

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİYLE
STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
GÜLCAN ŞİRİN**

Ankara- 2007

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİYLE
STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Gülcan ŞİRİN

Danışman

Yard. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Ankara- 2007

Gülcan ŒİRİN'in "Ėretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Stresle BaŒa Çıkma Tarzları Arasındaki İliŒki" baŒlıklı tezi 22.05.2007 tarihinde, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik DanıŒmanlık Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiŒtir.

Adı Soyadı

İmza

ye (Tez DanıŒmanı): Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

ye (BaŒkan): Prof. Dr. YaŒar ÖZBAY

ye: Yrd. Doç. Dr. NeŒe TERTEMİZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİYLE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şirin, Gülcan

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Mayıs – 2007

Bu çalışmada, özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Dersanelerde çalışan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzları üzerinde duygusal zekâ, cinsiyet ve branş değişkenlerinin temel ve ortak etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkezinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında özel dersanelerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmiş ve araştırma 56 dersaneden 104 erkek ve 114 kadın olmak üzere 218 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için Ergin (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği, stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi için de Özbay (1993) tarafından geliştirilen “Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE)” kullanılmıştır.

Araştırma probleminin çözümlenmesi amacıyla duygusal zeka düzeyi ve cinsiyet ile duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin stresle başa çıkma tarzları üzerinde temel ve ortak etkilerinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için iki yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki bir ilişki olduğu belirlenirken, öğretmenlerin başa çıkma tarzlarına ilişkin olarak, Dine Sığınma, Dış Yardım Arama, Aktif Planlama, Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel), Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal), Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma boyutlarında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STYLES OF COPING WITH STRESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHERS

Şirin, Gülcan
Graduation Thesis, Counseling and Guidance

Assistant Professor Leyla ERCAN

May – 2007

In this study, the relationship between the styles of coping with stress and emotional intelligence levels of private course teachers were examined. The main and interaction effects of teachers' emotional intelligence and gender, and branch on coping with stress styles were investigated.

The population of present study composed of teachers working in private courses in Ankara in 2006-2007 academic years. A total of 218 teachers, consisting 104 male and 114 female, from 56 private courses were randomly selected as the sample of the study.

In order to determine the levels of emotional intelligence of teachers, Emotional Intelligence Scale, developed by Ergin (2000), was implemented. To gather information about the styles of coping with stress of teachers, The Inventory of Coping with Stress, developed by Özbay (1993) was used.

Two-Way ANOVA for independent samples procedures were used to uncover the main and interaction effects of emotional intelligence and gender, and emotional intelligence and teachers' branches on the styles of coping with stress.

The results of the study indicated that the level emotional intelligence of teachers had a significant effect on teachers' coping styles with stress. Teachers with a high level of emotional intelligence were likely to have more adequate coping skills. Verbal lessons' teachers with relatively higher emotional intelligence levels were better at coping with stress.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖNSÖZ.....	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Araştırmanın Önemi.....	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	9
Kısaltmalar.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
ZEKÂ	10
Zekânın Tanımı ve Zekâ Kuramları.....	10
DUYGU VE DUYGUSAL ZEKÂ	14
STRESLE BAŞA ÇIKMA	21
Stres Kavramı, Tanımı ve Kapsamı	21
Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri.....	25
Stresli Durumlarda Verilen Tepki ve Başa Çıkma	26
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
Araştırma Modeli	32
Evren ve Örneklem	32
Veri Toplama Araçları.....	35
Verilerin Analizi	37
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE YORUM	38
Dine Sığınma	38

Dış Yardım Arama	41
Aktif Planlama	44
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	47
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	50
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma.....	53
DENENCELERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM	56
BÖLÜM V	60
SONUÇ VE ÖNERİLER	60
Sonuçlar	60
Dine Sığınma	60
Dış Yardım Arama	61
Aktif Planlama	62
Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)	62
Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)	63
Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma	64
Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	66
EK.....	744
Ek 1: Veri Toplama Aracı	74

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Cinsiyete göre dağılım	33
Tablo-2. Yaşa göre dağılım	33
Tablo-3. Kıdeme göre dağılım	34
Tablo-4. Branşa göre dağılım	34
Tablo-5. Duygusal zekâ düzeylerine göre dağılım	35
Tablo-6. Dine sığınma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri	38
Tablo-7. Dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları	39
Tablo-8. Dine sığınma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri	40
Tablo-9. Dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları	40
Tablo-10. Dış yardım arama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri	41
Tablo-11. Dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları	42
Tablo-12. Dış yardım arama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri	43
Tablo-13. Dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları	43
Tablo-14. Aktif planlama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri	44
Tablo-15. Aktif planlama puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları	45

