantı başlar (Gleitman, Gross, ve Reisberg, 2011; s.494).

James-Lange kuramının açıklama şekli, deneylerle tam olarak desteklenmiyor olsa bile, pratikte önemli ipuçları verebilir. ‘Mutlu olduğumuz zaman mı gülümseriz, yoksa gülümsediğimiz zaman mı mutlu oluruz?’ sorusuna eğer ‘Gülümsediğimiz zaman da mutlu oluruz.’ cevabını verirsek ve mutsuz olduğumuz zamanlarda gülümsemeyi başarabilirsek, kendimizi daha iyi hissedebiliriz (Dökmen, 2011b; s.365).

2.1.5.2. Cannon-Bard Kuramı

Cannon ve Bard kuramı, değişik duyguların benzer bedensel tepkilere yol açabildiğini ileri sürer. Gerek kızdığımızda gerekse mutlu olduğumuzda ortaya çıkan fizyolojik değişiklikler birbirine benzerdir. Cannon’un bu yaklaşımı yapılan deneysel çalışmalarla desteklenmiştir. Bu kurama göre, uyarıcının beynin talamus bölgesini harekete geçirmesi sonucunda duygularla ilişkili fizyolojik değişiklikler ve duygusal yaşantı beraber ortaya çıkar (Gleitman, Gross, ve Reisberg, 2011; s.494).

2.1.5.3. Schaster-Singer Kuramı

Schaster-Singer kuramına göre duygular, fizyolojik değişikliklerle birlikte bireylerin içerisinde bulunduğu durumla alakalı yapmış olduğu değerlendirmelerin sonucunda ortaya çıkar (Gleitman, Gross, ve Reisberg, 2011; s.496). Çevremizi algılamamız ve anlamlandırmamız sonucunda, yaşadığımız fizyolojik değişikliklerle ilgili duygulara belli adlar veririz. Yani bilişsel yaşantılarımız doğrultusunda duygularımızı adlandırırız (Dökmen, 2011b; s.365).

2.1.6. Duyguların Önemi

Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir (Aristo, Nikomakus Etiği, akt.Goleman, 1996; s.13).

Aristo, Nikomakus'un Etiği başlıklı erdem, kişilik ve iyi bir yaşam hakkındaki felsefi incelemesinde, bizi duygusal hayatımızı akıllıca yönetmeye çağırır. Duygularımız düşüncelerimizi, değerlerimizi, yaşam mücadelemizi yönlendirir ve iyi kullanıldığında bilgelik içerirler. Ancak kolayca yoldan çıkabilirler, çoğu zaman olan da budur. Aristo'nun da gözlemlediği gibi, sorun duygusallıkta değil, duyguların ve ifadelerin uygunluğundadır (Goleman, 1996; s.13).

Duygular, yaşam kalitemizi belirler. Gerek iş yerimizde gerekse arkadaşlık ilişkilerimizde ve aile fertlerimizle olan münasebetlerimizde önemli rol oynarlar. Hayatımızı kurtarabilecekleri gibi büyük zararlar da verebilirler. Gerçekçi ve uygun hareket etmemizi sağlayabildikleri gibi sonradan pişmanlık duyacağımız şekilde davranmamıza da sebep olabilirler.

Duygular, öğrenme ve karar verme süreçlerinde önemli etkiye sahiptir. Örneğin, memnuniyet duygusu deneyimin pekiştirilmesine olanak verirken, yanlış kararlar sonucunda oluşan kötü duygular, bu hataların tekrarlanmamasını sağlar (Acar, 2001).

Duygular; kişiye kendisi, başkaları ve durumlar hakkında çok değerli bilgiler verir. Örneğin, yapılması gereken bir sunumdan dolayı kaygı duymak, sunulacak bilgi ve veriler konusunda daha iyi hazırlanmak gerektiğini hatırlatır. Bir iş arkadaşına gereksiz bir bağırma, gerçekleştirilmesi çok zor bir iş yükünün etkisi altına kalındığını anlatabilir. Duyguların vereceği bilgileri biraz olsun yoklayarak davranışları değiştirebilmek ve çevremizdeki durumları olumlu yönde etkileyecek biçimde düşünmek mümkündür (Weisinger, 1998; s.21).

Duygular, bireyin gerek iç dünyasını düzenlemesinde, gerekse içinde bulunduğu sosyal evrenle kurduğu ilişkilerini yönetmesinde oldukça önemlidir. İnsanın, hem yaşamını sürdürebilmek için bir motivasyon kaynağı olarak; hem de varoluş düzeyini yükseltip, kaliteli yaşamak için duygulara ihtiyacı vardır (Dökmen, 2011a; s.90).

Hayatlarımızı düzenlemede duyguların çok önemli bir yeri vardır. Hepimiz olumlu duygu deneyimlerimizi mümkün olduğunca artırıp, olumsuz duygular yaşamaktan kaçınarak hayatlarımızı düzenleriz (Ekman, 2003; s.xxı).

Bireyin duygularının farkında olması, kendini doğru bir şekilde değerlendirmesini sağlar. Kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesini sağlayarak özgüvenini geliştirir (Goleman, 2009, akt. Karabulut, 2012).

Iowa Üniversitesi Tıp Fakültesi Nöroloji Bölümü Başkanı Antonio Damasio 'Descartes'in Hatası' adlı kitabında duygular ve düşünceler arasındaki fizyolojik ilişkiler hakkında şunları söylemektedir:

Aslında, muhakeme/karar verme ve heyecan/his beyinde kesişirler... Beynin içinde, muhakeme dediğimiz hedefe yönelik düşünme süreci ve karar verme dediğimiz cevap seçiminden oluşan bir sistemler topluluğu vardır. Beyindeki bu sistemler topluluğu aynı zamanda heyecan ve duygularla da ilişkilidir. Duyguların ve heyecanın muhakeme üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Bu noktada, duyguların öncelikli bir yere sahip oldukları görülmektedir. Duygular zihinsel yaşantımıza egemendir ve beynin geri kalan kısımları ile algının işlevlerini etkilemektedirler. Etkileri muazzamdır (akt. Cooper ve Sawaf, 1997).

Goleman'a (1996; s.18) göre insan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak üzücü bir dar görüşlülüktür. İnsan türü için kullanılan 'Homo Sapiens', yani 'Düşünen Tür' adı bile duyguların hayatımızdaki yeri hakkında bilimin bize sunduğu yeni görüş ve vizyona göre yanlıcıdır. Kararlarımızı ve hareketlerimizi şekillendiren hislerimiz çoğu zaman düşüncelerimize baskın çıkar. Duygular bize hakim olduğu sürece, zekâ hiçbir yere varamaz.

Güçlü duyguların insanların muhakeme sürecine olumsuz tesiri olsa da, duyguların farkında olmamak, özellikle geleceğimizi belirleyen kararları alırken yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Meslek, eş seçimi gibi hayati kararlar salt mantığa dayanarak alınamaz; kişinin güdülerine ve duygularına da ihtiyacı vardır. Kişisel konularda doğru karar verebilmenin anahtarı duygulara kulak vermektir. (Goleman, 1996; s.73-74).

Duygular, iyi kavrayış ve doğru yargı için gereklidir. Duygular mantığı tamamlar fakat onun rasyonelleşmesini gerektirmez. Duygular bizlere sezgisel, önceden düşünülmüş ve üzerinde düşünülerek açığa kavuşturulan bir mantık sunar. Duygular, iyi bir yaşamın itici gücüdürler (Sü Eröz, 2011).

Geleneksel Batı düşüncesinin aksine, duyguların insan hayatına müdahalesi genelde zekice, duyarlı, yararlı ve hatta bilgece bir tarzdadır. Duygular motivasyon, bilgi, kişisel güç, yenilik ve etkinin ana kaynağıdır. Duygular çoğu durumda sağduyu ve mantıklı düşünme ile çelişmezler; aksine, sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xiv). Salovey ve Mayer'e göre (1990) duygular; kişinin fizyolojik tepkileri, bilişi, şuuru, farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemlerini koordine ederler.

Duygular, hayatımıza anlam verir. Hayatımızın ve işimizin gelişmesi ve sona ermesi sürecinde, bir değer ve anlamlar sistemi sağlar ve varlığımızın temelini oluşturur. Duygular aynı zamanda bizi varlığımızın temel sorunlarıyla da yüzleştirir (Cooper ve Sawaf, 1997; s.8).

2.2. Zekâ Kavramı

Psikoloji bağımsız bir bilim olarak ortaya çıktıktan sonra uzun bir süre biliş ve duygular üzerinde durmamıştır. 20. yüzyılın ortalarına kadar akademik psikoloji, B.F. Skinner'in biçimlendirdiği davranışçılığın egemenliği altındaydı. Skinner ise ancak, nesnel olarak dışarıdan gözlenebilen davranışların bilimsel olarak incelenebileceği görüşündeydi. Davranışçılar, duygular dahil insanın tüm bilişsel dünyasını bilim dışı ilan etmişlerdi (Goleman, 1996; s.58).

1960'ların sonunda baş gösteren 'bilişsel devrim' sayesinde psikoloji biliminin odağı zihnin bilgiyi nasıl kaydedip sakladığına ve zekânın doğasına yöneldi. Duygular ise hala çalışılan konular arasında değildi. Bilişsel bilimde hâkim olan görüşe göre zekâ, verilerin duygusuzca, mesafeli olarak işlenmesinden oluşuyordu. Zihnin işleyişi bilgisayar modeli ile ele alınıyordu. Bu bakış açısından bilişsel süreçlerin duygular tarafından nasıl yönlendirildiği gözden kaçmaktadır. Duyguların düşünmedeki önemli rolünün keşfedilmesi ile bu çarpık bilimsel görüş değişmeye başlamıştır (Goleman, 1996; s.58).

Günlük hayatta insanların olaylar karşısındaki hareket tarzlarına, verdikleri kararlara ve problem çözme kabiliyetlerine bakılarak zeki olup olmadığı söylenir. Zekâ, psikologların tanımı üzerinde uzlaşmakta zorluk çektikleri konulardan biridir. Zekânın kesin ve evrensel bir tanımını yapabilmek pek mümkün görünmemektedir.

Zekâ kimi psikologlarca 'çevreye uyum gösterme' yeteneği olarak ele alınmıştır. Bu bakış açısına göre bireyin zekâ seviyesi ile çevresine uyum göstermesi arasında doğru orantı söz konusudur. Zeki olan bireyin karşılaştığı problemlere daha çabuk ve daha uygun çözüm yolları üretebilmesi gerekir. Kimi psikologlar da zekâyı 'öğrenme yeteneği' olarak ele almıştır. Başka bir grup psikologca ise zekâ, 'soyut düşünebilme yeteneği' olarak görülmekte; sözel ve sayısal sembolleri kolayca kullanabilen, anlamlandırabilen ve bu sembollerle ifade edilmiş problemleri çözebilen kişiler ise zeki olarak adlandırılmaktadır (Kalyoncu, 2011).

Descartes zekâyı doğruyu yanlıştan ayırabilme yeteneği olarak tanımlar (Salovey ve Mayer, 1990). William Stern'e göre zekâ, bireyin düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusundaki becerisi ve hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak uyum sağlayabilmesidir (Acar, 2007).

Wechsler zekâyı bireyin amaçlı hareket edebilme, mantıklı düşünebilme ve çevre ile etkili bir şekilde baş edebilme kapasitelerinin toplamı olarak ifade eder (Salovey ve Mayer, 1990).

Terman'a göre zekâ, 'soyut düşünme yeteneği'dir. Davis; zekâyı, 'edinilen bilgilerden faydalanarak meseleleri halletme kâbiliyeti' olarak açıklar. Bergson'un klâsik tarifine göre zekâ, önceden elde edilmiş tecrübe ve bilgilerden istifade ederek bugünkü hayat meselelerini çözme ve hayat şartlarına uyma kabiliyetidir (Hacıoğlu, 2007).

Binet'e göre zekâ, bireyin iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme ve eleştirel bir görüşe sahip olma yeteneğidir. Storrdard zekâyı; bireyin zor, karmaşık, soyut, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme, zor şartlar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecana karşı koyabilme yeteneği olarak tarif eder (Özgüven, 1994; s.163-164).

Spearman'a göre zekâ, kolay ve hızlı problem çözme kabiliyetidir (Akın, 2004). Gardner zekâyı, 'bir ya da birden fazla kültürel çerçeveye içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi' olarak tanımlamıştır (Gardner, 2004; s.xi). Stenberg zekâyı 'çevreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli yetenekler' olarak tarif etmiştir (Gürsoy, 2005).

1921 yılında zekâ konusunu çalışan bilim adamlarının yaptığı zekâ tanımlarında zekânın önde gelen bileşenleri, (a) üst düzey kabiliyetler (soyut düşünme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme), (b) öğrenme kabiliyeti ve (c) çevrenin taleplerini etkili bir şekilde karşılama yeteneği olarak ortaya çıkmıştır. 1986 yılında tekrarlanan benzer ankette ise (a) üst düzey kabiliyetler, (b) kültüre bağlı değerler ve (c) icra süreçleri zekânın en önemli bileşenleri olarak belirtilmiştir (Stenberg, 1997).

Zekâyaya ait farklı tanımların tümü, zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşirler. Bu yaklaşıma göre zekâ; kalıtımla geçen, merkezi sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan faktörlerle şekillenen bir bileşimdir (Şahinkaya, 2006).

Beyin araştırmaları sonucunda zekâ ile ilgili daha fazla veri elde edilmekte ve bu yeni veriler zekânın çok boyutlu olduğunu göstermektedir (Kavcar, 2011). Psikologlar zekânın kapsamını, daha belirli yetenekleri içeren ve daha kontrol edilebilir olan parçalara ayırmaya yönelmişlerdir (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002; s.59).

İçinde bulunduğu kültür ortamının bireyin zekâsına etkisi olacağı düşüncesi, çoğu bilim adamı tarafından paylaşılmaktadır. Bu yaklaşıma göre zekâ, belli bazı nitelikler ve potansiyelle, bir kültürel ortama özgü fırsatlar ve sınırlamalar arasındaki etkileşimdir. Robert Stenberg'in kuramına göre, zekânın bir bölümünü insanın etrafında değişen koşullara olan duyarlılığı oluşturur (Gardner, 2004; s.xv). Bir insanın içinde bulunduğu toplumca zeki olarak nitelenebilmesi için o toplumun kabul ettiği bir takım yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Mesela Türk toplumunda hazır cevap ve pratik insanlar diğerlerine göre daha zeki kabul edilirler (Açikel, 2004). Otoriter toplumlarda ise yaşamlarını sürdürebilmek için insanlar zekice olan davranışlarını gizleyebilirler. Aslında bu davranışı gizleme de zekânın bir parçasıdır (Sü Eröz, 2011).

2.2.1. Zekâ Kuramları

Zekânın genel bir kabiliyetmi yoksa birçok farklı yeteneğin biraraya gelmesinden meydana gelen bir becerimi olduğu, zekâ üzerine çalışma yapan bilim adamlarının en temel sorularından birisidir.

Zekâ ile ilgili teorilerin kökenleri Antik Yunan'da yapılan gözlemlere dayanmaktadır. Bu gözlemlerde kavrayış yeteneği, problem çözme ve düşünme gibi bilişsel konularla; duygusal tepkiler, motivasyon, irade gibi duygusal konular birbirinden ayırt edilmeye çalışılmıştır. Cicero bu kavrama 'intelligenta' ismini vermiş ve bu ifade 19. yüzyılın sonlarına doğru Francis Galton tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Kalyoncu, 2011).

Aklın egemenliğine dayanan geleneksel anlayış, zekâyı zihinsel beceriler olarak ele almaktadır. Bu görüşün izleri, 1905 yılında geliştirilen ilk modern zekâ

testi olan Binet-Simon testinde görülebilmektedir (Akın, 2004). Binet zekânın altı özelliğinden bahseder. Bu özellikler anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzulanan bir gayenin gerçekleşmesinde kullanmak ve kendini eleştirmektir (Mumcuoğlu, 2002). Görüldüğü üzere Binet, zekâyı tanımlarken temelde bilişsel becerileri temel almıştır.

Zekâ üzerine çalışan Lewis Terman gibi ilk kuşak psikologlar zekâyı, kavramlaştırma ya da sorun çözmeye yönelik genel, tekil bir kapasite olarak ele alma eğilimindeydi. Daha sonraki yıllarda ise L.L. Thurstone ve J.P. Guilford gibi psikologlar, zekânın bir dizi öğeden oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Gardner, 2004; s.xiv).

20. yüzyılın ilk yarısında, zekâ konusunda geleneksel yaklaşımların ötesine geçilmeye başlanmıştır. İnsan zekâsının yalnız IQ ile sınırlı olmayacağını, bilişsel yeteneklerin ötesinde, bir takım duygusal becerilerin de zekâ ile ilişkili olduğunu ileri süren yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bar-On bilişsel zekânın ötesinde geliştirilen bu zekâ modellerini; sosyal zekâ (Thorndike, 1920) , sosyal olgunluk ve sosyal yetenek (Doll, 1935), bilişsel olmayan zekâ (Wechsler, 1940), çoklu zekâlar (Gardner, 1983) ve duygusal zekâ (Salovey ve Mayer, 1990) şeklinde sınıflandırmıştır (Karabulut, 2012). Bahsedilen modeller geleneksel zekâ görüşünün yıkılmasında ve duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışında önemli rol oynamışlardır.

2.2.1.1. Spearman'ın Çift Faktör Kuramı

Zekâyı tüm bilişsel işlemlerde kendini gösteren genel ve tek boyutlu bir yetenek olarak gören psikologlardan farklı olarak Spearman; insanların çoğunluğunun bir zekâ testindeki farklı zihinsel becerileri ölçen maddelere aynı şekilde yanıt vermediklerini, hepsinde aynı derecede başarılı olmadıklarını fark etmiştir (Aydın, 2010).

Spearman, iki faktörlü bir zekâ kuramı geliştirmiştir. Bu faktörlerden birincisi; tüm zekâ testlerindeki genel performansı belirleyen 'g' faktörüdür. Spearman'a göre 'g' faktörü, tüm bilişsel etkinliklerde ortak olan zihinsel bir

enerjidir. Bununla birlikte, her testte genel performansın yanında gerekli olan birtakım spesifik yetenekleri de karakterize eden 's' faktörü vardır. Spearman, insanların zekâ testlerindeki performansını bu iki faktörün birlikte belirlediğini belirtmiştir. Spearman kuramında ağırlıklı olarak 'g' faktörüne yani genel zekâyâ vurgu yapmış, zekâyı çok boyutlu bir kavram olarak ele almamıştır (Gleitman, Gross, ve Reisberg, 2011; s. 430-431).

2.2.1.2. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı

E.L. Thorndike zekâyı üç bölüme ayırmıştır: soyut zekâ, mekanik (pratik) zekâ ve sosyal zekâ (Doğan ve Şahin, 2007). Soyut zekâ çeşitli formüller, sayılar ve sözcükler gibi semboller kullanarak akıl yürütme yeteneğidir. Mekanik zekâ çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlayabilme ve onları kullanabilme becerisidir (Kızıl, 2012). Thorndike sosyal zekâyı, bireyin kendisinin ve başkalarının içsel durumlarını, güdülerini ve davranışlarını anlama kabiliyeti ve buna bağlı olarak hareketlerini düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

Thorndike'in bahsetmiş olduğu sosyal zekâ, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir (Çakar ve Arbak, 2004). Zekânın tanımını genişletmesi ve duygu ile düşünce arasındaki ilişkiye farklı bir perspektiften bakması açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2010). Thorndike'in tanımladığı sosyal zekâ, ilerleyen yıllarda önemli bir konu haline gelen duygusal zekâ kavramının temellerini oluşturmuştur (Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.1.3. Thurstone' un Çok Faktör Kuramı

Louis Leon Thurstone, Spearman'ın genel zekâ yaklaşımına itiraz ederek zekânın her biri diğerlerinden farklı bir zihin gücüne dayanan faktörlerden oluştuğunu ileri sürmüş ve bunları ölçmek için temel yetenekler testini geliştirmiştir (Akgül, 2011).

Thurstone'ın belirlediği 7 temel faktör şunlardır (Gardner, 2004; s.21) :

Sözel Yetenek: Okuduğunu anlama, sözel anolojiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eş anlamlısını bulma ve kelime hazinesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.

Kelime Akıcılığı: Belli bir sürede belirli bir türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir.

Sayısal Yetenek: Basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkilidir.

Genel Muhakeme Yeteneği: Bu faktör çok açık olmamakla birlikte tümevarım ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmekte; ancak tümevarımsal düşünmenin daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun olanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumları şeklinde ölçülmektedir.

Yer-Mekan İlişkileri: Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzaydaki çeşitli durumlarını tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekan ilişkilerini anlayabilme gibi yetenekleri kapsar.

Bellek Faktörü: Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırd tutabilme gibi faktörleri içine alır.

Algısal Faktörler: Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir.

Thurstone, bulduğu yedi temel birincil yetenekten ayrı bir ‘g’ faktörü olmadığını, fakat temel yeteneklerin birbiriyle yüksek olumlu korelasyona sahip olmasının ikinci düzeyde genel bir faktörün varlığı anlamına gelebileceğini belirtmektedir (Mumcuoğlu, 2002).

2.2.1.4. Cattell'in Çift Faktörlü Zekâ Kuramı

Cattell'in kuramı iki zekâ faktörü üzerine kurulmuştur. Bu faktörlerden ilki *akıcı zekâdır*. Akıcı zekâ kavram oluşturma, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri kavrama yeteneklerini içerir. Bu zekâ türü harfleri ya da sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri kullanılarak ölçülmeye çalışılır. Diğer faktör ise gelişim sırasında edinilen bilgileri içeren *kristal zekâ*'dır. Kristal zekâ soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama ve soyut akıl yürütme ile alakalı zekâ tipidir. Genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testleri ile ölçülen bu zekâ türü eğitim ve deneyime bağlıdır (Sü Eröz, 2011).

2.2.1.5. Sternberg'in Üçlü Zekâ Kuramı

Sternberg'e göre zekâ tek boyutlu bir yapı değildir. Zekâ bireyin içinde bulunduğu sosyokültürel ortamda, kendi standartları ölçüsünde başarılı olma yeteneğidir. *Analitik*, *yaratıcı* ve *pratik* yeteneklerin dengelenmesiyle başarı elde edilir. Analitik yetenekler; analiz, değerlendirme, hüküm verme, karşılaştırma gibi geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü yeteneklerdir. Görece yeni bir durumla karşılaşıldığında, buna uyum sağlayarak üstesinden gelme yeteneği ise zekânın yaratıcı kısmını oluşturur. Pratik zekâ ise bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerde yeteneklerini kullanabilme becerilerini ifade etmektedir (Aydın, 2010).

2.2.1.6. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Harvard Üniversitesinde görev yapan Howard Gardner, 1980'li yıllarda görev aldığı 'Proje Sıfır' adlı çalışmada bireylerin sözel ve matematiksel zekâları dışında zekâ türlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Gerçekleştirdiği bu çalışmalarını 1983 yılında 'Zihin Çerçevesi' (Frames of Mind) isimli eserinde toplamıştır (Kalyoncu, 2011).

Gardner'in 1983'te yayınlanan Zihin Çerçevesi (Frames of Mind) kitabı, çocukları aldıkları notlara göre sıralayan IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir. Gardner, bu kitapta hayatta başarılı olmanın tek bir zekâyı bağlı

olmadığını, yedi temel çeşidi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürüyordu. Gardner, okullarda kullanılan testlerin sınırlı bir zekâ kavramına dayandığını ve hayatta IQ'nun çok üstünde ve ötesinde önem taşıyan asıl beceri ve yeteneklerden kopuk olduğunu belirtiyordu. (Goleman, 1996; s.56).

Gardner'a göre zekânın geleneksel tanımları insanların sahip olduğu değişik yetenekleri kapsamamaktadır. Çoklu zekâ kuramında tanımlanan zekâ türleri ise değişebilme ve gelişebilme imkanına sahiptir (Gardner, 2004; s.xvii).

Geleneksel zekâ testleri zekânın doğuştan gelen ve zamanla değişmeyen bir özelliğe sahip olduğu görüşüne bina edilmiştir. Çoklu zekâ kuramı ise tüm insanların belli ortak yeteneklere sahip olduğunu ve bu yeteneklerin kültürel beslenme, tecrübe, yaş ve eğitimle geliştiğini ileri sürer (Armstrong, Kennedy ve Coggins, 2002; akt. Ergün, 2011).

Gardner'in Zihin Çerçevesi (Frames of Mind) kitabında ileri sürdüğü yedi zekâ türü aşağıda kısaca açıklanmıştır (Gardner, 2004).