Tablo-16. Aktif planlama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri	46
Tablo-17. Aktif planlama puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları	46
Tablo-18. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri	47
Tablo-19. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları	48
Tablo-20. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri.....	49
Tablo-21. Kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları.....	49
Tablo-22. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri.....	50
Tablo-23. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları.....	51
Tablo-24. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri	52
Tablo-25. Kaçma-soyutlama (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları.....	52
Tablo-26. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri.....	53
Tablo-27. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları.....	54
Tablo-28. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri	55
Tablo-29. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları.....	55

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, eğitim sisteminin bir parçası olan özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının; özel dersane yöneticilerine, özel dersaneler ve öğretmenler üzerine araştırma yapacak araştırmacılara, duygusal zekâ ve stres konularına ilgi duyan eğitimcilere ve özellikle de psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlara yararlı olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlandırılmasında pek çok kişinin özverili katkıları bulunmaktadır. Bana her tür materyal desteği sağlayan Prof. Dr. Yaşar Özbay’a, Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak’a, araştırma sürecinde verilerin toplanması ve özellikle yönlendirme, motive edici davranışlarıyla danışmanım Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan’a teşekkür ederim.

Çalışmanın verilerinin toplanmasında izinleriyle uygulama yaptığım tüm dersane yöneticilerine, rehberlik servisi çalışanlarına ve araştırmaya katılarak ölçekleri samimiyetle dolduran öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı belirtilmiş; sayıtlar, sınırlılıklar açıklanmış ve araştırmada kullanılan terimler tanımlanmıştır.

Problem Durumu

Stres yaşamın önemli bir parçası ve gerçeğidir. Özellikle çağımız insanının içinde bulunduğu yaşam koşulları onun yaşamını sağlıklı biçimde sürdürebilmesi için yeni düzenlemeler getirse de bunlar insanoğlunu stresten uzak tutmada yeterli olmamaktadır. Tamamen stresten arındırılmış bir yaşamın mümkün olmadığı da söylenebilir. Bir bakıma stres durumu insanın doğasında olan onun bir özelliği olarak da kabul edilebilir. İnsan stres ve onun etkilerinden korunmak için çeşitli yol-yöntemler geliştirerek kullanmaktadır. Strese karşı bireyin en önemli yollardan birinin onun zekâsı ve özellikle de duygusal zekâ özellikleri olduğu söylenebilir.

İnsanlar bazı amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelerek, birlikte çalışmak, üretmek için örgütler-kurumlar-kuruluşlar oluşturmuşlardır. Böylece insan birlikte yaşamayı, birlikte çalışma ve üretmeyi gerçekleştirmektedir. Ancak bireysel farklılıklar, bireysel amaç ve beklentiler bir arada yaşamak durumunda olan insanoğlunun söz konusu örgütler-kurum ve kuruluştaki yaşamını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. İnsanın bir araya gelerek oluşturduğu kurumlardan biri eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında bireyler bir yönüyle kendilerini bir yönüyle de çevresindekilerin gelişimi için çaba sarf etmektedir. Bu çabada insanın ürettikleri ve beklentileri birey düzeyinde onun yaşam kalitesini örgütten-kurum düzeyinde de kurumun devamlılığını sağlayan en önemli faktörler olarak sıralanabilir.

Eğitim kurumlarından hizmet alan bireylerin farklı beklenti ve ihtiyaç içinde oldukları söylenebilir. Türkiye'de eğitim müşterileri, özellikle ortaöğretim devresini sosyal ve iş yaşamına hazırlık amaçlı olmasından çok üniversiteye götüren yol, köprü olarak algılamakta ve beklentilerini buna göre oluşturmaktadır (Bolay ve Diğ., 1996:6). Bireylerin kendilerine özgü biçimde geliştirdikleri söz konusu beklentilerin uygun biçimde karşılanabilmesinin, eğitim kurumlarının kendilerini yeniden kurgulamalarına, değişime ayak uydurabilmelerine bağlı olduğu düşünülebilir. Günümüzde eğitim ihtiyacındaki yoğunlaşma ve farklılaşmaya paralel olarak Türk Eğitim Sisteminde özel öğretim kurumları yapılanarak değişen ihtiyaç ve beklentilere daha etkili şekilde karşılık vermeyi denemektedir (Özden, 1997:5). Özel öğretim kurumları içinde de özel dershaneler önemli bir yer tutmaktadır.