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bu zekâ türü, bedensel olarak gerçekleştirilebileceğimiz hareketlerin tümüyle ilgilidir. Kişinin kendini ifade etmek için bedenini kullanabilme yeteneğidir.

Müzikal Zekâ: Seslere karşı duyarlılık gösterme kapasitesi ve kendini müzik ile ifade etme yeteneğidir.

Dilsel Zekâ: Konuşma ve yazma dilinde kelimeleri akıllıca ve etkili kullanma kapasitesidir.

Uzamsal Zekâ: Görsel zekâ olarak da adlandırılan uzamsal zekâ, gördüğümüz her şeyle ilgilenir. Desen, şekil tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneğini içerir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bireyin sayıları etkili şekilde kullanabilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir.

Kişisel Zekâ: İçsel zekâ olarak da anılan kişisel zekâ, kişinin kendini tanıma, yönlendirme ve idare etme kapasitesidir. Kişisel zekâ bireyin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürdürebilmek için kullanma becerisidir.

Kişiler Arası Zekâ: Sosyal zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ türü, diğer insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma, empati ve grup içinde işbirliği içinde çalışabilme yeteneklerini içerir. Gardner'a göre kişiler arası ilişkilerde zekâ, diğer insanların ruh halini, mizacını, güdülerini, arzularını anlayıp ona uygun tepkiler verme yeteneğidir.

Gardner, kitabın yayınlanmasından sonra kendisine teklif edilen farklı zekâ türlerine pek sıcak bakmamıştır. Fakat daha sonra, zekâ kavramının tüm özelliklerini sağladığını düşündüğü *doğacı zekâyı* sekizinci tür zekâ olarak tanımlamıştır. *Doğacı zekâ*, farklı bitki ve hayvan türleri arasında ayırım yapabilme ve doğadan zevk alabilme yeteneğidir (Ergün, 2011).

2.3. Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramı, yüksek IQ'lu insanların iş ve özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koyan çalışmaların etkisi ile ortaya çıkmıştır (Cooper ve Sawaf, 1997; s.ix). Günümüzde IQ testlerinin en güvenilir olanlarının bile eğitim ve iş performansının ancak yüzde yirmi beşini öngörebildiği yaygın şekilde kabul edilmektedir (Burns, Bastian, ve Nettelbeck, 2007). Yüksek IQ'nun kişinin hayattaki başarısını belirlediğine dair inancın çok sayıda istisnası vardır. Hatta istisnaların sayısı kurala uyanlardan fazla da olabilir. Okul birincilerini izleyen çalışmalarda, okullarındaki başarılarına ve mükemmel notlarına rağmen bu öğrencilerin yirmili yaşlarının sonunda ancak ortalama bir başarı düzeyine ulaşabildiği gözlenmiştir (Goleman, 1996; s.52). Robert Stenberg,

insanların hâlâ IQ'ya güvendiklerini fakat tek başına IQ'nun güvenilir olmaktan çıktığını ve dünyadaki en önemli şeyin ruhsuz zekâ olmadığını belirtir (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xxx).

Akademik zekâ yaşamın getirebileceği değişiklikler veya imkânlara hazırlıklı olmayı neredeyse hiç sağlamamaktadır. 'IQ'nun hayattaki başarıya katkısı en fazla yüzde yirmidir; geri kalan yüzde sekseni etkileyen başka etkenler vardır.' . Eşit zekâyâ sahip iki kişiden biri hayatta başarılı olurken, diğerinin nasıl çıkmaza girdiğini anlamak için, bu kişilerin duygusal alanlarda ne kadar yetenekli olduğunu bilmek çok önemlidir (Goleman, 1996; s.50).

Kişinin gerek kendi duygularını gerekse başkalarının duygularını anlayabilmesinin, hayatı doyumlu yaşamada önemli bir faktör olduğu son dönemlerde psikologlarca çokca dile getirilmektedir. Başkalarına duyarlı ve kendilerinin farkında olan insanlar olumsuz şartlar altında bile işlerini akıllıca yoluna koyabilirler. Öte yandan, duygusal olarak cahil olanlar ise hayatlarını, yanlış anlamalar, hüsrânlar ve bozulmuş ilişkilerle geçirirler (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002; s.3).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı, 'kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekânın bir alt bölümü' şeklinde tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990).

Goleman insanların hayattaki başarısını belirlemede önemli bir özellik olarak gördüğü *duygusal zekâ*' yı, 'kendi başına harekete geçebilme, yaşanan aksiliklere rağmen yola devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme' şeklinde tarif etmektedir (Goleman, 1996; s.51).

Weisinger'a göre duygusal zekâ, duyguların akıllıca kullanımınıdır. Yani kişinin kendi davranışlarını yönlendirmek için duygularından yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmeye çalışmasıdır (Weisinger, 1998; s. 12).

Reuven Bar-On (2005) duygusal zekâyı 'bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini' şeklinde tanımlamaktadır (akt.Doğan ve Şahin, 2007).

Cooper ve Sawaf (1997; s.xii) ise duygusal zekâyı şöyle tanımlamışlardır: 'Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir.'

Duygusal zekâ, duyguların tanınma ve ifade edilmesinde yeterlilik; duyguların anlaşılması ve düşüncede asimile edilmesi; kişinin kendinde ve başkalarında olan pozitif ve negatif duyguları düzenleyebilme yeteneğidir (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002; s.xv).

Bir bireye duygusal açıdan zeki denebilmesi, bu bireyin hayatının iş, eğitim, özel yaşam gibi birçok alanında istediği sonuçlara ulaşabilmek için duygularını istediği şekilde kullanabilmesiyle ilişkilidir (Yeşilyaprak, 2001; akt.Deniz, Özer, ve Işık, 2013).

Kendi duygularını daha iyi algıladıkları ve değerlendirdikleri; duygularını ne zaman ve nasıl ifade edeceklerini bildikleri ve duygu durumlarını düzenlemede başarılı oldukları için yüksek duygusal zekâyı sahip bireylerin stresli olaylarla daha iyi baş edecekleri ileri sürülmüştür (Armstrong, Galligan, ve Critchley, 2011).

Yapılan çok sayıda araştırma duygusal zekânın birçok konuda önemine dikkat çekmektedir. Duygusal zekâ, hayat doyumu, sağlık, kişiler arası ilişkilerin kalitesi, liderlik, yaratıcılık, satış ve psikoterapi gibi duygusal bilgiyi kullanma

becerisi gerektiren mesleklerde başarı gibi insani değerlerle ilişkili bulunmuştur (Palmer, Donaldson, ve Stough, 2002; Austin, Saklofske, ve Egan, 2005).

Duygusal zekânın içerdiği; bireyin kendini tanıması, kontrol ve motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol edebilmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer insanlara anlayışla yaklaşabilmesi, başkalarının duygularını sezinleyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi gibi yetenekler öğrenilebilir ve geliştirilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir. Bu beceriler sayesinde birey hayattaki başarısını ve doyumunu üst düzeylere çıkarabilmektedir. (Doğan ve Şahin, 2007).

Duygusal zekâ düzeyi, kalıtımsal olmadığı gibi, gelişimi de sadece çocukluk dönemlerine mahsus değildir. 13 ile 19 arası yaşlardan sonra gelişim göstermeyen IQ'nun tersine, duygusal zekâ öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Fall v.d., 2013; Goleman, 1998; s.14) Bu da duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır.

2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihçesi

Son yıllarda üzerinde çokca çalışılan duygusal zekâ kavramının kökeni 1920 yılında Edward Thorndike'in sosyal zekâ kavramı üzerine yayınladığı çalışmasına dayanmaktadır (Bar-On, 2006). Thorndike sosyal zekâyı 'bireyin hem kendi hem de diğerlerinin duygularını anlama ve yönetme yeteneği' olarak tanımlamıştır (Thorndike, 1920, s.228). Bu modele göre, kişilerin başkalarının duygularını anlama ve algılama yeteneği genel zekâdan ayrı bir özelliktir (Karabulut, 2012).

Edgar Doll, gençlerde sosyal zekâyı ölçmek için ilk ölçeği geliştirmiştir. Daha sonra David Wechsler tasarladığı zekâ testine, sosyal zekânın değişik yönlerini ölçmek üzere kavrama (comprehension) ve resim düzenleme (picture arrangement) alt ölçeklerini dahil etmiştir. Testin 1939'da ilk kez yayınlanmasından sonraki yıllarda, Weschler zekâ ile alakalı zihinsel olmayan faktörleri tanımlamış ve bunlar olmadan zekâ kavramının tam olmayacağını ileri sürmüştür (Bar-On, 2006).

Yale üniversitesinden Robert Stenberg, yaptığı çalışmalar sonucunda sosyal zekânın akademik başarıdan bağımsız olduğunu; kişinin hayatın pratik yanı ile başa çıkmasında sosyal zekânın son derece önemli olduğunu belirtmiştir. İlerleyen yıllarda sayıları gittikçe artan psikolog da IQ tanımının kısıtlı dil ve matematik becerileri alanında kaldığını, IQ testlerinin sadece akademik başarıyı gösterdiğini ve akademik dünyadan ayrıldıkça bu tahmin yeteneğinin de zayıfladığını kabul etmişlerdir. Sternberg ve Salovey'in de aralarında bulunduğu psikologlar zekâyı daha geniş bir açıdan ele alarak, hayatta başarılı olmak için gereken beceriler ışığında yeniden tanımlamaya çalışmışlardır (Goleman, 1996; s.60-61).

Duygusal zekâ kavramına giden süreçte önemli adımlardan birisi Gardner'ın ileri sürdüğü çoklu zekâ kuramıdır. Gardner'ın kuramı, sosyal zekâ kavramını daha ileri götürmüş ve bireyin iç iletişimi ve kişilerarası iletişim becerileri üzerinde durmuştur. Reuven Bar-On ise 1985 yılında 'duygusal alan' kavramını kullanarak, araştırmalarında insanları başarıya ulaştıran faktörleri ele almıştır (Acar E. , 2007).

Duygusal zekâ terimi ilk olarak Wayne Payne tarafından 1986 yılında hazırlanan doktora tezinde geçmekle (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002; s.10) birlikte bilim diline 1990'lı yılların başlarında Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence) isimli çalışmaları ile girmiştir (Roberts, Zeidner, ve Matthews, 2001; Mayer, 2006; s.8). Salovey ve Mayer, bireylerin günlük hayattaki başarıları arasındaki farkın tanımladıkları duygusal zekâ kavramı ile açıklanabileceğini iddia etmişlerdir (Burns, Bastian, ve Nettelbeck, 2007).

Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayınlanan ve popüler olan Duygusal Zekâ Neden IQ'dan daha önemlidir (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ) isimli kitabı ise konunun birçok akademisyen tarafından çalışılmasına öncülük etmiştir (Abraham, 2000; Cooper ve Sawaf, 1997).

2.3.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Sürdürülen tartışmalarda duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek modeli ve karma model. Yetenek tabanlı model duygusal

zekâyı, duygusal bilgiyi işleme becerisini yansıtan zekâ türü olarak ele almaktadır. Karma modeller ise yetenek faktörlerini ve kişisel özellikleri birbirine bağlamaktadır. Mayer ve Salovey'in ileri sürdüğü model, yetenek tabanlı duygusal zekâ modelini, Bar-On'un, Goleman'ın, Cooper ve Sawaf'ın modelleri ise karma modelleri oluşturmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007).

2.3.2.1. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı 'kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisi' şeklinde tanımlamıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

Salovey ve Mayer, 1997'de bu tanımı daha da geliştirerek, 'kendinin ve başkalarının duygularını algılama ve ifade etme, duyguları düşüncenin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği' olarak tekrar tanımlamışlardır (Akbaş, 2006).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâ kavramının bir zekâ türü olarak değerlendirilebilmesi için gerekli olan üç koşulu da taşıdığını belirtmişlerdir: zihinsel becerileri içermesi, bu beceriler arasında korelasyon olması ve becerilerin yaşla birlikte gelişmesi (Mayer, Caruso, ve Salovey, 1999).

Salovey ve Mayer'in ortaya koydukları model bir yetenek modelidir. Bu yaklaşım, yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin (örn. cana yakınlık) önemli olduğunu kabul etmekle birlikte bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey'e göre duyguların olaylara karşı oluşturulan davranışsal tepkiler üzerinde etkileri vardır. Duygusal zekâ, duygular ve bilişlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâyı sahip bireyler, kendi duygularını daha iyi anlayıp tanıyabilmekte ve duygusal zekâsı düşük bireylerden daha hızlı bir şekilde daha iyi bir ruh haline dönebilmektedirler (Mayer ve Salovey, 1995).

Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekânın dört yapıtaşı vardır. Bu dört yapı taşı şunlardır:

1. Duyguları tam ve doğru olarak kavrayabilme, yorumlayabilme ve tanımlayabilme yeteneği.
2. Kişinin kendisini veya başkasını anlamaya yardımcı olması için duygulara ulaşabilme ve onları üretebilme yeteneği.
3. Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.
4. Duygusal ve entelektüel gelişmeye yardımcı olacak duyguları düzenleme yeteneği.

Bu hiyerarşik yapının ilk seviyesi en basit, dördüncü seviyesi en karmaşık olanıdır (Weisinger, 1998; s.13).

Dört seviyeli hiyerarşi sürecinde basamaklara göre yeteneklerin ifadesi Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli

Bölüm	Yetenek Örnekleri
Duyguları Algılama	<ul style="list-style-type: none">* Kendi duygularını anlama ve ifade etme.* Başkalarının duygularını anlama ve ifade etme.* Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletilmesi.* Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.
Duyguları Kullanma	<ul style="list-style-type: none">* Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar.* Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur.* Duygusal durumlar problem çözmeye yaklaşımlarını teşvik eder.
Duyguları Anlama	<ul style="list-style-type: none">* Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak.* Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak.* Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak.* Duygular arasındaki geçişleri anlamak.
Duyguları Yönetme	<ul style="list-style-type: none">* Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak.* Duyguları düşünceli bir şekilde, duygusal veya zihinsel gelişimde kullanılabilirliği konusunda ayırt etmek veya birleştirmek.* Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.

Salovey ve Mayer, duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla kalmamış bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey kendini değerlendirme temelli duygusal zekâ ölçeklerinin problemlerini dikkate alarak, performans temelli ölçeklere ihtiyaç olduğunu ileri sürmüşlerdir. Duygusal zekânın gerçek bir zekâ formu olarak ele alınması için bunun gerekli olduğunu belirterek, çoklu faktör duygusal zekâ ölçeğini

(MEIS)hazırlamışlardır. Daha sonra bu ölçeği gözden geçirerek oluşturdukları Mayer-Salovey-Caruso duygusal zekâ testi araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2002).

2.3.2.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Revenue Bar-On, modelini oluştururken duyguların bireylerin başarılarındaki rolünü belirlemeyi hedeflemiş (Akbaş, 2006), bireysel gelişime yönelik farklı kavramların duygusal zekâ kapsamında ele alınmasında etkili olmuştur (Kızıllı, 2012).

Bar-On duygusal zekâyı ‘bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini’ şeklinde tanımlamaktadır (Mayer, Salovey, ve Caruso, 2000; s.401).

Bar-On, duygusal yetenekler ile bilişsel yeteneklerin birbirini destekleyen kavramlar olduğunu iddia etmektedir. Bar-On’a göre gerçek manada zeki olan kişi sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal zekâyı da sahip olan kişidir (Acar F. T., 2001).

Bar-On’un duygusal zekâ modeli, kişisel işlev, kişiler arası yetenek, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları oluşturan alt yetenek grupları tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Boyutlar	Alt Yetenekler
Kişisel Boyut	öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz-gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler
Uyumluluk	öznel/nesnel farkındalığı, esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	stres toleransı, tepki kontrolü
Genel Ruh Hali	mutluluk, iyimserlik

Kaynak: Multi Health Systems Inc. 2002'den aktaran (Çakar ve Arbak, 2004)

Bar-On'un duygusal zekâ modeli, temel olarak bilişsel olmayan zekâ faktörlerine yoğunlaşmıştır. Bar-On'un kuramsal çalışması, kişinin kendinin farkında olması gibi zihinsel yeteneklerle, kişisel bağımsızlık, kendine saygı, ruh hali gibi zihinsel yeteneklerden ayrı kabul edilen bazı özellikleri birleştirdiği için karma bir modeldir (Kızıl, 2012).

İlerleyen yıllarda Bar-On, etkili insan davranışlarının temelinde yatan kişisel veya kişiler arası beceri ve yeterliliklerin 'duygusal zekâ' veya 'sosyal zekâ' kavramları ile değil 'duygusal-sosyal zekâ' kavramı ile ifade edilmesinin daha doğru olduğunu ileri sürmüştür (Bar-On, 2006).

Bar-On, duygusal zekâyı ölçmek için duygusal katsayı envanterini (EQ-i) geliştirmiş ve çalışmalarını bu ölçeğin geçerliliğini gösterme üzerine yoğunlaştırmıştır (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002). Envanterin aynı anda bir çok kavramı ölçmeye çalışmasının sakıncalarını fark eden Bar-On modelini 2000 yılında yeniden düzenlemiştir. Daha önce beş ayrı boyut altında ele aldığı yetenekleri duygusal ve sosyal zekânın temelini oluşturan yetenekler (öz-saygı, duygusal

farkındalık, kendini ifade edebilme, empati, kişiler arası ilişkiler, strese tolerans, tepki kontrolü, öznel/nesnel farkındalığı, esneklik ve problem çözme) ve duygusal ve sosyal zekâyı harekete geçiren yetenekler (optimizm, öz-gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık, sosyal sorumluluk) olarak iki grupta toplamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.3.2.3. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ, "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi ve ilişkilerinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir.". Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımamızı ve değerlendirmemizi sağlamanın yanı sıra duyguların enerjisini günlük hayatımıza ve işimize yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xii).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekânın ana hatları 4 boyutta toplanabilecek yetenek ve eğilimlerden oluştuğunu ifade etmişler ve modellerini 'Dört Köşe Taşlı Model' olarak isimlendirmişlerdir.

Birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgi alt boyutlarından oluşur. Sorumluluk ve ilişkiler yoluyla bir kişisel etkinlik ve güven mekanı inşa eder.

İkinci köşe taşı olan duygusal zindelik; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme alt boyutlarından oluşur. Kişilerin içtenlik, inanılabilirlik ve esnekliğini inşa ederek güven çemberini genişletir, çatışmaları yönetme yeteneğini artırır.

Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik; dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki, özgün potansiyel ve adanmışlık alt boyutlarından oluşur. Kişilerin yaşamını ve işini, potansiyel ve amaçları ile uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için yollar önerir.

Dördüncü köşe taşı olan duygusal simya; sezgisel akış, düşüncesel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak alt boyutlarından oluşur. Kişilerin sorun ve baskılarla birlikte yaşama ve gelecek için rekabet etme gücünü artırır ve yaratıcı güdülerini geliştirir (Cooper ve Sawaf, 1997; s.xxxiii-xxxiv).

Cooper ve Sawaf'ın modeli zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanısıra farklı kavramları da (geleceği yaratmak gibi) içerdiği için karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Cooper ve Sawaf'ın modeli, duygusal zekâyı örgüt ortamı içerisinde ele alarak, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.3.2.4. Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Daniel Goleman, duygusal zekâyı “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme” olarak tanımlamakta; bireyin kendini motive edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve empati yetenekleri üzerinde önemle durmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007).

Goleman'ın duygusal zekâ tanımı, biliş, kişilik, motivasyon, duygular, nörobiyoloji ve zekâ gibi bilişsel ve bilişsel olmayan kavramları içerdiği için karma model olarak anılmaktadır (Matthews, Zeidner, ve Roberts, 2002; s.12).

Goleman'a göre (1996; s.62), IQ ve duygusal zekâ birbirine karşıt değil, birbirinden ayrı becerilerdir. Her ne kadar IQ ve duygusal zekânın bazı yönleri arasında az da olsa bir bağlantı varsa da, bu bağlantı oldukça küçüktür.

Goleman'ın duygusal zekâ modeli beş temel duygusal ve sosyal yeterliliği içermektedir: özbilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler.

Özbilinç, kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olmasıdır. Goleman, duyguların farkında olmayı, duygusal özdenetim gibi diğer becerilerin üzerine inşa edildiği bir temel duygusal yeterlilik olarak niteler. Özbilinç, duyguların yoğunluğu ile abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Aksine, duyguların yoğun yaşandığı zamanlarda bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir.

Kendine çekidüzen verme, duygularımızı elimizdeki işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek; vicdanlı olmak ve hedeflere varmak için bir zevkin tatminini ertelemek; duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlamaktır.

Motivasyon, bizi hedeflerimize yöneltecek ve yol gösterecek, inisiyatif kullanmamıza ve gelişmek için çaba harcamamıza, yenilgiler ve engellenmişlik hissi karşısında sebat etmemize yardımcı olacak tercihlerimizi kullanmaktır.

Empati, insanların neler hissettiğini sezmek, onların açılarından bakabilmek ve çok farklı insanlarla dostluk geliştirip uyum sağlayabilmektir.

Sosyal beceriler, ilişkilerde duyguları iyi idare edebilmek; sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılamak; pürüzsüz etkileşim içinde olmak; bu becerileri ikna ve liderlik etmek, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, işbirliği ve ekip çalışması için kullanmaktır (Goleman,1998; s.394).

Goleman'ın modeli Salovey ve Mayer'in temel yetenek modelinden geliştirilmiş fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri (kişinin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman, 'Duygusal Zekâ' ve 'İşbaşında Duygusal Zekâ' adlı kitaplarında, duygusal zekâ yeteneğinin hayatta ve işteki başarıda önemli rol oynadığını ileri süren ilk kişidir. Goleman'ın iddiaları, bilimsel bir çalışmaya ve dolayısıyla kanıta dayalı olmadığı için eleştirilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007).

2.3.2.5. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli

Petrides ve Furnham, duygusal zekâyı ölçmek için kullanılan ölçeklerdeki farklılıkların önemli kuramsal sonuçlara yol açacağını belirtir. Bu düşünceden hareketle, duygusal zekâ modellerini kullanılan ölçeklere göre sınıflandırmanın daha doğru olduğunu ileri sürmüşlerdir. Petrides ve Furnham, ‘özellik duygusal zekâ’ (trait emotional intelligence) ve ‘bilgi işleme duygusal zekâ’ (information-processing emotional intelligence) olmak üzere iki sınıf duygusal zekâ tanımlamışlardır. Daha sonra ‘bilgi işleme duygusal zekâ’ ismini ‘yetenek duygusal zekâ’ (ability emotional intelligence) olarak değiştirmişlerdir (Petrides ve Furnham, 2001).

Kendi modellerini ‘duygusal özyeterlik’, Mayer ve Salovey’in, zihinsel yetenek modelini de ‘duygusal bilişsel yetenek’ olarak adlandıran Petrides ve Furnham, duygusal zekâyı taksonomide düşük düzeyde yer alan alt düzey bir kişilik özelliği olarak ele alır. (Petrides, Furnham, ve Mavroveli, 2007; s. 156). Bu duygusal zekâ modeline (kişisel karakter özelliği) göre; duygusal zekâyla ilgili beceriler, gerçekte var olan değil, algılanan becerilerdir ve kişisel beyana dayalı olarak ölçülürler (Petrides ve Furnham, 2001).

Petrides ve Furnham’ın modelinde yer alan duygusal zekânın 15 boyutu aşağıda tablo 2.4.’de verilmiştir.

Tablo 2.4. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli

Boyut	Yüksek skor alanlar kendilerini olarak görür.
Girişkenlik	Samimi, dürüst ve kendi hakları için mücadele eden
İntibak (uyum)	Esnek ve yeni şartlara uymaya istekli
Duygu ifadesi	Duygularını başkalarına iletmede başarılı
Başkalarının duygusunu yönetme	Başkalarının duygularını etkilemede başarılı
Kendi ve başkalarının duygularını algılama	Kendi ve başkalarının duygularını açık şekilde anlamış
Duyguları düzenleme	Duygularını kontrol etmede başarılı
Düşük dürtüsellik	Düşünceli ve dürtülerine teslim olmayan
İlişkiler	Doyurucu kişisel ilişkileri sürdürmede başarılı
Benlik saygısı	Başarılı ve özgüvenli
Kendini motive etme	Kararlı ve olumsuzluklar karşısında yılmayan
Sosyal farkındalık	Sosyal becerileri ile çevre oluşturabilmiş
Stres Yönetimi	Baskıya dayanabilen ve stresi düzenleyebilen
Empati	Başkasının bakış açısını yakalayabilen
Mutluluk	Neşeli ve hayatından memnun
İyimserlik	Hayatın olumlu yönlerine bakan

Kaynak: *Petrides, K. V., Furnham, A. ve Mavroveli S. . Trait emotional intelligence:*

Moving Forward in The Field of EI. The Science of Emotional Intelligence (Knowns and Unknowns) edited by Gerald Matthews, Moshe Zeidner and Richard D. Roberts, 2007, Oxford University Press.

Özellik duygusal zekâ, farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, girişkenlik, empati gibi belirli davranış ve özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Bu modelde duygusal zekâ özelliği, kişilik kavramı içerisinde ele alınmaktadır ve belli davranışları ölçen kendini değerlendirme envanteriyle değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda duygusal zekânın temel bileşenlerinden daha çok bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur. Bu model, kişilerin kendi duygusal yeterlilikleri ile ilgili algılamalarındaki bireysel farklılıklarla ilgilenmektedir (Deniz, Özer, ve Işık, 2013).

Özellik duygusal zekâ yaklaşımına yönelik yapılan çalışmalarda, yüksek duygusal zekâ puanının çocuklarda sosyalleşme, kişiler arası ilişkilerde başarı, iş tatmini ve sosyal çevrenin genişliği ile pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Petrides, Furnham, ve Mavroveli, 2007; s.159). Ayrıca yüksek duygusal zekâyâ (yüksek öz-yeterlik) sahip bireyler stresi tehdit olarak değil fırsat olarak görme eğilimindedirler. Bu bireyler stresle baş edebilmek için daha yeterli başa çıkma mekanizmalarına sahiplerdir ve durumu bir tehdit olarak görmektense, gelişim olarak görmektedirler. Yüksek duygusal zekâ özelliği, bireylerin uyum sağlayıcı stratejileri seçmelerinde, negatif duyguların azaltılmasında ve olumlu duygularla yer değiştirmesinde rol oynamaktadır (Mikolojczak ve Limunet, 2008; akt. Deniz, Özer, ve Işık, 2013).

2.4. Stres

2.4.1. Stres Kavramı

Yaşadığımız çağda stres, insanların günlük hayatlarında en çok kullandıkları kelimeler arasındadır. Latince kökenli bir terim olan stres, Latince 'Estrictia' ve Fransızca 'Estrece' sözcüklerinden gelmektedir. Kelime 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda anlam değişikliğine uğrayan kelime; objelere, kişiye ve ruhsal yapıya yönelik güç, baskı ve gerilim anlamını kazanmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2008; s. 304).

Stres sözcüğü bilim dünyasında ilk kez 17. Yüzyılda, fizikçi Robert Hooke tarafından elastiki nesne ve ona uygulanan dış güç arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmıştır. Hooke, insan yapımı binaların rüzgar, deprem ve diğer doğal güçlerin yıkıcı etkilerine karşı nasıl direnebileceğini incelemiştir. Hooke'ın analizleri yük, stres ve gerilim terimlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yük (load), ağırlık gibi dış kuvvetleri; stres, yükün etki ettiği alanı; gerilim (strain) ise yük ve stres arasındaki etkileşimden doğan deformasyonu ifade etmektedir (Lazarus, 2007; s.37). Yüzyıl kadar sonra ise bir başka fizikçi Thomas Young, stres kavramını formülize etmiştir. Young'a göre stres, maddenin kendi içinde olan bir güç ya da dirençtir. Madde kendisine uygulanan dış güce karşı kendi direnci oranında bir tepki gösterir (Şahin, 1998; akt. Akman, 2004).

19. yüzyılın sonlarında bir Fransız fizyolog olan Claude Bernard; insanın varlığını sürdürmesi için iç dengenin oldukça sabit kalması gerektiğini ileri sürmüş ve iddiasını deneylerle göstermiştir. İnsanda beden ısısı, kan basıncı, beden sıvısı ve dokuların kimyasal yapısı etrafında olan değişikliklerden bağımsız olarak sabit kalmaya eğilimlidir. Bu iç ortamın sürekliliğinin arzu edilen bir durum olduğunu kanıtlaması, Bernard'ın stresin anlaşılmasına olan önemli bir katkısıdır (Stern ve Zemke, 1992; akt. Kalyoncu, 2011).

Walter Cannon, stres kavramını canlı organizmalar üzerinde ele almış ve çalışmıştır. Cannon, canlının iç dengesinin dış uyarıcılarca bozulması sonucunda stresin oluştuğunu ileri sürer. Cannon'a göre stres, organizmanın kendi yaşamını ve çevreye uyumunu tehdit eden bir uyarıcıya karşı gösterdiği ve varoluşsal değeri olan bir 'savaş ya da kaç' tepkisidir (Akman, 2004).

Cannon ve meslektaşısı Paul Bard, tekrar tekrar tehlikeli bir durumla karşılaşan hayvanların bir 'hazır olma' tepkisi geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Benzer tepkileri insanlarda da gözlemlemeye başlayan Bard ve Cannon, tehlikeli durumlarda harekete geçen içsel bir savaş/kaç tepkisinin insanlarda da bulunduğunu ileri sürmüşlerdir (Kalyoncu, 2011).

Cannon, Bernard'ın iç denge prensibini geliştirmiş ve bedensel mekanizmaların, organizmanın sabit düzenini korumak için bir bütün halinde çalışmasını 'homeostatis' olarak kavramlaştırmıştır. Eski Yunancadaki 'homeo' (aynı) ve 'statis' (durum) kelimelerinin birleştirilmesinden oluşan kavram, 'aynı durumu koruyabilme yeteneği' olarak tanımlanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2004; akt. Kızıl, 2012).

Hans Selye, birçok otorite tarafından stres kavramını bilimsel anlamda ilk kez ele alıp inceleyen araştırmacı olarak görülür (Hamberger ve Lohr, 1984, s.1). Endokrinolog Selye, Cannon'un stresle alakalı düşünceleri temelinde laboratuvar çalışmaları yapmış ve 'Genel Uyum Sendromu' fikrini ortaya atmıştır (Akman, 2004). Genel uyum sendromu ile ilgili açıklama ilerleyen bölümlerde yapılacaktır.

Selye, stresi 'bedenin, üzerindeki taleplere karşı verdiği özgül olmayan (nonspecific) tepkiler' olarak tanımlar (Selye, 1974; s.27). Stresör olarak adlandırılan bu talepler, olumlu veya olumsuz uyarıcı veya olaylar sonucunda ortaya çıkabilir. Yeterli şiddet, yoğunluk ve süreye sahip hemen her türlü durum strese yol açabilir. Dolayısı ile herhangi büyük bir değişiklik, strese yani homeostatis ve vücut dengesinin bozulmasına sebep olabilir (Barrow ve Prosen, 1981). Selye'nin tanımında geçen özgül olmama (nonspecific) sözcüğü, strese yol açan çeşitli etkenlere karşı verilen bedensel tepkilerin aynı olduğunu ifade etmektedir (Jones ve Bright, 2001; s.5).

Bu tanımda bilişsel süreçler ihmal edilmiş ve fizyolojik süreçlere önem verilmiştir. Stres, fiziksel bir durumdur ve fizyolojik bir tepki meydana getirir. Stres vücudun sadece belirli bir yerini değil, bütünü etkiler. Stres kaygı, depresyon, endişe ve engellenme gibi zihinsel durumlardan farklıdır. Bu tip zihinsel durumlar stresin hızlandırıcısı olabilseler de stresin kendisi değildir (Akman, 2004).

Selye, stresi daima zarar verici ve kaçınılması gereken bir durum olarak ele almaz. Yıkıcı ve yapıcı olmak üzere stresi iki kısımda ele alır. Kızgınlık ve öfke ile ifade edilen ve sağlığa zararlı olduğu ileri sürülen durumlar yıkıcı stresi (distress);

empati ile alakalı duygular ve başkalarının iyiliği için gösterilen çabalar ise yapıcı stresi (eustress) ifade etmektedir (Lazarus, 2007; s.38).

Lazarus ve Folkman (1984), stresi bireyle çevre arasında geçen özel bir ilişki olarak ele alır. Birey, sahip olduğu kaynakları yetersiz hissetmekte ve iyilik halinin tehlikeye gireceğini düşünmektedir (akt. Jones ve Bright, 2001; s.6). Lazarus'a göre bireyin stres algısı veya değerlendirmesi, çevresel taleplerin boyutuna ve bireyin sahip olduğu imkanların miktarına bağlı olarak şekillenir. Lazarus'un bakış açısına göre, stresi sadece dışsal bir olay olarak ele almak stresi algılamadaki ve değerlendirmedeki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Bir kişi tarafından belirli bir zamanda stresli olarak değerlendirilen bir olay, başkası tarafından veya aynı kişi tarafından bir başka tarihte stresli olarak değerlendirilmeyebilir (Aldwin, 2007; s.32).

Lazarus (1976), strese yol açan faktörleri fiziksel ve psikolojik olarak sınıflandırmaktadır. Fiziksel stresörlere örnek olarak aşırı sıcak veya soğuk gibi çevresel koşullar ve fiziksel yaralanmalar verilebilir. Kişiye zarar veren sosyal koşullar ise psikolojik tehditlere örnek olabilir (akt. Endler, 1988).

McGarth'a göre stres, karşılanmadığında önemli sonuçlar doğuracağı düşünülen taleplerle bireyin tepki verme kapasitesi arasındaki dengesizliğin algılanmasıdır (Jones ve Bright, 2001; s.6). Bu yaklaşıma göre stres, bireylerin psikolojik özelliklerine, kültürel değerlerine, motivasyon ve inanç sistemlerine göre farklılık gösterir. McGarth, bireylerin aynı stresli duruma farklı duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepki vermelerine, algılama ve yorumlamadaki farklılıklarının yol açtığını belirtir (Akman, 2004).

Ruff ve Korchin (1967) stresi bireyin temel fonksiyonlarını gerekli düzeyde sürdürebilmek için fazladan gayret göstermesini gerektiren bir durum olarak tarif eder (akt. Hamberger ve Lohr, 1984). Wolff stresi, rahatsızlık veren tehdit içerikli bir dışsal uyarıcıya karşı bedenin gösterdiği tepkiler olarak tanımlar (Akman, 2004).

Cüceloğlu (2005; s.321) stresi kişinin fiziksel ve sosyal çevreden gelen olumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırlarının otesinde harcadığı çaba olarak tanımlar.

Günümüzde değişik anlamları içerecek şekilde tanımlanabilen stres, organizmanın içsel bir durumunu, çevreden gelen uyarıcıları veya birey ve evre arasındaki etkileşimden doğan bir tecrübeyi ifade için kullanılabilir (Mason, 1975; akt. Aldwin, 2007; s.25).

Organizmanın içsel bir durumu olarak stres fizyolojik, duygusal ve hücrenel reaksiyonları ifade eder. Fizyolojik reaksiyonlar hakkındaki çalışmalar, çevresel ve merkezi sinir sistemi ile bağışıklık ve nöroendokrin sistemin fonksiyonları üzerine odaklanır. Kaygı, sinirlilik ve üzüntü duygusal reaksiyonlar olarak daha çok bahsedilirken; utanç, suçluluk ve sıkılma hissi de duygusal reaksiyon olarak ele alınabilir. Her ne kadar stresin olumsuz fizyolojik etkileri olduğu yönünde yaygın bir ön kabul varsa da, stresin kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz aktive edici etkiye sahip olduğunu düşünmek daha doğru olacaktır. Stres, ister hücrenel düzeyde ister organizma düzeyinde olsun; gelecekte yaşanacak stresli durumlara karşı dayanıklılığı artırmaktadır.

İkinci tür stres tanımı ise dışsal olayları ele almaktadır. Stres çalışmalarının bir kısmı; savaş, doğal afet, evlilik, boşanma, yakınını kaybetme, işten çıkarılma, yeni bir işe başlama gibi önemli hayat olaylarına odaklanmıştır. Gürültü, kalabalık ve kirlilik gibi olumsuz evre koşulları ve daha yaygın olan evliliklerdeki rol atışması, fakirleşme ve karşılaşılan terslikler gibi gündelik olaylar da stresle alakalı çalışmalarda ele alınmaktadır.

Üçüncü olarak stres, birey ve evre arasındaki etkileşimlerle ortaya çıkan ve bireyin mevcut kaynakları ile algıladığı güçlükleri aşamayacağı değerlendirmesinde bulunduğu deneyimleri ifade için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda; duygusal veya fizyolojik reaksiyonların meydana gelmesi için strese yol açan olay hakkında bireyin zarar, kayıp veya tehdit gibi bilişsel değerlendirmede bulunması şarttır (Aldwin, 2007; s.25-27).

Lazarus zarar-kayıp, tehdit ve meydan okuma şeklinde üç farklı psikolojik stresten bahseder. Zarar-kayıp, iş kaybı gibi meydana gelmiş olan hasar veya kayıp ile ilgilidir. Tehdit, henüz gerçekleşmemiş fakat yakın zamanda gerçekleşebilecek zarar veya kayıpla alakalıdır. Meydan okuma ise, güçlüklerle rağmen azim, kararlılık ve kendine güvenle başarımın elde edilebileceği inancı ile ilgilidir. Her bir stres türünün başa çıkma şekli ve psikofizyolojik sonuçları farklıdır (Lazarus, 2007; s.38).

Dunham, stresin üç farklı modelle ele alınabileceğini ileri sürmüştür. Mühendislik modeli, stresi bireyin adapte olma kapasitesinin üzerindeki yük ve talepler olarak ele alır. Tıbbi model, daha çok stresin yol açacağı fizyolojik ve psikolojik sonuçlar üzerinde durur. Depresyon, tansiyon, iştah kaybı, uykusuzluk ve kilo kaybı gibi semptomlar bu modeldeki stres tanımının esas bileşenleridir. Etkileşimli modelde ise stres, durumsal ve etkileşimsel bir yaklaşımla ele alınır. Çevre, bireye baskı uygularken; birey bu durumla baş etmede farklı kaynaklara başvurmaktadır (Wilson, 2002; s.5).

Günümüzde stres, disiplinler arası bir çalışma konusu olarak ele alınmakta ve değişik düzeylerde incelenmektedir. En üst veya makro düzeyde sosyoloji ve kültürel antropoloji tarafından ele alınmaktadır. Çalışma sahası toplum, sosyal sistemler, insan toplulukları olan bu disiplinler, stresi sosyal bir konu olarak ele almakta ve bireyin içinde yaşadığı şartlara göre açıklamaktadırlar (Özbay, 1993). Sosyokültürel değişim, göç, savaş, ırkçılık, doğal afetler, ekonomik sıkıntı, işsizlik, yoksulluk, sosyal yalıtılmışlık ve sosyal anarşi gibi durumlar bireylerde ve sosyal gruplarda stresi besleyen etkenlerdir (Lazarus, 2007; s.41).

Orta düzeyde, çalışma konusu birey olan psikoloji yer almaktadır. Psikoloji, stresi toplum seviyesinde değil bireysel düzeye yoğunlaşarak ele almaktadır. Bu bakış açısı, değişik seviyelerdeki içsel ve dışsal psikolojik baskıların deneyimlenmesindeki bireysel farklılıklara yoğunlaşmaktadır (Özbay, 1993).

Stresi mikro veya moleküler düzeyde ise fizyoloji ve biyokimya bilimleri ele almaktadır. Bu bilimler, hormonlar, sinir hücreleri, bağışıklık sistemi ve diğer bedensel organlar ile stres arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır (Özbay, 1993).

Yukarıda verilen stres tanımlarının ortak özelliklerine bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Streste, bir tehlike söz konusudur ve bu tehlikenin derecesi kişinin algılarına bağlıdır. Stres, organizmanın sadece bir bölümünü değil bütünü etkiler. Stresin neden olduğu fizyolojik değişimleri birey kendi iradesi ile başlatıp, durduramaz (Akman, 2004).

2.4.2. Stres ve Duygu

Stres ve duygu birbirinden çokca etkilenen ve bağımsız şekilde ele alınamayacak iki konudur. Bu iki zihinsel durum benzer şekilde ortaya çıkar ve psikolojik fonksiyonlarımızı, iyi olma halimizi ve sağlığımızı benzer şekilde etkilerler. Zarar verici veya tehdit edici durumlarda ortaya çıkan kızgınlık, kıskançlık, haset, kaygı, suçluluk, utanç ve üzüntü gibi belirli duygular stres duyguları olarak adlandırılabilir. Mutluluk, gurur, aşk ve minnettarlık gibi pozitif olarak sınıflandırılacak duygular bile zaman zaman stresle ilişkilidir. Mesela, mutlu olduğumuz zamanlarda bile bize mutluluğumuzu sağlayan şartların ortadan kalkabileceği endişesini duyarak da stres yaşayabiliriz. Dolayısı ile stres, duygular ve başa çıkma yöntemleri birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan parçalardır (Lazarus, 2007; s.40).

2.4.3. Stresin Belirtileri

Stres, süresi ve miktarına bağlı olarak, zaman içerisinde bireyde belli bazı sonuçlar meydana getirir. Kısa süreli ve düşük yoğunluklu stres olumlu etkilerde bulunabilirken, uzun süreli ve yoğun stres bireyin dengesini bozabilecek çeşitli belirtilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2002; akt. Baştemur, 2011).

Rowshan (2008), stres belirtilerini psikolojik, sosyal, duygusal, zihinsel ve fizyolojik olmak üzere beş başlık altında ele almıştır.

Psikolojik Stres Belirtileri: Hayatın anlamını kaybettiğini düşünme, bir boşluk içerisinde olduğunu hissetme, suçluluk hissetme, diğer insanlara düşmanlık duyma vb.

Sosyal Stres Belirtileri: Diğer insanlardan soyutlanma, acı hissetme, gücenme, ben-merkezli olma, yalnızlık, geriye çekilme, toleranslı olamama, insanlarla ilişki kuramama vb.

Duygusal Stres Belirtileri: Duygularda sıklıkla meydana gelen değişim, huzursuzluk, kızgınlık, depresiflik, üzüntü, soğuk olma, kabus görme, ümitsizlik duygusu, sakinleşmede zorluk, sık sık ağlama, sinirsel gülme krizlerinin yaşanması, heyecan duyamama vb.

Zihinsel Stres Belirtileri: Sık sık hafıza kaybı yaşama, yoğunlaşmada güçlük yaşama, karar almada sorun yaşama, can sıkıntısı, kafanın karışık olması, karamsar olma, fobiler, intihar etme düşüncesi vb.

Fizyolojik Stres Belirtileri: Kalp çarpıntısı, kan basıncının artması, titreme, kabızlık, sırt ağrısı, kas gerilmesi, ani kilo değişimi, kronik yorgunluk, baş ağrısı, hazımsızlık, ülser vb.

2.4.4. Stresi Doğuran Etkenler

Bireyin içinde bulunduğu ve hayatını sürdürdüğü çevrede meydana gelen değişimlerden belirli düzeyde etkilenmesi strese sebep olur.

Birey yaşamında birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalmaktadır. Stres oluşturan faktörler genel olarak bireysel faktörler, örgütsel faktörler, fiziksel faktörler ve çevre şartları olarak gruplanabilir (Baştemur, 2011).

2.4.4.1. Bireysel Faktörler

Stresin daha iyi anlaşılmasında, sosyal koşullar ve kronik hayat koşullarının yanında kişilik özelliklerinin ve davranış örüntülerinin de ele alınmasına ihtiyaç vardır. Kimlerin, ne zaman ve hangi rahatsızlıkla alakalı risk altında olduğunun tespiti için bu gereklidir (Lipowski, 1977; akt. Cooper ve Dewe, 2007; s.17).

Stres karşısındaki duyarlılık kişiden kişiye farklılık göstermektedir. En önemli bireysel stres kaynağı kişilik özelliğidir. Bazı kişilik özellikleri strese karşı duyarlılığı artırırken, bazıları ise azaltmaktadır (Baştemur, 2011).

1950’li yılların sonunda kardiyolog Friedman ve Roseman koroner kalp rahatsızlığı bulunan hastalarının belirli davranış örüntüleri ve duygusal tepkiler sergilediklerini gözlemlemişler ve bu davranış örüntülerini ‘A tipi davranışlar’ olarak isimlendirmişlerdir. Sabırsızlık, saldırganlık, düşmanlık, rekabet hissi, zamanla yarışma, başarı yönelimli olma ve öfkeli A tipi davranış tarzlarından bazılarıdır. B tipi davranış sergileyen kişiler ise; daha rahat, daha uysal, daha az rekabetçi ve daha az saldırgan olarak tanımlanmaktadır. Friedman ve Rosenman 1974 yılında yayınladıkları çalışmalarında A tipi davranış örüntüsü ile stresten kaynaklanan koroner kalp rahatsızlığı arasında güçlü bir korelasyon tespit etmişlerdir (Travers ve Cooper, 2006; s.65).

2.4.4.2. Örgütsel Faktörler

İnsanlar hayatlarını devam ettirmek, gerekli ihtiyaçlarını karşılamak veya belirli amaçlara ulaşmak için örgütlerde görev alırlar. Bu süreç içerisinde bireyler örgüte ait bazı özelliklerden dolayı strese maruz kalırlar. İşyerinde örgütsel strese neden olabilecek bazı faktörler şöyle sıralanabilir: iş yükünün fazlalığı, denetimin sıkı ve yakından olması, yetkinin sorumlulukları karşılamada yetersiz olması, rol belirsizliği, iş çevresi ve bireyin değerleri arasındaki uyumsuzluk, rol çatışması ve sorumlulukların sebep olduğu endişe (Pehlivan, 1995; akt. Bakırcı, 2012).

2.4.4.3. Fiziksel Faktörler

Bu gruptaki stres kaynakları, bireyin yaşadığı çevre ile etkileşiminde söz konusu olan, bireyin bedenini etkileyen ve bireyde önemli düzeyde strese yol açan faktörlerdir. Hastalıklar, bireyin bulunduğu ortamın aşırı sıcak veya soğuk olması ve aşırı gürültü bu faktörlerden bazılarıdır. Stres yaratıcı bu etkiler kişinin vücudunun homeostatik dengesini bozar ve kişiyi endişeye iter (Baştemur, 2011).

2.4.4.4. Çevre Şartları

Bireylerin içinde yaşadıkları çevre, stres yaratan en önemli nedenlerdendir. Ülke ve dünya ekonomisindeki bozukluklar, politik hayatın belirsizlikleri, yaşanan kentin çevre ve ulaşım sorunları, teknolojik değişimlerin yaşam biçimini ve alışkanlıkları değiştirmesi, sosyal ve kültürel değişimlerin hızlanmasıyla kuşaklararası farklılıkların artması stres yaratan genel çevre faktörleri olarak sıralanabilir (Eren, 2000; akt. Kalyoncu, 2011).

Deprem, sel, dondurucu soğuklar, çığ ve toprak kayması gibi felaketler ve plan dışı değişimlerin sık yaşandığı durumlar acil karar vermeyi gerektir. Karar almanın sorumluluk yüklenme anlamına da geleceği düşünülürse, doğal felaketlerin birer stres kaynağı olduğu kolayca anlaşılır (Tutar, 2007; akt. Kalyoncu, 2011).

2.4.5. Stres Teorileri

Günümüzde stresi açıklamak için oluşturulmuş birçok stres kuramı dikkati çekmektedir. Bu kuramlar; biyolojik, psikolojik ve sosyal temelli kuramlar olarak sınıflandırılabilir. Stres kuramları incelendiğinde, herbirinin stresin yalnızca bir yönünü ele aldığı ve konuyla ilgili tüm unsurları kapsamadığı görülmektedir. Stres mekanizmasını açıklayabilmek için, bu kuramların tamamının bilinmesi ve bir sentezinin yapılması gerekmektedir (Akman, 2004). Aşağıda bu kuramlarla alakalı bilgi verilecektir.

2.4.5.1. Biyolojik Stres Kuramları

Fizyolojik vurgulu olan biyolojik kuramlar stresi, organizmaya genelde dışardan gelen ve organizmanın tepki verdiği olumsuz unsurlar olarak kavramlaştırır. Bu kuramlar, stresin vücutta meydana getirdiği değişiklikleri ve vücudun verdiği tepkileri ele alır. Bu çalışmada, ‘genel uyum sendromu’, ‘genetik yapısal kuramlar’ ve ‘kalıtım-çevre etkileşim kuramı’ ele alınacaktır.

Genel Uyum Sendromu

Hans Selye, fareler üzerinde yaptığı deneylerde farklı türdeki stresörlerin aynı fizyolojik tepki örüntüsüne sebep olduğunu fark etmiştir. Selye, bu deneyler sonucunda ‘Genel Uyum Sendromu’ kuramını oluşturmuştur. Genel uyum sendromu dört temel varsayıma dayanır:

1) Tüm biyolojik canlılar, iç dengelerini (homeostatis) sağlama yönünde doğuştan getirilen bir güdüye sahiptir. Dengeyi koruma çabası, hayat boyu süren bir süreçtir.

2) Mikroplar ya da aşırı iş yükü gibi stresörler, içsel dengeyi bozar. Vücutta ise her türlü stresöre karşı bir fizyolojik uyarılma oluşur. Bu uyarılma, savunmacı ve kendini korumaya yönelik bir tepki oluşturur.

3) Bu fizyolojik uyarılmaya uyum, aşamalı olarak gerçekleşir. Uyum sağlama süreci stresörün yoğunluğuna, süresine ve gösterilen direncin başarısına bağlı olarak belirlenir.

4) Organizmanın uyum sağlamada kullanabileceği enerji sınırlıdır. Bu enerjinin tükenmesi durumunda, organizma stresle başa çıkma yeteneğini yitirir ve ölebilir (Rice 1999; akt. Akman, 2004).

Genel uyum sendromu; alarm, direnç ve tükenme olmak üzere belli başlı üç aşamadan oluşmaktadır (Lazarus, 2007; s.46).

Alarm Aşaması: Bu aşama, Cannon'un belirttiği 'dövüş ya da kaç' tepkisinin olduğu aşamadır. Bu aşamada organizma dış uyaranı stres olarak algılar. Vücut ısısı ve kan basıncı düşer, kalp duracakmış gibi olur. Organizma bu durumla başa çıkabilmek için aktif fizyolojik girişimlerde bulunur. Amaç, mücadele ederek ya da kaçınarak organizmayı korumaktır.

Direnç Aşaması: Vücudun direnci normalin üzerine çıkar. Vücut, yüz yüze olduğu stres durumuna karşı direncini yükseltmiştir. Bu durumdan kaçmak veya ona uyum göstermek zorunda olduğundan, başka stres vericilere karşı direnci düşer. Direnç devam ettikçe vücudun savunması zayıflar. Eğer direnç dönemi başarıyla aşılsa beden normal koşullara döner; başarısız olunursa beden kuvvetten düşer ve çöker.

Tükenme Aşaması: Stres verici olay çok ciddiye ve uzun sürerse, bedensel kaynaklar tükenmeye başlar. Sonunda direnç kırılır. Beden işlevleri alarm öncesi döneme göre iyice düşer. Ciddi rahatsızlıklar ve ölüm görülebilir (Rice, 1999; akt.Akman, 2004).

Selye, genel uyum sendromunu başlatan etkenlerin fizyolojik veya psikolojik olabileceğini ileri sürmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu karmaşık savunma süreci zararlı fiziksel sebepler ile başlayabildiği gibi psikolojik tehditlerle de başlayabilir (Lazarus, 2007; s.47).

Her ne kadar genel uyum sendromu zararlı çevrede varlığımızı sürdürmemize yardımcı olsa da, kaynakların tükenmesi savunmanın potansiyel maliyetlerindedir. Genel uyum sendromunda genelde ikinci aşamanın ötesine geçilmez. Aksi takdirde sonuç, organizmanın ölümüdür (Lazarus, 2007; s.46).

Genetik -Yapısal Kuramlar

Genetik-yapısal kuramlar, stresle başa çıkmada bireyin genetik yapısının önemini vurgular. Bu yaklaşıma göre bireyin genetik yapısı (genotipi) ve bazı

fiziksel özellikleri (fenotipi), onun strese karşı olan direncini etkiler. Stres açısından önemli olan böbrekler, kalp-damar sistemi, sindirim sistemi ve sinir sisteminin yapısal ve işlevsel kodları genetik faktörler tarafından yönetilir. Bu yüzden genler, stres sürecinde önemlidirler (Rice, 1999; akt. Akman, 2004). Mesela kimi insanlarda kalp-damar sistemleri, kimi insanlarda ise gastrointestinal sistemler daha hassastır. Stresli durumlarda bu bölgeler daha çok etkilenir ve daha yoğun tepki verir. Bu hassasiyet genetik kodlar tarafından belirlenir (Akman, 2004).

Kalıtım-Çevre Etkileşim Kuramı

Bu kuram, kalıtım ve çevrenin birlikte biyolojik yapı ve işlevler üzerinde etkili olduğunu belirtir. Bireyin herhangi bir bozukluk ya da rahatsızlığa karşı doğuştan, kalıtsal veya önceki bir hastalık ya da kazanın sonucu olarak bir eğilimi olabilir. Böyle bir birey, stresli bir durumla karşılaştığında psikosomatik bir hastalık ya da bozukluk yaşayabilir. Yani hastalık kişilikten kaynaklanan bir durum değil, bireyin fizyolojisinin bir sonucudur. Hastalığın ortaya çıkmasında karşılaşılan stresin niteliği ve niceliği önemlidir (Rice, 1999; akt. Akman, 2004).

Bu kuram, çevrenin stresli durumlardaki rolüne de önem verir. Strese karşı düşük eşişge sahip olan her birey hastalanmadığı gibi, stressiz bir yaşam ile sağlıklı da kalabilir. Örneğin ailesinde migren olan bir kişi, stressiz bir çevrede yaşıyorsa migren sorunu ile hayatının hiçbir döneminde karşılaşmayabilir. Ancak aynı kişi, stresli bir çevrede migren sorunu ile karşılaşabilir (Akman, 2004).

2.4.5.2. Psikolojik Stres Kuramları

Psikolojik stres kuramları bireylerin beklentilerinin, kişilik ve yorumlarının kişisel veya sosyal bir olayı nasıl stresli bir duruma getirdiğini açıklamaya çalışır. Bu kuramlar stresin neden olduğu davranış değişikliklerine uygun açıklamalar yapmaya çalışırken, başa çıkma davranışlarının stresi nasıl azalttığını, artırdığını veya tekrar ortaya çıkmasını nasıl engellediğini de ele alırlar (Akman, 2004).

Burada psikolojik stres kuramlarından bilişsel-transaksiyonel model ele alınacaktır.

Bilişsel-Transaksiyonel Model

Lazarus ve Folkman tarafından geliştirilen bilişsel-transaksiyonel modele göre stres, birey-çevre etkileşiminde bireyin uyumunu tehlikeye düşüren, bireyin sahip olduğu kaynakları zorlayan ya da aşan çevresel taleplerdir. Bu durumda kişinin stresi deneyimleyip, deneyimlemeyeceğinin ana belirleyicisi kişinin durumu anlamlandırmasıdır. Bu yaklaşıma göre asıl önemli olan olaylar değil, bireyin olayları algılama biçimi ve olaylara verdiği anlamdır. Bir olayı 'stresli' veya 'stressiz' olarak tanımlamamızda etkili olan, bu olayı algılayış şeklimiz ve onunla başa çıkma becerilerimizi değerlendirişimizdir (Akman, 2004).

Transaksiyonel yaklaşıma göre stres, ilişkisel ve süreç yönelimli özellikler taşır. İlişkisel olma özelliği, birey ile çevresi arasındaki etkileşimi ifade eder. Buna göre, ne birey ne de çevre tek başına stresin öncülüdür. Stres, bireyin kendisine karşı bir tehdit olarak algıladığı ve tüm kaynaklarının kullanımını gerektiren veya kaynaklarının yetersiz kalacağı bir durum olarak düşündüğü belirli bir birey-çevre ilişkisidir. Bu ilişkinin dinamik oluşu ve sürekli bir değişimi içermesi ise süreç yönelimli olmasını ifade eder (Folkman, 1984).

Folkman ve Lazarus, stresin algılanışında zihinsel değerlendirmelerin rolüne vurgu yapmaktadır. Karşılaşılan bir olay esnasında yaşanan zihinsel süreçleri birincil ve ikincil değerlendirme aşamaları olarak sınıflandırmak mümkündür (Folkman ve Lazarus, 1980). Her iki değerlendirmenin farklı fonksiyonları ve farklı bilgi kaynakları vardır. Dolayısıyla bu iki değerlendirme sürecinin birbirinden ayırt edilmesi gerekmektedir.

Birincil değerlendirme aşamasında birey, karşılaşılan durumun stresli olup olmadığı, olumlu veya olumsuz olduğu, önemli veya önemsiz olduğu hakkında bir yargıya ulaşmaya çalışır. (Folkman, 1984). Yapılan bu değerlendirmelerle, karşılaşılan durumun kayba veya zarara sebep olabilecek bir tehdit olarak algılanması mümkündür. Folkman'a (1984) göre birincil değerlendirme bireyin inançları, değerleri ve ideallerinden etkilenebilmektedir.

Birincil değerlendirme sürecinde kişi bir durumu stres verici olarak değerlendirirse, ikincil değerlendirme süreci başlamış olur. Bu aşamada birey, sahip olduğu yeteneklerinin ve kaynaklarının stresli durumla başa çıkmaya yetip yetmeyeceğini zihinsel olarak değerlendirir (Akman, 2004).

Birinci değerlendirme aşamasında ortaya çıkan tehdit edici durumlara yönelik eyleme geçirilecek seçenekler ikincil değerlendirmede ele alınmaktadır. ‘Ben ne yapabilirim?’ sorusunu kendine soran birey sahip olduğu başa çıkma kaynaklarını ve seçeneklerini gözden geçirmektedir. Bu kaynaklar psikolojik, sosyal, fiziksel ya da maddi olabilir (Aktalay, 2009).

Birincil ve ikincil değerlendirme süreçleri birbirlerine bağlı olarak idare edilirler. Eğer başa çıkma kaynakları tehdit ile başa çıkmaya uygunsa, tehditin derecesi azaltılmış olur. Diğer taraftan, başa çıkma kaynakları çevresel taleplere karşı koymada yetersizse başlangıçta tehdit olarak algılanmayan olaylar tehdit haline dönüşebilir (Folkman ve Lazarus, 1985).

Bireyin karşılaştığı durumla alakalı yaptığı değerlendirmesinde bireyin özsaygısı, kişilik yapısı, içinde yaşadığı kültürel değerler, olayın meydana geldiği bağlam, bireyin o andaki duygusal durumu gibi özelliklerin önemli bir yeri vardır (Şahin, 2003; akt. Akman, 2004).

2.4.5.3. Sosyal Kuramlar

Bireyi toplumun bir parçası olarak ele alan sosyal stres teorileri, içinde bulunulan toplumun bireysel stresi etkilediğini ileri sürer.

Çatışma Kuramı

Çatışma kuramına göre bireyler, toplumsal yaşamın uyumlu olabilmesi için zaman içerisinde oluşturulmuş olan çeşitli sosyal kuralların baskısı altında kalabilirler. Bu baskılar, bireylerde önemli engellenmelere sebep olan çatışmalara yol

açar. Ortaya çıkan çatışmalar ise bireyde strese neden olabilir (Rice, 1999; akt.Akman, 2004).

2.4.5.4. Sistem Kuramları

Bütüncül Sağlık Modeli

Bilimsel gelişmeler zihinsel faaliyetleri elektriksel aletlerle ölçülebilir kıldıktan sonra, zihin ve bedenin sistem olarak bir bütün oluşturduğu görüşü genel kabul görmektedir. Bu yaklaşım, organ sistemlerini bir bütün olarak gören bütüncül tıbbın gelişmesine yol açmıştır. Bütüncül tıp anlayışına göre, insanlar bedenleri hakkında yeterli bilgiye ulaşır ve yeterince güdülenirse, kendi iradeleriyle bedensel süreçlerini denetim altına almayı öğrenebilirler. Bu yaklaşıma göre bireyler hem sağlıklarını korumada, hem de hastalıkların tedavisinde aktif rol oynayabilirler. Yani, bedensel işlevler tamamen istem dışı değildir (Whitlington, 1998; akt.Akman, 2004).

Bütüncül sağlık modeli, insanı bir zihin-beden bütünü olarak ele alır; ve stresin yönetilmesinde fiziksel, psikolojik ve sosyal müdahalelerin aynı anda kullanılması gerektiğini vurgular (Şahin, 2003; akt. Akman, 2004).

Psikosomatik Kuram

Psikosomatik kuramın en temel ilkesi, zihin ve bedenin etkileşim halinde olmasıdır. Allen (1983), psikosomatik kuramı sekiz aşamada ele almıştır.

Modelin ilk adımı duyuşsal uyarılardır. Duyuşsal uyarı, genel uyum sendromunu başlatan herhangi bir içsel veya dışsal uyarıcıdır. Buna stresör de denebilir. İkinci adım stresörün algılanmasıdır. Algı, uyarıcının toplanması ve beyine ulaştırılmasıdır. Üçüncü adım, bilişsel değerlendirme sonucunda uyarıcının stres yaratıcı olup olmadığına karar verilmesidir. Uyarıcı, zararsız olarak değerlendirilirse bir sonraki aşamaya geçilmez. Eğer uyarıcı stresör olarak değerlendirilmişse bir sonraki aşamada duyuşsal canlanma başlayacaktır. Beşinci adımda duyuşsal

uyarılma, fiziksel uyarılmaya dönüşür. Bu dönüşüm, psikosomatik modelin kritik ve geçerli bir noktasını oluşturmaktadır. Altıncı adım fiziksel uyarılma aşamasıdır. Bu aşamada çevresel sinir sisteminin belli bölgelerinin faaliyetlerinde artış olur ve birçok hormon salgılanır. Bir sonraki adımda, iç organların faaliyetlerinde ölçülebilir değişiklikler meydana gelir. Meydana gelen bu fizyolojik değişiklikler ‘savaş ya da kaç’ tepkisini içerir. Modelin son aşaması ise somatik (bedensel) tepkileri, yani organlarda oluşan zararları içerir. Eğer fiziksel canlanma etkileri gereğinden fazla ise organlar zarar görür ve hastalık ortaya çıkar.

Psikomatik yaklaşım, bedensel hastalıkların oluşmasında psikolojik faktörlerin oynadığı role değinmiş olması nedeniyle alana önemli katkılar sağlamıştır.

Canlı Sistemler Yaklaşımı

Steinberg ve Ritzman tarafından oluşturulan canlı sistemler yaklaşımı stres sürecini denge, gerilim, rahatsızlık (distress) ve uyum süreci kavramlarını kullanarak açıklar. Bu yaklaşıma göre canlı sistemler, en basitten (hücre), en karmaşığa (uluslararası sistemler) kadar giden açık sistemlerdir. Herbirinin, sistemin içine giren ve sistemden çıkanları (madde, enerji, bilgi) düzenleyen alt sistemleri vardır. Sistemlerin varlığı sistem içi ve dışındaki tüm değişkenlerin dengede olmasına göre planlanmıştır. Denge durumunda meydana gelen herhangi bir bozulma, sistemi tekrar dengeye dönme arayışına iter. Ancak, değişme ve gelişmenin olabilmesi için dengenin geçici olarak bozulması gereklidir. Sistem ya da alt sistemler için gerekli denge koşulları ya genetik olarak kodlanmıştır ya da öğrenilmiştir. Örneğin, vücut ısısının 36.5/37 derece olması gerektiği genetik olarak kodlanmıştır. Canlı sistemler yaklaşımında stres, sistemdeki dengenin bozulduğuna ve tekrar dengeye dönülmesi gerektiğine dair bir işarettir (Şahin, 1998; akt.Akman, 2004).

2.4.6. Stresin Fizyolojisi

Vücudun nasıl işlediğinin anlaşılması, sağlık üzerinde kontrol kazanmayı sağlar ve stresle etkili bir biçimde başa çıkma becerisini artırır (Allen, 1983; akt.Dinçel, 2004). Bir çok araştırma stresin hastalıklara neden olan faktörler arasında

yer aldığını göstermektedir. Stresin psikofizyolojisini kavramak, psikosomatik rahatsızlıkların nedenlerini anlamaya yardımcı olur.

Canlı sistemler yaklaşımına göre, insan vücudu bir sistemdir. Sistemde gelişme ve değişme olması için dengenin geçici olarak bozulması gerekir. Stres, bedendeki bu değişimi tetikleyici bir işlev görür. Bu yüzden insan hayatında önemli bir yere sahiptir (Dinçel, 2004).

Stres, üst düzey canlılarda sinir sistemi ve endokrin sistemin birlikte oluşturduğu fizyolojik tepkidir. Bu iki sistem işbirliği içinde çalışarak, gerek vücut içi gerek vücut dışındaki çevre koşullarında oluşan değişikliklere karşı organizmayı ve aktivitelerini düzenler. Stres tepkisi esnasında bu iki sistemle, kalp-damar, solunum, bağışıklık, sindirim/boşaltım sistemleri işbirliği yapar (Allen, 1983; akt.Dinçel, 2004).

Sinir sistemi, iç ve dış ortamda oluşan ani değişikliklere bedensel aktivitede kısa süreli uyum tepkileriyle cevap verir. Sinir sistemi, omurilik sinirleri aracılığı ile organlara doğrudan etki eder. Oluşturduğu elektrokimyasal değişiklikler aracılığıyla organizmayı harekete geçirir. Etkisi anlıktır. Endokrin sistem ise, iç ortamdaki değişikliklere geç başlayan ancak uzun süren yanıtlar verir. Bu sistem, bedensel dengenin uzun süreli kontrolünü sağlar. Endokrin sistem, bezler, hormonlar ve dolaşım sistemi aracılığı ile organları etkileyerek, uzun süreli kimyasal değişikliklere sebep olur. Etkisi dakikalar, saatler, hatta günler içerisinde ortaya çıkar. Endokrin sistem, görevini sinir sistemine bağımlı olarak yaptığı için nöroendokrin sistem olarak da adlandırılır (Allen, 1983; akt.Dinçel, 2004).

Stresli bir durumla karşılaşıldığında bedende meydana gelen değişimlerin arkasında iki farklı sistem vardır: Sempatik-adrenomodüler sistem ve hipotalamik-hipofiz adrenokortikal sistem. Sempatik-adrenomodüler sistem, kaynakları harekete geçirmek ve bir 'savaş ya da kaç' tepkisini hazırlamakla görevlidir. Hipotalamusun uyarısıyla böbreküstü salgı bezlerinden adrenalin (epinefrin) ve noradrenalin (norepinefrin) salgılanır. Bunun sonucunda kalp atışı ve glikoz metabolizması hızlanır (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.283-284). Hipotalamik-hipofiz

adrenokortikal sistem ise böbreküstü bezlerinin stres hormonu olarak bilinen kortizölü salgılamasını sağlar. Bunun sonucunda kandaki şeker düzeyi artar ve metabolizma hızlanır. Bu değişiklikler bedenin uzun süreli etkinlikte bulunmasına yardımcı olurken bağışıklık sisteminin etkinliğinin azalmasına yol açar (Kalat, 2013; s.371).

2.4.7. Stresin Fizyolojik Bedeli

Stres, bedenin işlevlerini etkileyen değişimlere gösterilen bir tepkidir ve kronik olması durumunda hastalığa neden olabilir. Ancak stresi sadece kötü ya da hastalık yapan bir olguya indirgemek doğru değildir. Bazı stres durumları hastalığa yol açarken; bazıları da sağlıklı, uyum sağlayıcı tepkilere ve bireysel gelişime neden olur (Goldberger ve Breznitz, 1982; akt.Dinçel, 2004).

Strese uyum sağlamanın fizyolojik bedeli allostatik yük olarak adlandırılır. Allostatik yükümüz rahatlamış bir durumdayken ve stres yaşamıyorken düşük düzeydeyken, stresli durumlarda yüksektir (McEwen,1998; akt. Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.285). Yüksek tansiyon, koroner kalp hastalığı ve migren stresin önemli fizyolojik sonuçlarından bazılarıdır.

Stres anında bedenin kan basıncını düzenlemeye ve kontrol etmeye yönelik her mekanizması etkilenir. Stresli durumlarda iç organları besleyen damarlar daralır ve kalp daha çok çalışmaya, daha hızlı ve daha güçlü atmaya başlar. Neticede nabız atışı hızlanır ve kan basıncı yükselir. Psikofizyolojik stres tepkisinin her ekseni kan basıncını artırma yönünde işler, bu nedenle kim olursa olsun tansiyonu yükselir. Kan basıncını düzenleyici mekanizmalar da stresin etkisi altında bulduklarından çalışmaz. Stres oluşturan kronik ve zor yaşam koşulları sonucunda yüksek tansiyon ciddi bir klinik soruna dönüşebilir (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.292; Sapolsky, 1994; akt.Dinçel, 2004).

Koroner kalp hastalığı, kalp kası veya arterlerin potansiyel ölümcül sonuçlar doğuracak şekilde tıkanmasıdır. Gündelik stres çeşitleri, özellikle işe bağlı stres, koroner kalp hastalığı ve kalp krizi riskini artırmaktadır. Araştırmalar A tipi kişilikte

koroner kalp rahatsızlığı riskinin iki kat fazla olduğunu ortaya koymuştur (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.295).

Stresle ilişkilendirilen diğer bir sorun migrendir. Vasküler baş ağrısı olarak anılan migren, zonklayıcı bir ağrıdır. Bu ağrıya baş dönmesi, mide bulantısı ve oryantasyon bozukluğu eşlik eder. Migrenin, stres sırasında salgılanan norepinefrinin damarların kasılmasına neden olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle migren, stresle en yakın ilişkide olan hastalıklardan biri olarak kabul edilmektedir (Girdano ve Everly, 1986; Rice, 1999; akt. Dinçel, 2004).

Bir çok klinik çalışma, birkaç gün gibi kısa zamanda gelişen bir ülser alt türü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tip ülser tipi, çok stresli krizlere, ciddi bir enfeksiyona, önemli bir kazadan veya cerrahi müdahaleden doğan travmaya ya da vücudun büyük kısmının yanmasına maruz kalan insanlarda oluşur. Bu tür 'stres ülserleri' kimi durumlarda hayati tehlike oluşturacak boyutlara ulaşabilir (Sapolsky, 1994; akt. Dinçel, 2004).

Stresle ilişkili olan bir başka hastalık da şeker (diyabet) hastalığıdır. Stres tepkisi esnasında salgılanan ACTH ve diğer hormonlar, enerji için kan içine daha çok glikoz ve yağ asidi gönderilmesine neden olur. Stres esnasında salgılanan bazı hormonlar beden hücrelerine mesaj göndererek onların insüline karşı duyarlılıklarını azaltır ve insüline direnci artırır. Bu durum gerek insüline bağımlı gerekse insülin dirençli şeker hastalığında, glukoz birikmesine, kan şekerinin yükselmesine ve damarlarda plak oluşup hasarların meydana gelmesine yol açar (Sapolsky, 1999; GirdanoveEverly, 1986; akt. Dinçel, 2004).

2.4.8. Strese Verilen Psikolojik Tepkiler

Stres, sadece bedensel değil aynı zamanda zihinsel bedel ödememize sebep olur. Birey, uyum sağlama ya da başa çıkma kapasitesini aşan türde bir stres yaşadığında anksiyete, depresyon, uyum bozukluğu veya travma sonrası stres bozukluğu yaşayabilir.

Çok çeşitli stres yaşantılarından bir tanesi de bir tür belirsizlik ve çaresizlik durumu olan anksiyetedir. Karşılaşılan durumun anksiyeteye yol açıp açmayacağını belirleyen en temel boyut bilişsel sistemimizdir. A tipi kişilik örüntüsüne sahip olan bireylerin anksiyete ile daha çok yüz yüze gelecekleri söylenebilir (EndlerveEdwards, 1982; akt. Uçar, 2004).

Uzun süre yaşanan ve etkili şekilde başa çıkılamayan stresin sebep olduğu en önemli sonuçlardan bir tanesi de depresyondur. Karşılaştığı stresli durumun kontrolünün kendisinde olmadığını düşünen birey için bu durum, depresyonun temelidir. Sadece çaresizlik yaşamak depresyonu açıklamamaktadır. Depresyon, kişinin kendilik algısının olumsuz yönde bozulmuş olduğu durumda ortaya çıkar (Hovardaoğlu, 1986; akt. Uçar, 2004).

Uyum bozukluğu, yaygın stres kaynaklarına (örneğin boşanma, işsiz kalma) verilen psikolojik bir tepkidir ve klinik açıdan önemli davranışsal ya da duygusal semptomlara yol açar. Başa çıkma kaynaklarını aşan şiddette strese maruz kalan bireyler uyum bozukluğu tanısı ile karşılaşabilirler (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013, s.303).

Travma sonrası stres bozukluğunun gelişiminde majör stres deneyimi merkezi bir rol oynar. Silahlı çatışma, ırza tecavüz, tsunami, deprem veya kasırga gibi olaylar yaşamak travmaya yol açan stres kaynakları arasında sayılabilir. Travmaya yol açan bir olay yaşadktan sonra ortaya çıkan stres belirtileri ortak özellik gösterse de birçok insanda semptomlar artış gösterir (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.304).

2.4.9. Stresle Başa Çıkma

Günlük hayatın bir parçası olan stres, bireylerin başa çıkma yöntemlerini kullanmasını da beraberinde getirmektedir. Başa çıkma süreci başarılı ise stres kontrol altındadır; aksi durumda ise zihinsel ve fiziksel sağlık sorunları ile sosyal ilişkilerde zarar söz konusudur.

Başa çıkma, bireyin kendisi için stres oluşturan olay ya da etkenlere karşı direnmesi ve bu durumlara karşı dayanma amacıyla gösterdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin tümü olarak tanımlanabilir (Şirin, 2007). Lazarus ve Folkman'a göre (1984) başa çıkma, bireyin kaynaklarını aşan veya tüketen içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelebilmek için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalarıdır. Başa çıkma bir süreçtir, çünkü bireyle çevre arasındaki ilişki sürekli değişmektedir (Lazarus, 1991).

Stresle başa çıkmada amaç stresin tümünden kurtulmak değil, optimum düzeyde stres düzeyini korumaktır. Stresle başa çıkma veya diğer bir ifadeyle stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak ve verimli bir yaşam sürmek için gereklidir (Schafer, 1987; akt.Gürol, 2008).

Yüksek iyimserlik düzeyi, daha fazla psikolojik denetim, yüksek benlik saygısı ve daha iyi toplumsal destek, kişinin yaşamsal stresle başa çıkma yeteneğini geliştirdiği düşünülen bireysel özellikler arasında sayılabilir. Bu etkenlerin hayat deneyimleri karşısında daha düşük bir sıkıntı düzeyi ve sağlık açısından daha olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013; s.278).

Araştırmalar stresi azaltmak için bütün insanların aynı yöntemleri kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Hayatları boyunca değişik stresli durumlarla karşılaşan bireyler, kendi üzerlerinde işe yaradığını düşündüğü yöntemler geliştirirler. Bilim adamları insanların kullandığı stresle başa çıkma yöntemlerinde göreceli olarak değişmez kalıplar bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar stresle başa çıkmak için herhangi bir yöntem kullanmanın, hiçbir yöntem kullanmamaktan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Burger, 2006; s.203). Kullanılan başa çıkma yöntemleri başarılı olduğunda stres ortadan kalkar; başarısız olduğunda ise kaygı ile başlayan çeşitli psikolojik ve fizyolojik tepkileri oluşur (Folkman, 1984).

2.4.10. Başa Çıkma Yöntemleri

Başta çıkma konusundaki çalışmaların başlangıcı psikoanalitik teorisyenlere ve Freud'a kadar uzanmaktadır. Bu çalışmalar genelde rahatsız edici duyguların üstesinden gelmek için kullanılan savunma mekanizmalarına odaklanmıştır. 1960'lı yıllara kadar başta çıkma, savunma mekanizmalarını tanımlamak için kullanılmış; daha sonra ayrı bir çalışma alanı olarak ayrılmıştır (Jones ve Bright, 2001; s.134).

Stresle başta çıkma yöntemlerini türlerine göre sınıflandırma çabaları çeşitli başta çıkma ölçeklerinin faktör analizi ile incelenmesine dayanmaktadır. Bu tür çalışmalarda belirlenen bazı stratejiler şunlardır: Planlı davranma, uzaklaşma, hayal kurma, sosyal destek arama, olumluya odaklanma, yüzyüze gelme, kaçma-kaçınma, öz kontrol, bilinçli bastırma, duyguları ifade etme, özeleştirme, aktif başta çıkma, aktivitelerle uğraşma, sosyal destek arama, kabullenme, inkar, dine yönelme, duygulara odaklanma, davranışsal çözümleme ve ruhsal çözümleme (Folkman ve Lazarus, 1980; Carver, Weintraub, ve Scheier, 1989).

Roth ve Cohen'e göre (1986) başta çıkma sürecinde yaklaşma ve kaçınma olmak üzere iki temel yaklaşım söz konusudur. Yani başta çıkma, tehdit olarak algılanan bir durumda bilişsel ya da davranışsal olarak olayın üzerine gitme ya da olaydan uzaklaşma sürecidir. Bu şekilde davranışsal yaklaşma ya da uzaklaşma ve bilişsel yaklaşma ya da uzaklaşma olmak üzere dört tip başta çıkma yöntemi ortaya çıkar (akt. Oğul, 2004).

Yaklaşmacı başta çıkma yöntemleri, bireyin strese yol açan durumu düzeltmek için bir eylemde buldukları yöntemlerdir. Örneğin dersleri kötü olan bir öğrenci, yaşadığı stresli durumdan kurtulmak için özel ders alabilir veya etkili çalışma alışkanlıkları geliştirmeye çalışabilir. Kaçınmacı başta çıkma yönteminde ise bireyler, strese yol açan olayları bilinçlerinden uzak tutmaya çalışırlar. Yakınlarından birinin ciddi bir hastalığı olduğunu öğrenen kişi, o insanı düşünmeyerek veya hastalığının sanıldığı kadar ciddi olmadığına kendini inandırarak bu stres verici durumla başta çıkabilir (Burger, 2006; s.205).

Stresle başa çıkmada sorunla yüzleşmek mi, yoksa ondan kaçınmak mı daha iyidir? Bu soruya yanıt vermek için yapılan çok sayıda araştırmada yaklaşmacı yöntemlerin stresle başa çıkmada kaçınmacı stratejilerden daha etkili olduğu bulunmuştur (Burger, 2006; s.208).

Lazarus'a göre (1993) başa çıkma yöntemleri, iki gruba ayrılır. Birey-çevre ilişkisini değiştirmeye yönelik doğrudan başa çıkma davranışlarının kullanıldığı yaklaşım 'problem odaklı başa çıkma yöntemi' olarak adlandırılır. Bireyin çevreyi yorumlama biçimini değiştirerek stresle başa çıkmaya çalıştığı yaklaşım ise 'duygu odaklı başa çıkma yöntemi'dir. Problem odaklı başa çıkma tarzının kullanılması dış koşulların değişmesi ile sonuçlanırken, duygu odaklı yöntemlerin kullanılması ile bireyde içsel değişim meydana gelmektedir. Düşünmekten kaçınma, tehlikeli bir durumu yeniden değerlendirerek tehlikesiz olarak algılama, olayın önemini inkar etme gibi bilişsel yöntemler, stres düzeyini azaltan duygu odaklı başa çıkma tarzlarıdır.

Folkman ve Lazarus (1980) problem odaklı yöntemi, stres yaratan durumun ortadan kaldırılmasına, etkisinin en aza indirilmesine veya kişinin stres kaynağıyla ilişkisini değiştirmesine yönelik çabalar şeklinde tarif etmişlerdir.

Problem odaklı yöntem; problemi tanımlamayı, alternatif çözümler oluşturmayı, bu alternatifleri maliyet ve yarar bakımından değerlendirmeyi, aralarından seçim yapmayı ve seçilmiş alternatifi uygulamayı içerir (Atkinson, Atkinson, Smith, Daryl, ve Hoeksema, 2010; akt. Kavas, 2013). Yöntem doğrudan problemi çözmeye ve kaygıyı yenmeye yöneliktir. Problem odaklı başa çıkma yöntemi kullanan insanlar, hiçbir şey yokmuş gibi davranmak yerine, basit de olsa bir plan yapıp problemi çözmeye çalışarak kendilerini daha iyi hissederler (Burger, 2006; s.206).

Duygu odaklı başa çıkma yöntemi ise, zarar veya tehditin duygular üzerinde oluşturduğu etkiyi düzeltmek için gösterilen gayretlerden oluşur. Bu yöntemde kullanılan stratejilerden birisi, stres kaynağı olan faktörlerle ilişkili düşüncelerden sakınarak dikkatin toparlanmasıdır. Bir başka strateji ise, pozitif düşünme, uzak

durma veya inkar gibi yaklaşımlar kullanarak olan biten veya olabilecekleri farklı yorumlamaya gayret etmektir (Lazarus, 1991).

Duygu odaklı yöntem, stresli duruma eşlik eden duygusal sıkıntıları azaltma amacı güder. İnsanlar olumsuz duyguların egemenliği altına girmemek ve bu duyguların problem çözme becerilerini etkilemesini önlemek için duygu odaklı başa çıkma stratejilerini uygulamaya çalışırlar. Duygu odaklı başa çıkma yöntemi bir problem başa çıkılmaz hale geldiğinde de kullanılabilir. (Atkinson v.d., 2010; akt. Kavas, 2013).

Bu yöntemde, stresli durum değiştirilemeyecek olsa bile, birey deneyimle ilişkili duyguları hafifletmek için uğraşır. Duygusal gerilimi azaltmak işlevine sahip olan bu tarz başa çıkma yaklaşımı, tehdit oluşturan uyarandan kaçınarak sonuç almayı hedefler. Durumu kabullenme, duygusal destek arama, olumlu tarzda yeniden yorumlama duygusal odaklı başa çıkma stratejileri arasında yer alır (Kavas, 2013).

Problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerini birbirinden ayrı veya karşıt olarak görmek doğru değildir. İki yaklaşım birleşerek tüm başa çıkma sürecini oluşturmaktadırlar (Güler M. , 2008).

2.4.11. Öğretmenlik Mesleğinde Stres

Öğretmen, eğitim-öğretim ortamının en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine, amaç belirlemelerine ve bu amaçlara ulaşmak için yeni fikirler üretmelerine yardımcı olmak gibi çaba gerektiren sorumlulukları vardır. Öğretmen, sahip olduğu rolden dolayı eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bundan dolayı öğretmenlerin konularında uzmanlığa ve genel kültüre sahip olmalarının yanında, kendine güven duyan sağlam bir kişilikte olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin verimli çalışmasını engelleyen sorunların başında stres gelmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlik, en stresli meslekler arasında

anılmaktadır (Ravichandran ve Rajendran, 2007; Brown ve Ralph, 2003; s.38). İş kaynaklı stresin mesleki tatmin üzerine etkisini araştıran çalışmalar öğretmenlerin mesleki tatmininin diğer mesleklerdekine göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Travers ve Cooper, 2006).

Öğretmen stresi mesleğin değişik yönlerinden kaynaklanan ve öğretmenin kendisine yöneltilen talepleri benlik-saygısına ve iyilik haline bir tehdit olarak algılaması sonucu ortaya çıkan gerilim,kaygı, öfke gibi olumsuz duygular ve buna eşlik eden patojenik fizyolojik değişikliklerdir. (Kyriacou ve Sutcliffe, 1979; akt. Travers ve Cooper, 2006; s.38).

Öğretmen stresi ile alakalı yapılan çok sayıda araştırma, öğretmenlerin çoğunluğunun zaman zaman; yüzde yirmibeşe yakın kısmının ise daha sık stres yaşadığını ortaya koymuştur (Kyriacou, 2003,s.5; Brown ve Ralph, 2003; s.39). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin mesleklerini stresli veya aşırı stresli bulduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan tarama çalışmaları, öğretmenlerin stresi en önemli sağlık sorunu olarak tanımladığını bulgulamıştır. Ayrıca stres, öğretmenleri erken emekliliğe sevk eden önemli bir faktördür (Brown ve Ralph, 2003; s.38).

Öğretmenlerde stres, mesleki ve meslek dışı sebeplerden kaynaklanabilir. Öğretmenlerde strese yol açan faktörleri mesleğin doğası, kurumdaki roller, işle alakalı ilişkiler, kariyer gelişimi, kurumun yapısı ve iş-ev arası çatışma başlıkları altında toplamak mümkündür (Travers ve Cooper, 2006; s.37-38).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, ders materyallerinin yetersiz olması, fiziksel koşulların uygunsuzluğu, rol belirsizliği, rol çatışması, zaman baskısı, düşük gelir düzeyi, düşük sosyal statü, fazla iş yükü, eğitimde yaşanan değişimler, okul yönetimi ile ilgili sorunlar, sınıf yönetimi, belirsiz ve karmaşık durumlarda karar verme zorunluluğu, meslektaş, öğrenci ve amirlerle kurulan ilişkilerde karşılaşılan sorunlar öğretmenler için önemli stres faktörlerinden bazılarıdır (Travers ve Cooper, 2006; Wilson, 2002;

Argon ve Ateş, 2007; Akpınar, 2008; Bulut (Bozkurt), 2005; Ravichandran ve Rajendran, 2007; Kyriacou, 2003).

Değişik sağlık problemlerine yol açması ve iş performansında düşüşe sebep olması açısından stres, öğretmenlik mesleğinde üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretme performansında ve iş tatmininde azalma, meslekten soğuma, iş devamsızlığında artış, istikrarsız mesleki yaşam, erken emeklilik, karar verme ve yargıya varmada zayıflama öğretmen stresinin mesleğe bakan sonuçlarındandır (Travers ve Cooper, 2006; s.26; Brown ve Ralph, 2003; s.40; Gökalp, 2012; s.72).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Çalışmalar

Vural (2010), araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buca eğitim fakültesinden 100 öğrencinin katıldığı çalışmada verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte uyumluluğu daha yüksek olan adayların problem çözme becerilerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu amaçla 2006-2007 öğretim yılı 2. döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfında öğrenim gören 374 aday öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırma bulguları, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, duygusal zekâ düzeyleri ve meraklılık eğilimine sahip olma düzeylerinin yeterince gelişmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca aday öğretmenlerin kendine güven ve sistematik düşünme eğilimlerinin çok yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte aday öğretmenlerin açık fikirli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeğinde aldıkları toplam puanlar ile duygusal zekâ anketinden aldıkları toplam puanlar arasında orta derecede bir ilişki bulunmuştur.

Acar, E. (2007), işletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya İstanbul Sanayi Odası tarafından Ağustos 2006 tarihinde açıklanan Türkiye'nin ilk beşyüz büyük sanayi kuruluşundan 117 yönetici katılmıştır. Çalışmanın sonucunda yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, öğretim düzeylerine, öğretim alanlarına, meslek alanlarına ve toplam çalışma sürelerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yöneticilerin yaşları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İş tatmini yüksek olan yöneticilerde duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kızıl (2012), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya 388 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile stresle başa çıkma alt ölçeklerinden aktif planlama, dış yardım arama, kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt ölçekleri ile negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Stresle başa çıkma alt ölçeklerinden dine sığınma puanları ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bayanların duygusal zekâ düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin yaş, bölüm, sınıf ve aile aylık ortalama gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Açıkel (2004), tarafından gerçekleştirilen duygusal zekânın askeri uçuş eğitimi başarısına etkisi konulu araştırmaya Türkiye'de askeri pilot yetiştiren Hava Harp Okulu'ndan 180 öğrenci katılmıştır. Analizler sonucunda duygusal zekânın cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Pilot adaylarının öfkelerini kontrol edememe ve sabırsızlık düzeyleri arttıkça pilotluk başarılarının düştüğü ve dürtü kontrol başarısı arttıkça pilot olma başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavcar (2011), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünden 462 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri geldikleri coğrafi bölge, üniversite eğitimine başlamadan önceki yerleşim birimleri, babalarının eğitim düzeyleri, annelerinin eğitim düzeyleri, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annesi çalışan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Akgül (2011), ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada 232 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum, branş, yaş, mezun olunan okul, kıdem değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Bununla beraber, bayan öğretmenlerin kişilerarası becerileri erkeklerden, erkek öğretmenlerin stresle başa çıkma becerileri ise bayanlardan daha yüksek çıkmıştır.

Akın (2004), firma yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin astlarıyla yaşadıkları çatışmaların çözümündeki yöntem tercihlerine nasıl yansıdığını incelemiştir. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, eğitim alanları, statü ve çalışılan bölüm değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe işbirliğine ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözümünü tercih ettikleri, güç kullanmaya ve kaçınmaya dayalı çatışma çözme metotlarından uzaklaştıkları tespit edilmiştir.

Ergün (2011), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ becerileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya özel bir üniversitenin hazırlık okulunda okuyan 436 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bayan öğrencilerin daha empatik olduğu, sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu, kişiler arası duygusal zekâlarının daha

yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin stres toleranslarının daha yüksek olduğu, daha esnek oldukları, problem çözmede daha başarılı oldukları, stres yönetiminde daha başarılı oldukları ve genel ruh hallerinin daha iyi olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sü Eröz (2011), duygusal zekâ ile iletişim arasındaki ilişkiyi incelemek için 173 otel yöneticisi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet ve turizm eğitimi alma değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin iletişim becerileri turizm eğitimi alma değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Erkek çalışanların iletişim becerilerinin kadın çalışanların iletişim becerilerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Duygusal zekâ ve iletişim eğitimi almış yöneticilerde kişilerarası beceri, uyumluluk, genel ruh hali ve toplam duygusal zekâ puanları daha yüksek çıkmıştır. Ön lisans mezunu yöneticilerin, duygusal zekânın tüm alt boyutları ve toplam duygusal zekâ açısından düzeyleri lise, lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olanlardan anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Yüksek lisans veya doktora mezunu çalışanların iletişim becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekânın tüm boyutları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Vural (2010), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi 100 öğrenci üzerinde araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları ile problem çözme becerisi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının problem çözme puanları ile duygusal zekâ ölçeğinin uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güler A. (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça problem

çözme becerilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır.

Libbrecht ve arkadaşları (2014), tıp fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, kişilerarası duyarlılık ve iletişim derslerindeki performanslarını yordayıp yordamadığını incelediği bir çalışma yapmıştır. 367 tıp fakültesi öğrencisinin 3 yıl boyunca performansları takip edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda duygusal zekânın duyguları düzenleme boyutunun, öğrencilerin kişilerarası duyarlılık ve iletişim derslerindeki performansını yordayabildiği tespit edilmiştir. Duygularını düzenlemede daha başarılı olan öğrencilerin, kişilerarası duyarlılık ve iletişim derslerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin, tıp derslerindeki başarılarını yordayamadığı belirlenmiştir.

Kumar ve Muniandy (2012), Malezya Politeknik Üniversitesi öğretim görevlilerinin duygusal zekâ düzeylerini ve bu düzeye etki eden demografik etkenleri belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, meslekteki pozisyon ve alandaki geçmiş iş tecrübesi değişkenler olarak tespit edilmiştir. Genos duygusal zekâ envanterinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmaya tüm bölümlerden 162 öğretim görevlisi katılmıştır. Analiz sonucunda öğretim görevlilerinin ortalama bir duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar duygusal zekânın, yaş, mesleki kıdem ve eğitim seviyesi ile birlikte arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet ve alandaki geçmiş iş tecrübelerinin duygusal zekâyâ katkısının olmadığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Stres Ve Stresle Başa Çıkma İle İlgili Çalışmalar

Karakuş ve Dereli (2011), çalışmalarında öğretmen adaylarının benlik saygısı ve stresle başa çıkma stillerini incelemişlerdir. 290 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, erkek öğrencilerin özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetler arasında stresle başa çıkma stilleri arasında bir fark bulunamamıştır. Benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkmada 'aktif planlama' ve 'dış yardım arama' stratejilerini tercih ederken 'dine sığınma'

stratejisini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Özgüveni yüksek olan, kendine yeterli olacağını düşünen ve başarılı olacağı inancını taşıyan adayların stresle başa çıkmada dine sığınma stratejisini daha az tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Akpınar (2008), öğretmenleri olumsuz etkileyen strese yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Elazığ il merkezi ve ilçelerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 184 öğretmen ile bir araştırma yürütmüştür. Betimsel nitelik arz eden araştırma sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, zaman baskısı, öğretmenlerin düşük gelir düzeyi ve sosyal statüsü ile fazla iş yükünün öğretmen stresinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca eğitimde yaşanan değişimler ve okul yönetimi ile ilgili sorunların da öğretmen stresinde orta derecede etkili faktörler olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2007), çalışanların stresle başa çıkmada hangi tutumları daha çok kullandıklarını tespit etmek ve bu tutumların sosyo-demografik değişkenler ve çalışma koşulları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 204 çalışanla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda katılımcıların stresle başa çıkmada en çok aktif planlamayı, en az ise kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunu kullandıkları tespit edilmiştir.

Baştemur (2001), yurt dışında eğitimine devam eden Türk öğrencilerin stresle başa çıkma tutumlarını incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören 381 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşları yükseldikçe karşılaştıkları stresli olaylar karşısında daha az sosyal desteğe başvurdukları gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem odaklı stresle başa çıkma davranışlarını daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yurtdışında kalma süresi daha fazla olan öğrencilerin problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama davranışını daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arama davranışlarını daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır.

El-Ghoroury ve arkadaşları (2012), psikoloji doktora öğrencilerinin stres kaynaklarını ve stresle başa çıkma yöntemlerini belirlemek için bir çalışma

yapmışlardır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki değişik üniversitelerden 387 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin % 70'inden fazlası performanslarını engelleyen en az bir stres kaynağı belirtmiştir. Akademik sorumluluklar, maddi konular, kaygı ve okul-iş hayatını dengeleyememe en çok paylaşılan stres kaynakları olmuştur. Dostlardan, aileden ve sınıf arkadaşlarından destek alma, düzenli egzersiz yapma ve hobiler yaygın olarak kullanılan stresle başa çıkma stratejileri olarak tespit edilmiştir. Sağlık hizmetlerinde (klinik, danışma, okul) çalışan öğrencilerin, psikolojinin diğer sahalarında (genel, sosyal, gelişim) çalışanlara göre stresle başa çıkmada psikoterapiyi daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrımcılık, azınlık ve yabancı kökenli öğrencilerin dile getirdiği bir stres kaynağı olmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin metafizik tecrübelerle yönelmeyi stresle başa çıkma stratejisi olarak yerli-beyaz öğrencilere göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

2.5.3. Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişiyi İnceleyen Çalışmalar

Önen (2012), öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine etkisini incelemek için 300 öğretmen adayı üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma stratejileri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Kimlik işlevleri ölçeğinin 'gelecek yönelimli' alt boyutunda yüksek puan alan adayların, stresle başa çıkmada 'aktif planlama' ve 'dış yardım arama' stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. İyimserlik seviyesi yüksek olan aday öğretmenlerin stresle başa çıkmada 'aktif planlama', 'dış yardım arama' ve 'kabul' stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları duygusal zekâlarını, stresli durumlarda iyi ve doğru planlama yapmak, sosyal çevreden yardım almak ve değiştiremeyecekleri durumlarla ilgili olarak da iyi bir dengeleme yapmak için kullanmaktadırlar.

Deniz ve Yılmaz (2006), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma

yürütmüşlerdir. Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 428 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda; duygusal zekânın kişisel beceri alt ölçeğinde yüksek puan alan öğrencilerin, stresli durumlarda problem odaklı başa çıkma stratejisini kullandıkları ve sosyal destek almaya yönelmedikleri tespit edilmiştir. Kişiler arası becerileri yüksek olan öğrencilerin, stresli durumlarda problem odaklı başa çıkma stratejisini kullandıkları ve sosyal destek aradıkları ortaya çıkmıştır. Uyumluluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin de stresle başa çıkmada problem odaklı stratejileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Gürol (2008), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaya İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görev yapan 247 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutları puanları cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan okul, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak erkek öğretmenler duygulardan faydalanmada bayan öğretmenlere göre daha başarılı bulunmuştur. Öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri arttıkça stresle başa çıkmada aktif planlama, dış yardım arama ve bilişsel yeniden yapılanma metotlarını daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Duygulardan yararlanmada yüksek puan alan öğretmenlerin stresle başa çıkmada daha az dış yardım aradığı ve biyokimyasal stratejileri (ilaç, sigara, içki, uyuşturucu) daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır.

Şirin (2007), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya Ankara ilinden 218 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmak için dine sığınma yöntemini kullanmada duygusal zekâ düzeyleri açısından farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kalyoncu (2011), duygusal zekâ ve örgütten kaynaklanan stres arasındaki ilişkiyi incelemek için Ankara ilinde görev yapan 333 hemşire ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda evli hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca duygusal zekâ düzeyinin yaşla ve eğitim düzeyi ile birlikte

arttığı tespit edilmiştir. Hemşirelerin stres düzeyleri cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Özel sektörde çalışan hemşirelerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ve gelir düzeyi arttıkça stres düzeyinin azaldığı anlaşılmaktadır.

Matthews ve arkadaşları (2006), duygusal zekâ ve beş faktör kişilik modelinin, görev kaynaklı stresi yordamadaki rolünü tespit etmek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Cincinnati Üniversitesi psikoloji bölümünden 132 bayan ve 68 erkek öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, duygusal zekâ düzeyinin görev kaynaklı stres durumu ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilerin, daha kaygılı olduğu ve stresle başa çıkmada kaçınmacı stratejileri daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Nevrotiklik puanı yüksek olan katılımcıların stres ve kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu bireylerin stresle başa çıkmada duygusal odaklı başa çıkma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, özdisiplini (sorumluluk) yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkmada problem odaklı stratejiyi kullandıkları tespit edilmiştir.

Ignat (2010), öğretmenlerin duygusal zekâları, öz-etkinlik ve yaşam doyumları ile strese karşı gösterdikleri tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Değişik kademelerde görev yapan 103 öğretmenin katıldığı çalışmada, evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin bekar olanlara göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşam doyumunu yüksek olan öğretmenlerin stresle başa çıkmada diğer öğretmenlere göre daha planlı davrandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile strese sağlıklı reaksiyon gösterme, durumla başa çıkma için plan yapma, sosyal ve duygusal destek arama ve pozitif yeniden ifade etme tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişteki ya da günümüzdeki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Arnavutluk Turgut Özal ve Gülistan eğitim kurumları ve Kosova Gülistan eğitim kurumlarında görev yapan Türk öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmaya katılmayı kabul eden Arnavutluk'tan 45 öğretmen ve Kosova'dan 49 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere ilişkin dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Ülkelere Göre Katılımcı Dağılımı

Ülkeler	Frekans (n)	Yüzde %
Arnavutluk	45	47.9
Kosova	49	52.1
Toplam	94	100

Öğretmenlerin 45'i (% 47.9) Arnavutluk'ta ve 49'u (% 52.1) Kosova'da görev yapmaktadır.

Tablo 3.2. Cinsiyete Göre Katılımcı Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde %
Bayan	33	35.1
Erkek	61	64.9
Toplam	94	100

Katılımcıların 33'ü (% 35.1) bayan, 61'i (% 64.9) erkek öğretmendir.

Tablo 3.3. Yaş Gruplarına Göre Katılımcı Dağılımı

Yaş	Frekans (n)	Yüzde %
21-27	27	28.7
28-34	41	43.6
35 ve üzeri	26	27.7
Toplam	94	100

Öğretmenlerin 27'si (% 28.7) 21-27 yaş grubunda, 41'i (% 43.6) 28-34 yaş gurubunda ve 26'sı (% 27.7) 35 ve üzeri yaş grubundadır.

Tablo 3.4. Mesleki Kıdeme Göre Katılımcı Dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans (n)	Yüzde %
0-6 yıl	47	50
7-13 yıl	30	31.9
14 ve üzeri yıl	17	18.1
Toplam	94	100

Öğretmenlerden 47'si (% 50) 0- 6 yıllık mesleki kıdeme, 30'u (% 31.9) 7-13 yıllık mesleki kıdeme ve 17'si (% 18.1) 14 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 3.5. Yurtdışında Bulunma Süresine Göre Katılımcı Dağılımı

Yurtdışında Bulunma Süresi	Frekans (n)	Yüzde %
0-6 yıl	34	36.2
7-13 yıl	39	41.5
14 ve üzeri yıl	21	22.3
Toplam	94	100

Öğretmenlerden 34'ü (% 36.2) 0- 6 yıldır yurtdışında bulunmakta, 39'u (% 41.5) 7-13 yıldır yurtdışında bulunmakta ve 21'i (% 22.3) 14 ve üzeri yıldır yurtdışında bulunmaktadır.

Tablo 3.6. Branşlara Göre Katılımcı Dağılımı

Branş	Frekans (n)	Yüzde %
Sayısal	52	55.3
Sözel	42	44.7
Toplam	94	100

Öğretmenlerin 52'si (% 55.3) sayısal, 42'si (% 44.7) sözel branş öğretmenidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri'nden (SBTE) yararlanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin toplanmasında araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerle alakalı aşağıda kısaca bilgi verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenleri tanımaya yönelik sorular yer almaktadır. Form benzer ölçme araçlarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem,

yurtdışında bulunma süresi ve branşlarını belirlemeye yönelik toplam 5 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

DZÖÖ-KF, Petrides ve Furnham'ın (2000) duygusal zekâyı, 'kişisel karakter özelliği' olarak kavramlaştırması esas alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemektir. Ölçek, Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen 'Trait Emotional Intelligence Questionnaire'in uzun formu temel alınarak hazırlanmıştır.

Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Toplam duygusal zekâ özelliğini ölçmek üzere dizayn edilmiş 7'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Maddelere ilişkin cevap seçenekleri 1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 7= Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen yedili dereceleme kullanılarak oluşturulmuştur.

Ölçek, 'Öznel İyi Oluş', 'Öz Kontrol', 'Duygusallık' ve 'Sosyallik' olarak isimlendirilen dört alt ölçekten oluşmaktadır.

Öznel iyi oluş alt ölçeğinde bireylerden sahip oldukları özellikleri ve kişisel donanımlarını değerlendirmeleri istenmekte ve hayatlarının gidişatı ile hayattan duydukları memnuniyet hakkında görüşleri sorulmaktadır. Alt ölçek 4 maddeden oluşmaktadır.

Öz kontrol alt ölçeği bireylerin duygularını düzenleme, kararlarına sahip çıkma ve stresle baş edebilme yetenekleri hakkında yaptıkları değerlendirmeleri içermektedir. Alt ölçek 4 maddeden oluşmaktadır.

Duygusallık alt ölçeği bireylerin duyguları tanıma, duygularını gösterme ve insanlarla duygusal bağ kurma yeteneklerini ölçen 4 maddeden oluşmaktadır.

Sosyallik alt ölçeğinde bireylerin diğer insanlarla ilişkilerindeki ve haklarını savunmadaki başarıları ile diğer insanların duygularını etkileme becerilerini ölçen 4 madde bulunmaktadır.

Toplam duygusal zekâ alt ölçeğinde ise bireylerin motivasyonlarını, hayatlarını düzenleme ve yeni çevreye uyum becerilerini ölçen 4 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği, DZÖÖ-KF toplam puanı ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları için nevrotik kişilik özelliği ile negatif yönde anlamlı korelasyonlar ve dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir (Petrides v.d., 2010; akt. Deniz, Özer, ve Işık, 2013).

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. 464 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Stresle Başa-Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE)

Ölçek, Özbay(1993) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde üniversite eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin farklı stres durumlarıyla başa çıkma çabalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Envanterin Türkçe uyarlaması, Özbay ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucunda, 56 orjinal başa çıkma envanterinden 43 ifade, 6 faktör altında toplanmıştır. Envanter, 5'li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden her madde için 'hiçbir zaman', 'ara sıra', 'bazen' , 'sık sık', 'her zaman' seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Faktör analizi ile belirlenen 6 faktör aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Aktif planlama: Aktif olarak bir şeyler yapma, aktif çabaları artırma, eylem planları oluşturma, şu an üzerinde odaklaşma ve problem çözme sistematığı içerisinde olmayı içeren yöntemleri kapsayan 10 maddeden oluşmaktadır.

Dış yardım arama: Sosyal destek arayışı, somut çözüme yönelik dış yardım talebi ve duygusal dış yardım arama şeklinde olabilmektedir. Yardım arama tutumlarının duygusal, bilişsel ve fiziksel boyutta ölçümünü amaçlayan bu alt ölçek 9 maddeden oluşmaktadır.

Dine yönelme: Bir ilahi güce sığınmayı, dua etmeyi ve inançlardan güç almayı vurgulayan maddelerden oluşan bu faktör 6 madde ile temsil edilmektedir.

Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel): Stresle başa çıkmada pasif stratejiler olan kendini durumdan soyutlamayı, başa geleni kabullenmemeyi ve problemden uzaklaşmak için değişik işlerle uğraşmayı ele alan 7 maddeden oluşmaktadır.

Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal): Sigara içme, alkol alma, ilaç ve uyuşturucu kullanma gibi metabolizmada fizyolojik değişiklik yapmaya yönelik pasif başa çıkma yöntemlerini ele alan faktör 4 maddeden oluşmaktadır.

Kabul-bilişsel yeniden yapılanma: Bireyin stresli duruma bakış açısını değiştirmeye ve yeni çözüm yolları aramasına yönelik yöntemlerin ele alındığı bu ölçek 7 maddeden oluşmaktadır (Aslan, 2007).

Ölçüt geçerliğini test etmek için, Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan stresle başa çıkma tarzları ölçeği (SBTÖ) ölçüt olarak alınmıştır. SBTÖ ile SBTE arasında 0.54 ($p < .001$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Testin güvenilirlik hesapları Cronbach Alfa iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve genel güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur (Karakuş ve Dereli, 2011).

3.4. Uygulama

Kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan demografik bilgi formu ve kullanılan diğer ölçekler bir araya getirilerek toplam üç sayfalık bir anket

hazırlanmıştır. Araştırma için Arnavutluk Turgut Özal ve Gülistan Eğitim kurumlarının ve Kosova Gülistan Eğitim kurumlarının eğitimden sorumlu genel müdür yardımcılarında izin alınmıştır. Uygulama Arnavutluk'ta zümre oturumları esnasında ilgili zümre başkanı gözetiminde, Kosova'da ise öğretmen toplantılarında idarecilerin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Soruların cevaplanmasında herhangi bir soru önceliği ve süre sınırı olmamıştır.

3.5. Verilerin İstatiksel Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. İlgili araştırmada verileri değerlendirme aşamasında tanımlayıcı istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş, yurtdışında bulunma yılı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının yaş, yurtdışında bulunma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

ANOVA testi sonucunda farklılığa neden olan grupların tespitinde post-hoc 'Tukey' testi; normallik koşulunun sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane post-hoc testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson

Momentler arpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen bulgular 0.05 anlamlılık düzeyine göre incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara bağlı olarak yapılan açıklama ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimleyici Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen duygusal zekâ alt boyutlarına ait puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	$s.s.$
Öznel İyi Oluş	94	20.10	4.313
Öz Kontrol	94	20.03	3.939
Duygusallık	94	18.79	4.761
Sosyallik	94	19.16	4.065
Toplam Duygusal Zekâ	94	18.68	4.284

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 20.10; standart sapma değeri ($s.s.$) 4.313

olarak bulunmuştur. Öz kontrol puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 20.03; standart sapma değeri (*s.s.*) 3.939 olarak bulunmuştur. Duygusallık puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 18.79; standart sapma değeri (*s.s.*) 4.761 olarak bulunmuştur. Sosyallik puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 19.16; standart sapma değeri (*s.s.*) 4.065 olarak bulunmuştur. Toplam duygusal zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 18.68; standart sapma değeri (*s.s.*) 4.284 olarak bulunmuştur.

Araştırma sürecinde elde edilen stresle başa çıkma tutumları alt boyutlarına ait puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanterine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s.s.</i>
Aktif Planlama	94	29.32	4.516
Dış Yardım Arama	94	26.43	5.331
Dine Yönelme	94	20.77	2.920
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	94	9.31	4.988
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	94	0.19	0.820
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	94	17.43	3.300

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif planlama puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 29.32; standart sapma değeri (*s.s.*) 4.516 olarak bulunmuştur. Dış yardım arama puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 26.43; standart sapma değeri (*s.s.*) 5.331 olarak bulunmuştur. Dine yönelme puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 20.77; standart sapma değeri (*s.s.*) 2.920

olarak bulunmuştur. Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel) puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x})9.31; standart sapma değeri (s.s.)4.988 olarak bulunmuştur. Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal) puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x})0.19; standart sapma değeri (s.s.)0.820 olarak bulunmuştur. Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x})17.43; standart sapma değeri (s.s.)3.300 olarak bulunmuştur.

4.2. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Demografik Değişkenler İle Duygusal Zekâ İlişkisinin İncelenmesi

1. Alt problem: Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Birinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması. İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Bayan (n=33)		Erkek (n=61)		t	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Öznel İyi Oluş	20.42	4.596	19.82	3.557	0.708	0.481
Öz Kontrol	20.67	4.774	17.77	4.470	2.928	0.004
Duygusallık	20.61	3.674	18.38	4.079	2.616	0.010
Sosyallik	19.30	4.613	18.34	4.094	1.036	0.303
Toplam Duygusal Zekâ	21.15	4.671	19.52	4.032	1.765	0.081

Tablodaki veriler incelendiğinde öz kontrol alt boyutuna ait ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($t(94) = 2.928; p < 0.01$). Bayan öğretmenlerin öz kontrol ortalama puanları ($\bar{x} = 20.67; s.s. = 4.774$), erkek öğretmenlerin öz kontrol ortalama puanlarından ($\bar{x} = 17.77; s.s. = 4.470$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Ayrıca öğretmenlerin duygusallık alt boyutuna ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($t(94) = 2.616; p < 0.05$). Bayan öğretmenlerin duygusallık ortalama puanları ($\bar{x} = 20.61; s.s. = 3.674$), erkek öğretmenlerin duygusallık ortalama puanlarından ($\bar{x} = 18.38, s.s. = 4.079$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Öznel iyi oluş, sosyallik ve toplam duygusal zekâ alt boyutlarında ise ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

2. **Alt problem:** Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

İkinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan verilere ilişkisiz örneklem t-testi uygulanarak analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması. İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Sayısal (n=52)		Sözel (n=42)		t	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Öznel iyi Oluş	20.17	4.342	19.86	3.419	0.385	0.701
Öz kontrol	18.37	4.477	19.31	5.097	-0.955	0.342
Duygusallık	18.75	4.546	19.67	3.362	-1.123	0.264
Sosyallik	18.23	4.236	19.24	4.327	-1.135	0.259
Toplam Duygusal Zekâ	19.65	4.356	20.64	4.247	-1.107	0.271

Tablodaki veriler incelendiğinde duygusal zekânın hiçbir alt boyutunda ortalama puanların branş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir.

3. **Alt problem:** Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Üçüncü alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	21-27 yaş (n=27)		28-34 yaş (n=41)		35 yaş ve üzeri (n=26)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Öznel İyi Oluş	20.15	4.504	20.68	3.482	18.88	3.892	1.700	0.188
Öz Kontrol	19.30	5.246	19.05	5.104	17.85	3.563	0.720	0.490
Duygusallık	18.96	3.684	19.73	4.189	18.46	4.264	0.818	0.445
Sosyallik	19.26	4.638	19.05	4.376	17.50	3.636	1.397	0.253
Toplam Duygusal Zekâ	20.15	4.563	20.54	4.399	19.35	3.959	0.604	0.549

Tablodaki veriler incelendiğinde duygusal zekânın hiçbir alt boyutunda ortalama puanların yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir.

4. Alt problem: Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	0-6 yıl (n=47)		7-13 yıl (n=30)		14 yıl ve üzeri (n=17)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Öznel İyi Oluş	20.70	4.000	19.83	3.914	18.53	3.555	1.997	0.142
Öz Kontrol	19.89	4.715	17.47	5.177	18.06	3.596	2.719	0.071
Duygusallık	19.62	3.739	19.33	4.358	17.59	4.258	1.616	0.214
Sosyallik	19.79	4.732	17.73	3.290	17.29	3.917	3.354	0.039
Toplam Duygusal Zekâ	21.23	4.385	18.60	4.658	19.59	2.293	3.770	0.027

Tablodaki veriler incelendiğinde sosyallik alt boyutunda ortalama puanların öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2,91) = 3.354; p < 0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı Tukey post-hoc analizi sonucunda ise grupların ortalama puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanlarının kıdem gruplarına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2,91) = 3.770; p < 0.05$). Verilerin dağılımı varyansların homojenliği şartını sağlamadığı için gruplar arası farklılığı belirlemek amacıyla Tamhane post-hoc testi uygulanmıştır. Test sonucunda 0-6 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının ($\bar{x}=21.23; s.s.=4.385$), 7-13 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puan ortalamalarından ($\bar{x}=18.60; s.s.=4.658$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Alt problem: Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	0-6 yıl (n=34)		7-13 yıl (n=39)		14 yıl ve üzeri (n=21)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Öznel İyi Oluş	20.29	4.303	20.54	3.755	18.67	3.498	1.684	0.191
Öz Kontrol	19.38	5.152	18.33	5.018	18.67	3.498	0.444	0.643
Duygusallık	19.41	3.718	20.00	4.304	17.19	3.642	3.547	0.033
Sosyallik	18.82	4.502	19.59	4.290	16.76	3.375	3.142	0.048
Toplam Duygusal Zekâ	20.82	4.380	20.00	4.623	19.10	3.506	1.060	0.351

Tablodaki veriler incelendiğinde duygusallık alt boyutunda ortalama puanların öğretmenlerin yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2,91) = 3.547; p < 0.05$). Yapılan Tukey post hoc testi sonucunda 7-13 yıl yurtdışı grubundaki öğretmenlerin duygusallık puanlarının ($\bar{x}=20.00; s.s.=4.304$), 14 yıl ve üzeri gruptaki öğretmenlerin duygusallık puanlarından ($\bar{x}=17.19; s.s.=3.642$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sosyallik alt boyutunda ortalama puanların öğretmenlerin yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir

($F(2,91) = 3.142; p < 0.05$). Yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 7-13 yıl yurtdışı grubundaki öğretmenlerin sosyallik puanlarının ($\bar{x}=19.59; s.s.=4.290$), 14 yıl ve üzeri gruptaki öğretmenlerin sosyallik puanlarından ($\bar{x}=16.76; s.s.=3.375$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Demografik Değişkenler İle Stresle Başa Çıkma İlişkisinin İncelenmesi

6. Alt problem: Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Altıncı alt problemi cevaplandırmak için toplanan verilerin ilişkisiz örneklem t-testi uygulanarak analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması. İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları	Bayan (n=33)		Erkek (n=61)		t	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Aktif Planlama	29.45	3.866	29.25	4.860	0.213	0.832
Dış Yardım Arama	27.12	5.808	26.05	5.064	0.930	0.355
Dine Yönelme	20.70	2.568	20.80	3.114	-0.168	0.867
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	10.55	5.455	8.64	4.626	1.789	0.077
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	0.00	0.000	0.30	1.006	-2.292	0.025
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	16.73	3.599	17.80	3.092	-1.519	0.132

Tablodaki veriler incelendiğinde kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutunda öğretmenlerin ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($t(60.000) = -2.292; p < 0.05$). Bayan öğretmenlerin

kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) ortalama puanları ($\bar{x}=0.00$; $s.s.=0.000$), erkek öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) ortalama puanlarından ($\bar{x}=0.30$; $s.s.=1.006$) anlamlı derecede daha düşüktür.

7. Alt problem: Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yedinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan verilerin ilişkisiz örneklem t-testi uygulanarak analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Puanlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması. İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları	Sayısal (n=52)		Sözel (n=42)		t	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Aktif Planlama	29.63	4.935	28.93	3.960	0.752	0.454
Dış Yardım Arama	26.79	5.771	25.98	4.760	0.733	0.466
Dine Yönelme	20.65	2.970	20.90	2.887	-0.412	0.681
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	8.98	4.861	9.71	5.172	-0.707	0.481
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	0.35	1.083	0.00	0.000	2.306	0.025
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	17.02	3.398	17.93	3.142	-1.334	0.186

Tablodaki veriler incelendiğinde kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutunda öğretmenlerin ortalama puanlarının branş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($t(51.000) = 2.306$; $p < 0.05$). Sayısal branş öğretmenlerinin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) ortalama puanları

($\bar{x}=0.35$; $s.s.=1.083$), sözel branş öğretmenlerinin ortalama puanlarından ($\bar{x}=0.00$; $s.s.=0.00$) anlamlı derecede daha yüksektir.

8. Alt problem: Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Sekizinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları	21-27 yaş (n=27)		28-34 yıl (n=41)		35 yaş ve üzeri (n=26)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
Aktif Planlama	29.22	4.560	29.63	4.073	28.92	5.230	0.202	0.817
Dış Yardım Arama	25.89	5.316	27.49	4.728	25.31	6.091	1.540	0.220
Dine Yönelme	19.85	3.255	21.54	2.450	20.50	3.023	2.981	0.056
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	12.04	5.403	8.39	4.636	7.92	4.049	6.403	0.003
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	0.56	1.423	0.02	0.156	0.08	0.392	4.009	0.021
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	17.33	3.772	17.51	3.195	17.38	3.060	0.026	0.974

Tablodaki veriler incelendiğinde kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) alt boyutunda ortalama puanların yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2,91) = 6.403$; $p < 0.01$). Yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 21-27 yaş grubundaki öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ortalama puanlarının ($\bar{x}=12.04$; $s.s.=5.403$), 28-34 yaş ($\bar{x}=8.39$; $s.s.=4.636$) ve

35 ve üzeri yaş ($\bar{x}=7.92$; $s.s.=4.049$) gruplarındaki öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ortalama puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutunda öğretmenlerin ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($F(2,91) = 4.009$; $p < 0.05$). Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumuna ait veriler varyansların homojenliği şartını sağlamadığı için gruplar arası farklılığın belirlenmesi için Tamhane post-hoc testi uygulanmıştır. Test sonucunda 21-27 yaş grubundaki öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) ortalama puanlarının ($\bar{x}=0.56$; $s.s.=1.423$), 28-34 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=0.02$; $s.s.=0.156$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

9. Alt problem: Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Dokuzuncu alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları	0-6 yıl (n=47)		7-13 yıl (n=30)		14 yıl ve üzeri (n=17)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
	Aktif Planlama	29.81	4.397	29.17	4.647	28.24		
Dış Yardım Arama	26.98	4.901	26.50	5.406	24.76	6.270	1.083	0.343
Dine Yönelme	20.72	3.055	20.77	2.956	20.88	2.619	0.018	0.982
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	9.96	5.797	9.03	4.013	8.00	3.953	1.029	0.362
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	0.32	1.105	0.10	0.403	0.00	0.000	1.225	0.298
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	17.38	3.597	17.43	3.126	17.53	2.896	0.012	0.988

Tablodaki veriler incelendiğinde stresle başa çıkmanın hiçbir alt boyutunda öğretmenlerin ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir.

10. Alt problem: Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Onuncu alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler tek faktör varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması. Tek Faktör Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları	0-6 yıl (n=34)		7-13 yıl (n=39)		14 yıl ve üzeri (n=21)		F	p
	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.	\bar{x}	s.s.		
	Aktif Planlama	29.68	4.558	29.41	4.672	28.57		
Dış Yardım Arama	27.24	5.211	27.15	4.777	23.76	5.864	3.564	0.032
Dine Yönelme	20.53	3.067	20.77	3.099	21.14	2.372	0.282	0.755
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	10.35	5.376	9.54	5.015	7.19	3.683	2.783	0.067
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	0.38	1.256	0.08	0.354	0.10	0.436	1.460	0.238
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	17.18	3.486	17.10	3.500	18.43	2.441	1.260	0.288

Tablodaki veriler incelendiğinde dış yardım arama alt boyutunda ortalama puanların yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2,91) = 3.564; p < 0.05$). Yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 0-6 yıl grubundaki öğretmenlerin dış yardım arama ortalama puanlarının ($\bar{x}=27.24; s.s.=5.211$), 14 ve üzeri yıl ($\bar{x}=23.76; s.s.=5.864$) grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Stresle Başa Çıkma Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

11. Alt problem: Duygusal zekâ alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

On birinci alt problemi cevaplandırmak için toplanan veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Alt Boyutları Arasındaki İlişki.

	Öznel İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik	Toplam Zekâ Puanı
Aktif Planlama	0.268**	0.193	0.296**	0.311**	0.452**
Dış Yardım Arama	0.129	-0.084	0.359**	0.093	0.200
Dine Yönelme	0.205*	0.094	0.051	-0.029	0.129
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	-0.118	-0.321**	-0.080	-0.300**	-0.313**
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	-0.192	-0.113	-0.071	0.002	-0.215*
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	0.085	0.061	-0.203*	-0.162	0.032

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü ($r = .452$; $p < 0.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanı yükseldikçe, stresle başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha çok benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında ($r = -.313$; $p < 0.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile kaçma-

soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında ($r = -.215; p < 0.05$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları arttıkça, stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumlarını daha az tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyallik puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = .311; p < 0.01$). Buna göre sosyallik puanları arttıkça öğretmenler stresle başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin sosyallik puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında ise negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.300; p < 0.01$). Bu sonuca göre sosyallik puanları yükseldikçe öğretmenler stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin duygusallık puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = .296; p < 0.01$). Buna göre duygusallık puanları yükseldikçe öğretmenler stresle başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha çok benimsemektedirler.

Öğretmenlerin duygusallık puanları ile dış yardım arama puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .359; p < 0.05$). Bu sonuca göre duygusallık puanları arttıkça öğretmenler stresle başa çıkmada dış yardım arama tutumunu daha fazla benimsemektedirler.

Öğretmenlerin duygusallık puanları ile kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.203; p < 0.05$). Buna göre duygusallık puanları arttıkça öğretmenler stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanma tutumunu daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin öz kontrol puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = -.321; p < 0.01$). Buna göre öz kontrol puanı yükseldikçe öğretmenler stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu daha az tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .268; p < 0.01$). Öznel iyi oluş puanı yükseldikçe öğretmenler stresle başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha çok tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile dine yönelme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .205; p < 0.05$). Öznel iyi oluş puanı yükseldikçe öğretmenler stresle başa çıkmada dine yönelme tutumunu daha fazla tercih etmektedirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma tutumlarının demografik değişkenlere göre anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığına ve öğretmenlerin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunup bulunmadığına dair sonuçlar yorumlanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre bayan ve erkek öğretmenler hayatlarından, sahip oldukları özellik ve donanımlardan benzer derecede memnundurlar.

Yurtdışında görev yapan öğretmenlerin hayatı yorumlayışında en önemli kriter dini inançlarıdır. Bir müslümanın başına gelenleri ve sahip olduklarını Allah'ın takdiri olarak ele alıp buna rıza göstermesi gerektiği inancı yurtdışında görev yapan öğretmenlerin paylaştığı bir düşüncedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olmamasının sebebi paylaştıkları bu inanç ve düşünce olabilir.

Akgül (2011) ve Sü Eröz (2011) de yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır yani hayat memnuniyeti ve iyimserlik açısından cinsiyetler arası fark bulamamışlardır.

Öğretmenlerin Öz Kontrol Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından öz kontrol puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu bayan öğretmenlerin duygularını düzenlemekte erkek öğretmenlerden daha başarılı oldukları, verdikleri kararlara daha bağlı kaldıkları ve sonradan pişmanlık duyacakları şeyleri daha az yaptıkları anlamına gelmektedir.

Duyguların düzenlenmesinde cinsiyetler arası farkın incelenmesine yönelik çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Güvenç (2012)'in çalışmasında duyguların yönetilmesinde cinsiyetler arası farklılık bulunmamışken; Aydın B. (2010)'in çalışmasında ise erkek öğrenciler duyguları yönetmede kız öğrencilerden daha başarılı çıkmıştır.

Türk toplumunda erkeklere duygularını kontrol etmesi öğütlenir ve bayanların duygularını kontrol etmede erkeklere göre daha zayıf oldukları yönünde genel bir anlayış vardır. Bu araştırmada çıkan sonuç Türk toplumundaki genel anlayışa zıttır. Bayan öğretmenler yurtdışında görev yapma konusunda erkek öğretmenlere göre ailelerinden ve çevrelerinden daha çok baskı görmektedir. Yaşadıkları bu zorlu süreç duygularını kontrol etme becerilerini daha çok geliştirmelerine katkıda bulunmuş olabilir. Benzer şekilde bayan öğretmenlerin çevrelerinden gördükleri maddi-manevi baskılara rağmen yurtdışında görev yapmayı kabul etmeleri ve yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri kararlılık özelliklerini pekiştirmelerinde etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Duygusalılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusalılık puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre bayan öğretmenler duygularını ayırt etmede, duygularını göstermede ve yakınları ile bağ kurmada daha başarılıdılar.

Duyguların ifade edilmesinde literatürde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Gürol (2008)'un araştırmasında duyguların ifade edilmesinde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bayanların erkeklerden daha duygusal olmaları duyguları tanımada, ayırt etmede, paylaşmada ve bunun neticesinde daha yakın ilişkiler kurmada kendilerine avantaj sağlıyor olabilir. Bayan öğretmenlerin duygusallık puanlarının anlamlı derecede daha yüksek çıkmasında bu durumun etkisi olabilir.

Öğretmenlerin Sosyallik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin sosyallik puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan ve erkek öğretmenlerin sosyallik puanları arasında anlamlı derecede bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre bayan ve erkek öğretmenler insanlarla baş edebilmede, haklarını savunabilmede, diğer insanların duygularını etkileyebilmede ve haklı oldukları durumlarda kararlı durabilmede farklılık göstermemektedirler.

Yurtdışında görev yaparken benzer ilişkiler yaşamış olmaları ve benzer tecrübelere sahip olmaları öğretmenlerin sosyallik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Toplam Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan ve erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre bayan ve erkek öğretmenler motivasyon düzeyi, motivasyonlarını devam ettirme, olayların akışına göre hayatlarını düzenleme ve yeni bir çevreye uyum sağlamada benzer özellikler göstermektedirler.

Yurtdışında görev yapmak; aileden, arkadaşlardan ve vatandan uzakta, farklı bir kültürün insanlarına eğitim hizmeti vermeyi kabul etmek herkesin

benimseyebileceği bir tercih değildir. Karşılaşabilecek zorlukları göz önüne alarak yurtdışına çıkan öğretmenleri motive eden insanlara hizmet etme düşüncesidir. Böylece gittikleri yerlere uyum gösterebilmekte ve olayların akışına göre hayatlarını düzenleyebilmektedirler. Bayan ve erkek öğretmenlerin toplam duygusal zekâ düzeylerinin farklılık göstermemesinde aynı ideal ve düşüncelerle hareket ediyor olmaları etkili olabilir.

İlgili literatüre bakıldığında duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu bulan araştırmaların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Acar E. (2007), Akbaş (2006), Akın (2004), Acar F. T. (2001), Sü Eröz (2011), Güler A. (2006), Gürol (2008), Aydın B. (2010) ve Kumar ve Muniandy (2012) çalışmalarında duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kızıl'ın (2012) yaptığı araştırma sonucunda ise bayanların duygusal zekâ düzeyi erkeklerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek çıkmıştır.

5.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin hayattan, sahip oldukları donanım ve özelliklerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin Öz Kontrol Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öz kontrol puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenler duygularını düzenlemede ve verdikleri kararlara bağlılıkta farklılık göstermemektedirler.

Öğretmenlerin Duygusal Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Değişik yaş gruplarındaki öğretmenler duygularını ayırt etmede, duygularını göstermede ve insanlarla zorlanmadan bağ kurmada farklılık göstermemektedirler.

Öğretmenlerin Sosyal Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin sosyal puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenler insanlarla etkin şekilde baş etmede, zorlanmadan haklarını savunmada ve diğer insanların duygularını etkileyebilmede farklılık göstermemektedirler.

Öğretmenlerin Toplam Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Acar E. (2007), Kızıl (2012), Akgül (2011), Gürol (2008), Sü Eröz (2011) ve Akın (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir.

İnsanların duygusal zekâ düzeylerinin yaşları ilerledikçe artması beklenir. Hayat tecrübesi arttıkça, bireylerin gerek kendi duygularını gerekse diğer insanların duygularını tanıma ve yönlendirmede daha başarılı olması gerektiği düşünülebilir. Fakat araştırmalardan çıkan sonuçlar duygusal zekâ düzeyinin yaşla birlikte otomatikman yükselmediğini göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyinin gelişiminin bireylerin gayretlerine bağlı olduğu söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin hayattan, sahip oldukları donanım ve özelliklerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin Öz Kontrol Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öz kontrol puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı kıdem gruplarındaki öğretmenler duygularını düzenlemede ve verdikleri kararlara bağlılıkta farklılık göstermemektedirler.

Öğretmenlerin Duygusallık Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusallık puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Değişik kıdem gruplarındaki öğretmenler duygularını ayırt etmede, duygularını göstermede ve insanlarla zorlanmadan bağ kurmada farklılık göstermemektedirler.

Öğretmenlerin Sosyallik Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin sosyallik puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olduğu; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sosyallik puanlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin insanlarla etkin bir şekilde baş edebilmede, haklarını zorlanmadan savunmada ve diğer insanların duygularını etkilemede daha az başarılı olduklarını göstermektedir. Mesleklerinde ilk

yıllarını geçiren öğretmenlerin insan ilişkilerinde daha ısrarcı ve daha az esnek olmaları böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Toplam Duygusal Zekâ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin toplam duygusal zekâ düzeyleri 7-13 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Bu sonuç mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin motivasyonlarının ve yeni çevreye uyum becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan, 0-6 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin motivasyonlarını artırıyor olabilir. Daha önce uzun bir süre başka bir kurumda çalışmamış olmaları ise yeni çevreye uyum sağlamalarında kolaylaştırıcı bir rol oynuyor olabilir.

İlgili literatüre bakıldığında ise duygusal zekâ düzeyi ile mesleki kıdem arasındaki ilişki için farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Acar E. (2007), Akgül (2011), Güler (2006) ve Gürol (2008) yaptıkları çalışmalarda duygusal zekâ düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Güvenç (2012) ve Kumar ve Muniandy (2012) ise duygusal zekâ düzeyinin mesleki kıdem ile birlikte arttığını bulgulamışlardır.

5.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yurt Dışında Bulunma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarının yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda yurtdışı grupları arasında anlamlı bir

farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre yurtdışında farklı sürede bulunan öğretmenlerin hayattan, sahip oldukları donanım ve özelliklerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin Öz Kontrol Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öz kontrol puanlarının yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda yurtdışında farklı sürelerde bulunan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre yurtdışında bulunma yılının değişmesi öğretmenlerin duygularını düzenlemesinde ve verdikleri kararlara bağlılıklarında farklılığa sebep olmamaktadır.

Öğretmenlerin Toplam Duygusal Zekâ Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanlarının yurtdışında bulunma yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda farklı gruptaki öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Duygusallık Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusallık puanlarının yurt dışında bulunma yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yurtdışında 0-6 yıl veya 7-13 yıl bulunan öğretmenlerin duygusallık puanları yurtdışında 14 yıl ve daha fazla bulunan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç yurtdışında yeni olan öğretmenlerin duygularını ayırt etmede, duygularını göstermede ve insanlarla duygusal bağ kurmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Yurtdışında ilk yıllarını geçiren öğretmenler çoğunlukla yeni deneyimler yaşarlar. Bu yeni olma durumu hem insan ilişkilerinde daha dikkatli olmalarına hem de kendi duygu ve davranışlarını daha çok kontrol etmelerine katkıda bulunur. Davranışlarında göstermiş oldukları bu dikkat duygusallık puanlarının daha yüksek çıkmasını sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin Sosyallik Puanlarının Yurtdışında Bulunma Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin sosyallik puanlarının yurt dışında bulunma yılı değişkenine göre incelenmesi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 7-13 yıl yurtdışı grubunda bulunan öğretmenlerin sosyallik puanları 14 yıl ve üzeri yurtdışı grubundaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre 7-13 yıl yurtdışı grubundaki öğretmenler insanlarla baş etmede, haklarını savunmada ve diğer insanların duygularını etkilemede daha başarılıdırlar.

5.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarına ait puanlarının branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin puanları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Kızıl (2012), Akgül (2011), Acar F. T. (2001), Akın (2004) ve Gürol (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalardan çıkan sonuçlarla uyumludur.

Sayısal ve sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık olmamasında benzer sosyo-ekonomik çevreden geliyor olmalarının, ailelerinden aldıkları eğitimin benzer olmasının, zihinsel ve manevi olarak beslendikleri kaynakların aynı olmasının ve eğitim hayatları boyunca duygusal zekâ açısından farklı bir eğitim görmemelerinin etkisi olabilir.

5.6. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Stresle başa çıkma tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan ve erkek öğretmenlerin sadece kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek

öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları bayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre stresle başa çıkmada ilaç kullanma, sigara içme gibi biyokimyasal metotlara daha çok başvurabilmektedirler.

Bununla birlikte bayan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=0.00$), erkek öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{x}=0.30$) gibi düşük değerler olarak bulunmuştur. Yani bayan öğretmenler biyokimyasal metotlara hiç müracaat etmemektedirler. Veriler kontrol edildiğinde erkek öğretmenlerden sadece 7'sinin stresle başa çıkmada ilaç kullanmayı veya sigara içmeyi tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenlerden stresli durumlarda içki veya uyuşturucu kullanan çıkmamıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun biyokimyasal metotları kullanmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada vücutlarında kimyasal değişikliklere sebep olabilecek, sağlık noktasında riskler ve yan etkiler taşıyan metotları tercih etmemelerinin sebebi bu metotları dini inançları açısından sakıncalı görmeleri olabilir.

Türk toplumunda bayanların sigara içmesine pek hoş bakılmadığı, erkeklerin sigara içmesinin ise fazla yadırganmadığı dikkate alındığında erkek öğretmenler arasında az sayıda da olsa stresli durumlarda sigara içenlerin bulunması olağan karşılanabilir. Stresle başa çıkma tutumlarının diğer alt boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı derecede bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bulut Bozkurt (2005) ve Karakuş ve Dereli (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarda stresle başa çıkma tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baştemur (2011) ise araştırmasında erkek öğrencilerin problem odaklı başa çıkma stratejilerini kız öğrencilerden daha etkili kullandıklarını fakat stresle başa çıkmanın diğer alt boyutlarında cinsiyetler arası farklılık olmadığını bulmuştur. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında stresle başa çıkma tutumlarının cinsiyet değişkenine göre önemli derecede farklılaşmadığı söylenebilir.

5.7. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutlarında puanların anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer boyutlarda ise puanlar arasında anlamlı derecede farklılık ortaya çıkmamıştır.

21-27 yaş grubundaki öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları hem 28-34 yaş grubundaki, hem de 35 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç 21-27 yaş grubundaki öğretmenlerin stresli durumlarda başına gelenleri kabullenmeme, problemden kurtulmak için değişik işlerle uğraşma ve problemi daha az düşünmek için değişik aktivitelere katılma gibi pasif stratejileri daha çok kullandıklarını göstermektedir. Genç öğretmenlerin stresle başa çıkmak için problemin üzerine gitmek yerine problemden uzaklaşmayı daha çok tercih etmeleri gerçekçi çözüm üretecek hayat tecrübesine sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç Aslan S. (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çıkan sonuç ile uyumludur.

Analiz sonuçlarına göre 21-27 yaş grubundaki öğretmenleri kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları 28-34 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre genç öğretmenlerin stresle başa çıkmada ilaç kullanmak veya sigara içmek gibi pasif yöntemleri daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Dünya genelinde psikolojik rahatsızlıklarda ilaç kullanımı yaygın hale gelmektedir. Genç nesil stresli durumlarda ilaç kullanımını normal bir davranış olarak algılamaktadır. Genç öğretmenler arasında stresli durumlarda ilaç kullanımının daha yaygın olmasında bu yaklaşımın etkisi olabilir. Bu sonuç Aslan S. (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çıkan sonuç ile uyumlu değildir.

5.8. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda hiçbir alt boyutta anlamlı derecede farklılık ortaya çıkmamıştır. Farklı mesleki kıdem gruplarından öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları arasında farklılık olmaması meslekteki tecrübenin öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejilerinde değişikliğe sebebiyet vermediği şeklinde yorumlanabilir.

5.9. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Yurt Dışında Bulunma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının yurtdışında bulunma sürelerine göre incelenmesi sonucunda 14 yıl ve üzeri grupta yer alan öğretmenlerin dış yardım arama puanlarının diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre yurtdışında bulunma süresi fazla olan öğretmenler stresli durumlarda başkalarından destek ve tavsiye alma, başkalarının tecrübelerinden istifade etme, bilgi için başkalarına danışma, yardımcı olabilecek kişilerle konuşma gibi stratejileri daha az benimsemektedirler. Bu sonuç Baştemur (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çıkan sonuçla uyumlu değildir.

14 ve üzeri yıl yurtdışında bulunan öğretmenler karşılaştıkları stresli durumlarda daha önce yaşamış oldukları olayları değerlendirerek kendi çözümlerini oluşturmayı tercih ediyor olabilirler.

Diğer stresle başa çıkma tutumlarında ise yurt dışı grupları arasında anlamlı derecede farklılık bulunamamıştır.

5.10. Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tutumları İle Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının branş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda sayısal ders öğretmenlerinin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanlarının sözel branşlardaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Veriler incelendiğinde sözel branşlardaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=0.00$) olduğu yani stresle başa çıkmada biyokimyasal metotlara hiç başvurmadıkları görülmektedir. Sayısal ders öğretmenlerinin ortalaması ise ($\bar{x}=0.35$)'tir ve bu düşük ortalama sadece 7 öğretmenin stresli durumlarda ilaç kullanma ve sigara içme gibi biyokimyasal stratejileri tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Sayısal branş öğretmenlerinin arasında stresle başa çıkmada biyokimyasal metotların nispeten daha fazla kullanılmasında sayısal ders öğretmenlerinin zihinsel olarak daha fazla yoruluyor olmaları etkili olabilir.

5.11. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda duygusal zekâ ve stresle başa çıkma tutumları alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Toplam Duygusal Zekâ Puanı ile Aktif Planlama Puanı Arasındaki İlişki

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönde bir korelasyon vardır. Yani toplam duygusal zekâ puanı daha yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada aktif planlama stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar.

Toplam zekâ puanları yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarının genelde daha yüksek olduğu, motivasyonlarını devam ettirmekte zorlanmadıkları, olayların akışına göre hayatlarını düzenlemede ve yeni bir çevreye uyum sağlamada daha başarılı oldukları söylenebilir. Olayların akışına göre hayatlarını düzenleyebilen öğretmenler stresli bir durumla karşılaştıklarında paniğe kapılmadan sağlıklı bir şekilde düşünebilir, gerektiğinde diğer şeyleri bir kenara bırakarak asıl problem üzerinde yoğunlaşabilir, enerjilerini problem üzerine yoğunlaştırabilir ve planlı hareket edebilirler.

Gürol (2008)'un ilköğretim öğretmenleri ve Şirin (2007)'in dersane öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarda da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Toplam Duygusal Zekâ Puanı ile Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel) Puanı Arasındaki İlişki

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanı ile stresle başa çıkma tutumlarından kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönde bir korelasyon vardır. Yani toplam duygusal zekâ puanı daha yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) stratejilerini daha az tercih etmektedirler.

Toplam zekâ puanları yüksek olan bireylerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu, motivasyonlarını devam ettirmekte zorlanmadıkları, olayların akışına göre hayatlarını düzenlemede ve yeni bir çevreye uyum sağlamada daha başarılı oldukları yani olaylar karşısında aktif bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Buna karşın stresli durumlarda kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) stratejilerini tercih eden bireyler ise bir problemle karşılaştıklarında başına gelenleri kabullenmeme, problemden kurtulmak için değişik işlerle uğraşma ve problemi daha az düşünmek için değişik aktivitelere katılma gibi kaçınmacı stratejileri daha çok tercih etmektedirler.

Hayatlarında olaylara karşı aktif bir tutum içerisinde olan fertlerin karşılaştıkları stresli durumlarda pasif bir tutum benimsemeleri beklenmez. Dolayısı

ile bireylerin duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe stresli olaylarla başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu daha az benimsemeleri beklenen bir sonuçtur denilebilir.

Toplam Duygusal Zekâ Puanı ile Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal) Puanı Arasındaki İlişki

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanı ile stresle başa çıkma tutumlarından kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında negatif yönde bir korelasyon vardır. Yani toplam duygusal zekâ puanı daha yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) stratejilerini daha az tercih etmektedirler.

Stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunu benimseyen bireyler pasif bir tutum içerisindeyler. İlaç, sigara, içki ve uyuşturucu kullanarak stresli durumdan kaçınmayı tercih etmektedirler. Oysaki toplam duygusal zekâ puanları yüksek olan öğretmenlerin motivasyonları genelde yüksektir, motivasyonlarını devam ettirmekte zorlanmazlar, olayların akışına göre hayatlarını düzenlemede ve yeni bir çevreye uyum sağlamada daha başarılıdırlar. Yani olayların içerisinde aktif olarak bulunmayı tercih ederler. Dolayısı ile kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunu benimseme ile toplam duygusal zekâ puanının yüksek olması arasında negatif yönlü bir ilişki olması beklenen bir sonuçtur. Araştırmadaki bu sonuç Şirin (2007)'in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada çıkan sonuçla uyumludur.

Öznel İyi Oluş Puanı İle Dine Sığınma Puanı Arasındaki İlişki

Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile dine sığınma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öznel iyi oluşu yüksek olan öğretmenler stresli durumlarla başa çıkmada dine sığınmayı daha çok tercih etmektedirler.

Öznel iyi oluş puanları yüksek olan bireyler kendilerinin birçok iyi özelliğe ve donanıma sahip olduklarını düşünürler. Genelde hayatlarından memnundurlar ve

işlerinin yolunda gideceğine inanırlar. Stresli durumlarda dine sığınma tutumunu benimseyen bireyler ise problemler karşısında ilahi bir güce sığınır, dini inançlarından güç alarak kendilerini güvende hisseder ve ilahi bir güçten yardım beklerler.

Bireylerin hem öznel iyi oluşlarının yüksek olmasında hem de stresli durumlarda dine sığınma tutumunu benimsemelerinde temel etken hayatlarının kontrolünün ilahi bir güçte olduğu inancı olabilir. Sahip oldukları özelliklerin yaratıcı tarafından verildiğini düşünen ve buna rıza gösteren, ayrıca başına gelenlerin yaratıcının bilgisi ve iradesi ile olduğuna inanarak tevekkül eden bireylerin hayatlarından memnun olmaları ve karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmada dine sığınmayı bir seçenek olarak değerlendirmeleri beklenir.

Öznel İyi Oluş Puanı İle Aktif Planlama Puanı Arasındaki İlişki

Analiz sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerde öznel iyi oluş puanı arttıkça stresle başa çıkmak için aktif planlama stratejisinin kullanımı da artmaktadır.

Öznel iyi oluş puanları yüksek olan bireyler genelde hayatlarından memnundurlar ve işlerinin yolunda gideceğine inanırlar. Ayrıca kendilerinin birçok iyi özelliğe ve donanıma sahip olduklarını düşünürler. Stresli durumlarla başa çıkmak için aktif planlama tutumunu benimseyen bireyler ise asıl problem üzerinde yoğunlaşır, yapacakları konusunda plan hazırlar ve olayın üzerine giderler.

Hayatından memnun olan, işlerinin yolunda gideceğini düşünen ve kişisel donanımlarına güvenen bireylerin yaşadıkları stresli durumlarda olaylarla yüzleşmeleri ve çözüm için plan yapmaları kendilerinden beklenen tutum olacaktır. Gürol (2008) da yaptığı araştırmada iyimserlik puanları daha yüksek olan öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha çok benimsediklerini bulmuştur. Araştırmamızın sonuçları ile Gürol'un sonuçları uyumludur.

Öz-Kontrol Puanı ile Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel) Puanı Arasındaki İlişki

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öz-kontrol puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre öz-kontrol puanı yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu daha az benimsemektedirler.

Öz-kontrolü yüksek olan bireyler duygularını düzenlemede zorlanmaz, verdikleri kararlara bağlı kalır ve sonradan pişman olacakları şeyleri yapmaktan uzak dururlar. Stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu benimseyen bireyler ise başlarına gelene inanmama veya problemden kurtulmak için başka şeylerle uğraşma gibi stratejiler kullanırlar.

Öz-kontrol puanları yüksek olan öğretmenlerin sahip oldukları duygularını düzenlemede zorlanmama ve sonradan pişman olacakları şeyleri yapmaktan uzak durabilme özellikleri stresli durumlarda kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu benimsemelerine engel oluyor olabilir.

Duygusallık Puanı İle Dış Yardım Arama Puanı Arasındaki İlişki

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duygusallık puanları ile dış yardım arama puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin duygusallık puanları arttıkça dış yardım arama puanları da artmaktadır.

Duygusallık puanı yüksek olan bireyler gerek duygularını ayırt etmede gerekse yakınlarına duygularını gösterme ve onlarla bağ kurmada çoğu zaman zorlanmazlar. Yani çevreleri ile rahat iletişim kurabilirler.

Dış yardım arama puanı yüksek olan bireyler ise stresli durumlarda hissettiklerini başkaları ile paylaşır, arkadaşlarından ve yakınlarından duygusal destek almaya çalışır, başkalarından tavsiyeler alır ve benzer şeyler yaşamış kişilerin

tecrübelerinden faydalanırlar. İnsanlarla bağ kurmada zorlanmamaları duygusallık puanı yüksek olan öğretmenlerin stresli durumlarla başa çıkmada dış yardım aramalarını kolaylaştırıcı bir faktör olabilir.

Deniz ve Yılmaz (2007) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada kişiler arası becerileri yüksek olan öğrencilerin stresli durumlarda daha çok sosyal destek aramaya yöneldiklerini bulmuşlardır. Bu sonuç araştırmamızda ortaya çıkan sonuç ile uyumludur.

Duygusallık Puanı İle Aktif Planlama Puanı Arasındaki İlişki

Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin duygusallık puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre duygusallık puanı yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada aktif planlama stratejilerini daha fazla kullanmaktadır.

Duygusallık puanı yüksek olan bireyler duygularını kolayca ayırt edebilmekte, duygularını yakınları ile rahatça paylaşabilmekte ve onlarla zorlanmadan bağ kurabilmektedirler. Stresli durumlarla başa çıkmak için aktif planlama tutumunu benimseyen bireyler problem üzerine yoğunlaşır, atacağı her adımı iyice düşünürler ve planlar hazırlarlar.

Duygusallık puanları yüksek olan bireylerin duyguları tanımadaki, duygularını başkaları ile paylaşmadaki ve insanlarla bağ kurmadaki becerileri zihinsel ve psikolojik olarak rahat olmalarına katkıda bulunabilir. Zihinsel ve psikolojik olarak rahat olmaları öğretmenlerin stresli durumlarda problem üzerine yoğunlaşabilmelerine ve planlı hareket edebilmelerine katkıda bulunabilir.

Duygusallık Puanı İle Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma Puanı Arasındaki İlişki

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duygusallık puanları ile kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Bu sonuca göre duygusallık puanı yüksek olan öğretmenler stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı daha az tercih etmektedirler.

Stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı tercih eden bireyler başa gelenin çekileceği düşüncesiyle problemlili duruma olduğu gibi alışmaya, olanlara iyimser bir gözle bakmaya, olayları daha olumlu değerlendirebilmek için bakış açılarını değiştirmeye çalışır ve bazen sanki hiçbir şey olmamış gibi davranırlar. Duygusallık puanı yüksek olan bireyler ise duygularını ayırt edebilme, duygularını paylaşabilme ve insanlarla ilişki kurabilme becerilerine sahiptirler. Sahip oldukları bu beceriler stresli olaylarla karşılaştıklarında hiçbir şey olmamışçasına davranmalarını veya olanlara iyimser bir gözle bakmalarını önüyor ve problemin çözümü adına aktif stratejiler benimsemelerini sağlıyor olabilir.

Sosyallik Puanı İle Aktif Planlama Puanı Arasındaki İlişki

Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin sosyallik puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre sosyallik puanları yüksek olan öğretmenler stresli durumlarla başa çıkmada aktif planlama tutumunu daha çok benimsemektedirler.

Sosyallik puanları yüksek olan bireyler insanlarla etkin bir biçimde baş edebileceklerini düşünürler, haklarını savunmada zorlanmazlar, diğer insanların duygularını etkileme yeteneğine sahiptirler ve haklı olduklarını bildikleri durumlarda tartışmaktan geri çekilmezler. Sosyallik puanları yüksek olan öğretmenlerin sahip oldukları bu beceriler stresli durumlarla başa çıkmada probleme yoğunlaşmalarına, çözüme yönelik plan hazırlamalarına ve doğrudan problemin üzerine gidebilmelerine katkı sağlıyor olabilir.

Deniz ve Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişilerarası beceriler boyutunda yüksek puan alan öğrencilerin stresle başa çıkmada problem odaklı yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızda çıkan sonuç ile uyumludur.

Sosyallik Puanı İle Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel) Puanı Arasındaki İlişki

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin sosyallik puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin sosyallik puanları yükseldikçe stresli durumlarda başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu daha az benimsemektedirler.

Sosyallik puanları yüksek olan bireyler insanlarla etkin bir biçimde baş edebilme, haklarını savunabilme, diğer insanların duygularını etkileme yeteneğine sahiptirler ve haklı olduklarını bildikleri durumlarda tartışmaktan geri çekilmezler. Stresli durumlarda kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumunu benimseyen bireyler ise pasif bir şekilde davranırlar. Başlarına gelene inanmak istemez, problemi düşünmemek için başka şeylerle meşgul olur ve ağlayarak rahatlamayı tercih etmek gibi duygusal yöntemlere müracaat ederler.

Sahip oldukları beceriler sosyallik puanı yüksek olan öğretmenlerin stresli olaylarla başa çıkmada aktif tutum benimsemelerini ve kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) tutumundan uzak durmalarını sağlıyor olabilir.

ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yurtdışında (Arnavutluk ve Kosova) görev yapan Türk öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, yurtdışında bulunma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarında bayan öğretmenler lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda yaş grupları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı derecede bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda kıdem gruplarının öznel iyi oluş, öz kontrol, ve duygusallık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sosyallik puanlarının azaldığı ortaya çıkmıştır. 0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin toplam duygusal zekâ düzeyleri 7-13 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.
- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yurtdışında bulunulan yıl değişkenine göre incelenmesi sonucunda yurtdışı gruplarının öznel iyi oluş, öz kontrol ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı

ortaya çıkmıştır. Yurtdışında 0-6 yıl veya 7-13 yıl bulunan öğretmenlerin duygusallık puanları yurtdışında 14 yıl ve daha fazla bulunan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. 7-13 yıl yurtdışı grubunda bulunan öğretmenlerin sosyallik puanları 14 yıl ve üzeri yurtdışı grubundaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

- Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarına ait puanlarının branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin puanları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Stresle başa çıkma tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda bayan ve erkek öğretmenlerin sadece kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları bayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutlarında puanların anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer boyutlarda ise puanlar arasında anlamlı derecede farklılık ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda hiçbir alt boyutta anlamlı derecede farklılık ortaya çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının yurtdışında bulunma sürelerine göre incelenmesi sonucunda 14 yıl ve üzeri grupta yer alan öğretmenlerin dış yardım arama puanlarının diğer gruplardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumlarının branş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda sayısal ders öğretmenlerinin kaçma-soyutlanma

(biyokimyasal) puanlarının sözel branşlardaki öğretmenlerin puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü bir korelasyon ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile stresle başa çıkma tutumlarından kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü bir korelasyon ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin toplam duygusal zekâ puanları ile stresle başa çıkma tutumlarından kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları arasında negatif yönlü bir korelasyon ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile dine sığınma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenlerin öznel iyi oluş puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin öz-kontrol puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin duygusallık puanları ile dış yardım arama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin duygusallık puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin duygusallık puanları ile kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin sosyallik puanları ile aktif planlama puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin sosyallik puanları ile kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1) Öğretmenlere yönelik duygusal zekâ, stres ve stresle başa çıkma tutum ve yöntemleri ile alakalı eğitim programları düzenlenebilir. Duygusal zekâ ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki dikkate alındığında bu programların bir arada yürütülmesi daha etkili olabilir.
- 2) Yurtdışında görev yapmayı düşünen aday öğretmenlere görev yapacakları ülkelerde yaşayabilecekleri güçlükler, bunların yol açabileceği stres ve bu durumlarla başa çıkmada kullanabilecekleri yöntemlerle alakalı seminerler düzenlenebilir.
- 3) Stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) tutumunun duygusal zekâ ile negatif yönde olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, biyokimyasal madde bağımlısı olan bireylere yönelik hazırlanan terapi programlarında duygusal zekâ becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilebilir.
- 4) Öğretmenlerin yaşadığı stres mesleki faktörlerden ve meslek dışı faktörlerden kaynaklanan stres şeklinde ayrı ayrı ele alınarak incelenebilir. Duygusal zekâ ile farklı faktörlerden kaynaklanan stres arasındaki ilişki incelenebilir.
- 5) Her ülkenin kendine özgü şartları olabileceği dikkate alınarak yurtdışında eğitim hizmeti veren öğretmenlerin stres kaynaklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

- 6) Öğretmenlik mesleği sürekli olarak insanlarla iletişim ve etkileşim halinde olmayı gerektiren ve birçok stres faktörünü içeren bir meslektir. Dolayısı ile öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ özellikleri önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri dikkate alınarak öğretmenlerin duygusal zekâsını ölçmeye ve stresle başa çıkma tutumlarını belirlemeye yönelik öğretmenlere özgü ölçekler hazırlanabilir.
- 7) Yurtdışında görev yapan öğretmenlerin toplumsal, mesleki, bireysel görev ve sorumlulukları bulunduğu ve bu durumun öğretmenlerde strese neden olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu durum dikkate alınarak öğretmenlere stresli durumlarla başa çıkmalarında yardımcı olabilecek danışmanlık ve rehberlik hizmetleri verilebilir.
- 8) Bu araştırma Arnavutluk ve Kosova'da görev yapan Türk öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar diğer ülkelerde görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilerek öğretmenlerin demografik özellikleri ile duygusal zekâ düzeyleri ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki ortaya konabilir. Strese sebep olan yerel etkenlerin belirlenmesi stresle başa çıkmada bölgelere özgü stratejilerin geliştirilmesinde faydalı olabilir.
- 9) Yurtdışındaki okullarda görev yapan Türk idarecilerin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik davranışları (göreve yönelik, insana yönelik) arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence-Outcome Relationships. *The Journal of Psychology*, 134(2), 169-184.
- Acar, E. (2007). *İşletme Yönetiminde Duygusal Zekanın Yeri ve Önemi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Hatay.
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi:Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Çalışması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ve Personel Yönetim-Organizasyon Doktora Programı, İstanbul.
- Açıkel, Y. (2004). *Duygusal Zekânın Askeri Uçuş Eğitiminin Başarısına Etkisi Ve Uçuş Eğitimi Alan Pilot Adayları Üzerinde Bu Etkiyi Ölçen Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kayseri.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki: "İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Akın, M. (2004). *İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri. (Kayseri'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama)*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Akman, S. (2004). Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 40-55.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Aktalay, A. (2009). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, Coping, and Development*. New York: The Guilford Press.
- Allen, R. J. (1983). *Human Stress; Its Nature and Control*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- Argon, T., ve Ateş, H. (2007). İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 53-63.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., ve Critchley, C. R. (2011). Emotional Intelligence and Psychological Resilience to Negative Life Events. *Personality and Individual Differences*, 51 (3), 331-336.
- Arslan, S. (2004). *İş Stresi ve İş Doyumu; Kara Kuvvetleri Komutanlığında Görev Yapan Muvazzaf Subay ve Astsubaylar Üzerinde Uygulamalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Aslan, Ş. (2007). Örgütsel Ortamda Bireysel Stresle Başa Çıkma Tutumlarının Araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 67-84.
- Atabek, E. (1999). *Bizim Duygusal Zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R., Smith, E. E., Daryl, J. B., ve Hoeksema, S. N. (2010). *Psikolojiye Giriş*. Çev. Yavuz Alogan. 5. baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., ve Egan, V. (2005). Personality, Well-being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ve Umut Düzeyleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Trabzon.
- Bakırcı, B. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenleri Etkileyen Örgütsel Stres Kaynakları Nelerdir? (Edirne İli Örneği)*. Yüksek Lisans Proje Çalışması, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne.
- Baltaş, Z. (2007). *Sağlık Psikolojisi: Halk Sağlığında Davranış Bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z., ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 25. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

- Barrett, F. L. (2006). Are Emotions Natural Kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1 (1), 28-58.
- Barrow, C. J., ve Prosen, S. S. (1981). A Model of Stress and Counseling Interventions. *Personel and Guidance Journal*, 60 (1), 5- 10.
- Baştemur, E. (2011). *Yurt Dışında Eğitime Devam Eden Türk Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Batıgün, A., ve Şahin, N. H. (2006). İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek: A-Tipi Kişilik ve İş DDoyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Brown, M., ve Ralph, S. (2003). The Identification of Stress in Teachers. *Stress in Teachers*, Ed. J. Dunham, ve V. Varma, (s. 37-55). London: Whurr Publishers.
- Bulut (Bozkurt), N. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 467-478.
- Burger, M. B. (2006). *Kişilik*. Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs.
- Burns, N. R., Bastian, V. A., ve Nettelbeck, T. (2007). Emotional Intelligence More Than Personality and Cognitive Ability? *The Science of Emotional Intelligence*, Ed. G. Matthews, M. Zeidner, ve R. D. Roberts, (s. 167-196), New York: Oxford University Press.
- Butcher, J. N., Mineka, S., ve Hooley, J. M. (2013). *Anormal Psikoloji*, Çev. Orhan Gündüz, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Carver, C. S., Weintraub, J. K., ve Scheier, M. F. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267- 283.
- Cooper, C. L., ve Dewe, P. (2007). Stress: A Brief History from the 1950s to Richard Lazarus. *The Praeger Handbook on Stress and Coping*, Ed. A. Monat, R. S. Lazarus, ve G. Reevy, (s. 7-31). London: Praeger.
- Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Çev. Z. Bedriye Ayman, Banu Sencer, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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.
- Dabke, D. (2014). Role of Parental Emotional Intelligence and Perceived Parental Leadership Behaviour on Satisfaction with Parent. *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 10 (1), 9-30.
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. London: Papermac.
- Deniz, E. M., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 407-419.
- Deniz, E. M. ve Yılmaz, E. (2006), Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Dinçel, E. (2004). Stresin Psikofizyolojisi ve Strese Bağlı Bedensel Hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 56-84.

- Doğan, S., ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (2011a). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2011b). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dutoğlu, G., ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. New York: Henry Holt.
- El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., ve Bufka, L. F. (2012). Stress, Coping, and Barriers to Wellness Among Psychology Graduate Students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6 (2), 122-134.
- Endler, N. S. (1988). Hassles, Health, and Happiness. *Individual Differences, Stress, and Health Psychology*, Ed. M. P. Janisse, (s. 27-50). New York: Springer-Verlag.
- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 62-76.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergün, E. (2011). *An Investigation Into The Relationship Between Emotional Intelligence Skills And Foreign Language Anxiety Of Students At A Private University*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., ve Holmes, W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education: Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly*, 76 (4), 412–426.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 839- 852.
- Folkman, S. (1993). The Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping and Encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (2), 992-1003.
- Folkman, S., ve Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Folkman, S., ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.
- Folkman, S., ve Lazarus, R. S. (1988). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Psychology*, 1, 141-169.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesi 'Çoklu Zekâ Kuramı'*. Çev. Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa.
- Gleitman, H., Gross, J., ve Reisberg, D. (2011). *Psychology*. New York: W.W.Norton.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. Çev. Banu Seçkin Yüksel, İstanbul: Varlık / Bilim.

- Goleman, D. (1998). *İş Başında Duygusal Zekâ*. Çev. Handan Balkara, İstanbul: Varlık / Özel.
- Gökalp, G. (2012). Effects of Stress on Teacher Decision Making. *International Perspectives on Teacher Stress*, Ed, C. J. McCarthy, R. G. Lambert, ve A. Ullrich, (s. 69-94). Charlotte: Information Age Publishing.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Güler, M. (2008). *A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel Ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma Ve Stres Belirtileri İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Güncel Türkçe Sözlük*. (2014, 06, 23). Türk Dil Kurumu Web Sitesi: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması): Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bölümü, Manisa.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.

Hacıoğlu, B. (2007). *Duygusal Zekânın Örgütsel İletişim Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Hafızoğlu, Ş. (2007). *The Relationship Among Emotional Intelligence, Psychological Adjustment and Behavior Problems During Adolescence*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Hamberger, L. K., ve Lohr, J. M. (1984). *Stress and Stress Management*. New York: Springer Publishing Company.

Ignat, A. A. (2010). Teachers' Satisfaction with Life, Emotional Intelligence and Stress Reactions. *BULETINUL Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti*, LXII (2), 32-41.

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Jones, F., ve Bright, J. (2001). *Stress: Myth, Theory and Research*. Essex: Pearson Education.

Kalat, J. W. (2013). *Biological Psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.

Kalyoncu, Z. (2011). *Duygusal Zekâ İle Örgütten Kaynaklanan Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.

Karabulut, A. (2012). *Duygusal Zekâ: Bar-On Ölçeği Uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı Programı, İzmir.

- Karaduman, Ç. K. (2010). *The Relationship Between Emotional Intelligence Factors And Job Performance*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Human Resources Management And Development Bilim Dalı, İstanbul.
- Karakuş, Ö., ve Dereli, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin İncelenmesi. *e-international journal of educational research*, 2 (4), 89-104.
- Kavas, E. (2013). *Dini Tutum-Stresle Başa Çıkma İlişkisi*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kızıl, Z. (2012). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Konrad, S., ve Hendl, C. (1999). *Duyularla Güçlenmek*. Çev. Meral Taştan, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Kumar, J. A., ve Muniandy, B. (2012). The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence: A Study on Polytechnic Lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 62-70.
- Kyriacou, C. (2003). Teacher Stress: Past and Present. *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. Ed. J. Dunham, ve V. Varma, (s. 1-13). London: Whurr Publishers.

- Lazarus, R. S. (1991). Psychological Stress in the Workplace. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6 (7), 1-13.
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. (2007). Stress and Emotion: A New Synthesis. *The Praeger Handbook on Stress and Coping* . Ed. A. Monat, R. S. Lazarus, ve G. Reevy, (s. 33-51). London: Praeger.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain : The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone.
- Libbrecht, N., Lievens, F., Carette, B., ve Côté, S. (2014). Emotional Intelligence Predicts Success in Medical School. *Emotion*, 14 (1), 64-73.
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T., ve Schulze, R. (2006). Emotional Intelligence, Personality, and Task-Induced Stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12 (2), 96-107.
- Matthews, G., Zeidner, M., ve Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence : Science and myth*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mayer, J. D. (2006). A New Field Guide to Emotional Intelligence. *Emotional Intelligence In Everyday Life*. Ed. J. Ciarrochi, J. P. Forgas, ve J. D. Mayer, (s. 3-25). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., ve Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. *Handbook of Intelligence*. Ed. R. J. Stenberg, (s. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., ve Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.
- Oğul, M. (2004). Bilişsel Yaklaşım Göre Kontrol Algısı Ve Stresle Başa Çıkma. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 159-163.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öner, N. (2008). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özbay, Y. (1993). *An Investigation of the Relationship Between Adaptational Coping Process and Self-Perceived Negative Feelings on International Students*. Doktora Tezi, Texas Tech University, Educational Psychology, Texas, U.S.A.
- Özbay, Y. ve Şahin, B. (1997). *Stresle başa çıkma tutumları envanteri: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. IV. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. Ankara.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Palmer, B., Donaldson, C., ve Stough, C. (2002). Emotional Intelligence and Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33 (7), 1091-1100.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem.
- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Furnham, A., ve Mavroveli, S. (2007). Trait Emotional Intelligence. *The Science of Emotional Intelligence*. G. Matthews, M. Zeidner, ve R. D. Roberts, (s. 151-166). New York: Oxford University Press.
- Plotnik, R., ve Kouyoumdjian, H. (2008). *Introduction to psychology*. Belmont: Thomson-Wadsworth.
- Ravichandran, R., ve Rajendran, R. (2007). Perceived Sources of Stress Among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 133-136.
- Rice, P. L. (1999). *Stress and Health*. New York: Cole Publishing Company.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., ve Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1 (3), 196-231.
- Rowshan, A. (2008). *Stres Yönetimi*. Çev. Şahin Cüceloğlu, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Schafer, W. (1987). *Stres Management for Wellness*. New York: Mc Graw Hill.
- Schultz, D. P., ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. Çev. Yasemin Aslay, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Selye, H. (1974). *Stress Without Distress*. New York: J. B. Lippicott.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çev. Ümran Kartal, İstanbul: Varlık / Özel.
- Sığrı, Ü. (2007). Geçici ve Daimi Personelin Stres Faktörlerinin, Belirtilerinin, Yatkinliklerinin ve Başetme Tarzlarının Mukayeseli Analizi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 177-188.
- Stenberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role In Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Stern, F. M., ve Zemke, R. (1992). *Stressiz Satış*. Çev. Cüneyt Başbuğ, İstanbul: Rota Yayın.
- Sü Eröz, S. (2011). *Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*.
- Şahin, N. H. (2010). *Stres Nedir? Ne Değildir? Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilikte ve Liderlikte Duygusal Zekâ*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, Balıkesir.

- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Tarhan, N. (2010). *Duyguların Psikolojisi 'Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum'*. İstanbul: Timaş.
- Tatar, A., Tok, S., ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 21 (4), 325-338.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 228-235.
- Travers, C. J., ve Cooper, C. L. (2006). *Teachers Under Pressure*. London: Routledge.
- Tutar, H. (2007). *Kriz ve Stres Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçar, F. (2004). Streste Zihnin Rolü ve Strese Bağlı Zihinsel/Ruhsal Hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 85-102.
- Vural, D. E. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 972-980.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ; 'Başarının Gizli Kaynağı'*. Çev. Nurettin Süleymangil, İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Wilson, V. (2002). *Feeling the Strain: An overview of the literature on teachers' stress*. The Scottish Council for Research in Education.

Yan, İ. (2008). *Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Afyon.

Yurtsever, H. (2009). *Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

Yaşınız:

Mesleki Kıdeminiz:..... yıl

Yurtdışında bulunma süreniz: yıl

Branşınız : (Belirtiniz):

EK-2: DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİK ÖLÇEĞİ- (DZÖÖ)

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. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. *Doğru ya da yanlış cevap yoktur.*

1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1 2 3 4 5 6 7

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle katılıyorum

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 başedebilirim.	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 başedebilirim.	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

EK-3: STRESLE BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI ENVANTERİ (SBTE)

Yönerge: Aşağıda günlük yaşantınız içerisinde karşılaştığınız değişik problem durumlarıyla nasıl başa çıktığınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Zihninizde bazı problemleri somutlaştırarak bunlar üzerinde bir süre odaklaşıp cevaplarınızı somut durumlara yönelik olarak gerçekleştiriniz. Lütfen aşağıda verilen derecelendirmeyi kullanarak sizin durumunuz için en uygun sayıyı yuvarlak içine alınız veya üzerini X işareti ile işaretleyiniz.

0 Hiçbir Zaman	1 Ara sıra	2 Bazen	3 Sık Sık	4 Genellikle
----------------	------------	---------	-----------	--------------

1	Arkadaşlarımdan ve yakınlarımdan duygusal destek almaya çalışırım.	0	1	2	3	4
2	Asıl problemin üzerinde yoğunlaşır, gerekirse başka şeyleri bir kenara bırakırım	0	1	2	3	4
3	Attığım her adımı ve yapacağım her hareketi çok iyi düşünürüm.	0	1	2	3	4
4	Başa gelenin çekileceğine inanırım.	0	1	2	3	4
5	Başıma gelenden bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
6	Başıma gelenlere inanmak istemem.	0	1	2	3	4
7	Başka şeylerden ziyade o problem üzerine daha çok odaklanırım.	0	1	2	3	4
8	Başkalarından ne yapabileceğim konusunda tavsiyeler alırım.	0	1	2	3	4
9	Başkalarından şefkat ve anlayış beklerim.	0	1	2	3	4
10	Benden yaşlı birine danışırım.	0	1	2	3	4
11	Benzer şeyler yaşayan insanların tecrübelerinden faydalanırım.	0	1	2	3	4
12	Dini aktivitelere katılırım.	0	1	2	3	4
13	Dini inançlarımdan güç alarak kendimi güvende hissederim.	0	1	2	3	4
14	Durum ile ilgili daha çok bilgi edinmek için başkalarına danışırım.	0	1	2	3	4
15	Duruma olduğu gibi alışmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
16	Enerjimi yaptığım işler üzerine yoğunlaştırırım.	0	1	2	3	4
17	Eskiden daha fazla ibadet/dua ederim.	0	1	2	3	4
18	Gerginliği azaltmak için sigara içerim.	0	1	2	3	4
19	Her ne yapacaksam zamanında yaparım.	0	1	2	3	4
20	Her şeyimle ilahi bir güce sığınırım.	0	1	2	3	4
21	Huzuru dinimde bulmayı denerim.	0	1	2	3	4
22	Kendime bunun gerçek olmadığını söylerim	0	1	2	3	4
23	Kendimi daha iyi hissedebilmek için uyuşturucu alırım.	0	1	2	3	4

24	Kendimi daha iyi hissetmek için ilaç alırım.	0	1	2	3	4
25	Ne yapacağım konusunda bir plan hazırlarım.	0	1	2	3	4
26	Olanlara daha iyimser bir gözle bakmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
27	Olayın daha olumlu gözükmesini sağlamak için farklı bir bakış açısı ile yaklaşırım.	0	1	2	3	4
28	Problem hakkında daha az düşünmek için içki içerim.	0	1	2	3	4
29	Problem hakkında hissettiklerimi başkaları ile paylaşıyorum.	0	1	2	3	4
30	Problemi bütün gerçekliği ile olduğu gibi hissederim.	0	1	2	3	4
31	İlahi bir güçten yardım isterim.	0	1	2	3	4
32	Problemi çözmeyi engelleyen diğer şeylerden kendimi alkoymaya çalışırım.	0	1	2	3	4
33	Problemim hakkında somut bir şeyler yapabilecek birileri ile konuşurum.	0	1	2	3	4
34	Problemimden kurtulmak için değişik işlerle ilgilenirim.	0	1	2	3	4
35	Problemimden kurtulmak için üzerine direk olarak giderim.	0	1	2	3	4
36	Problemimi daha az düşünmek için sinemaya giderim veya TV seyredirim.	0	1	2	3	4
37	Problemimi en iyi nasıl çözebileceğimi düşünmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
38	Problemim ile ilgili duygularımı başkaları ile paylaşıyorum.	0	1	2	3	4
39	Problemim ile yaşamayı öğrenirim.	0	1	2	3	4
40	Problemimi unutmak için ders çalışır veya başka şeylerle ilgilenirim.	0	1	2	3	4
41	Rahatlamak için ağlarım.	0	1	2	3	4
42	Müzik dinleyerek birçok şeyi unuturum.	0	1	2	3	4
43	Sanki hiçbir şey olmamış gibi davranırım.	0	1	2	3	4