5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 2. maddesinde, özel dershane; öğrencileri; bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları biçiminde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2007). 08.02.2007 tarihinde kabul edilen 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Sözü edilen kanunun 6. maddesinde; “kurumlarda eğitim-öğretim ve yönetim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütülür” ifadesi bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer mesleklerden farklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Ancak, Girgin ve Baysal (2005:172) öğretmenlik mesleğinin, bazı stres kaynaklarından dolayı ruh sağlığı açısından riskli bir meslek olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim-öğretim kurumları toplumun stresli ortamlarından biri olarak kabul edilebilir. Stres, bu nedenle öğretmenlerin uğraşmak zorunda kaldığı en kötü sağlık problemidir. Öğretmenin, öncelikle birey olarak, kendisini geliştirmesi, problemlerini çözebilen, var olan koşullara uyum sağlayabilen bir birey olması beklenmektedir (Bulut, 2005:468). Örneğin, öğretmenlerin, dersleri planlama, değerlendirme kâğıtları ve sınavlar, bir sonraki ders için hazırlanma, sınıf yönetimi, özel eğitim öğrencileri, meslektaş ve amirlerle kurulan ilişkiler önemli stresörler olarak belirtilmektedir (Nagel, 2003).

Stres kavramının günlük yaşamın bir parçası haline geldiği, gündelik dilde de kavramının genellikle olumsuz bir durumu ifade etmek üzere kullanıldığı söylenebilir. Rowshan (2003:11) yaygın inanışın tersine stres her zaman olumsuz bir durum değil, yaşama renk katan etkili bir güdüleyici olarak görmekte ve bireyin işi, çocukları, trafik sıkışıklıkları, bireysel ilişkiler, finansman durumu vb bir şekilde tepki göstermek durumunda olduğunu belirtmektedir.

Stres, hayatın kaçınılmaz bir parçası olarak algılanabilir. Bireyin normal olarak işlev görebilmesi için, bir miktar stresin gerekli olduğu söylenebilir. Jessie Barnard stresi yararlı stres (eustress) ve zararlı stres (distress) olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan birincisi yaşandıkça neşe, canlılık ve kazanç sağlayan, istenmesi gereken bir durumdur. Zararlı stres ise aşırı ve sürekli olan ve bireyin güçlerini tüketen bir stres türüdür (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Özbay ve arkadaşlarına (1994:45) göre stres kavramı asırlardır bilinen ancak son zamanlarda sistematik hale gelerek geliştirilip araştırılan, disiplinler arası bir çalışmayı gerektiren bir kavramdır. Stres değişik yazarlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bazılarına göre stres, fiziksel ve psikolojik taleplere karşı vücudun fizyolojik olarak vermiş olduğu karşılıktır (Sdorow, 1998: 558), bireyin üzerine belirli talepler yükleyen eylem, durum ve olayların sonucu olan ve bireysel farklılıkları azaltan bir uyum tepkisidir (DeFrank ve Ivancevich, 1998: 55).

Eğitim kurumlarının temel ögesi olan öğretmenler değişen ve sorunları artan toplumdan psikolojik olarak direk etkilenmekte ve bu etkiyi mesleki yaşantılarına da yansıtmaktadırlar (Soysüren, 2003:135). Üniversiteye giriş gibi önemli bir sınavın

öncesinde özel dershaneye devam eden üniversite adaylarına yönelik olarak, ilgili eğitim-öğretim programları çerçevesinde öğretim etkinlikleri planlayıp uygulayan öğretmenlerin söz konusu dönem itibarıyla ciddi anlamda stres oluşturabilecek süreçler yaşadıkları varsayılabilir. Çünkü bu dönemde; öncelikle öğrencilerin, öğrenci velilerinin son olarak da dersane yönetiminin öğretmenlerden beklentileri oldukça yoğun ve çeşitlidir. Bir özel dershanelerin başarısı üniversite sınavında kaç öğrencinin başarılı olup olmaması ile değerlendirilmektedir. Dershanenin başarısının değişkenlerinden birinin de öğretmenlerin gösterecekleri performanslarıdır denebilir.

Özel dershanede çalışan öğretmenin performansı, bir sonraki yıl da aynı kurumda ya da farklı kurumda çalışmak için yapacakları sözleşmeyi ve alacakları ücretin belirlenmesinde önemli bir öğedir. Çünkü öğretmenler genellikle özel dershanelerle bir öğretim yılı için sözleşme imzalayarak görev yapmaktadırlar. Bu anlamda öğretmenlerin her öğretim yılı öncesinde çalıştığı kurum ile bir sonraki öğretim yılında çalışıp çalışmayacağı konusundaki belirsizlik onun kaygılarını arttırdığı söylenebilir. Çalıştığı kurum ile bir sonraki yıl için sözleşme imzalamayan bir öğretmen için yeniden bir iş bulma sürecine girmek, çeşitli kurumlara başvurmak ve onlardan gelecek yanıtları beklemek psikolojik açıdan birey için sorunlu bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, öğretmen için baş etmesi gereken problemlilerden biridir.

Yukarıda söz konusu problemliler sürecinin sorunsuz biçimde geçilmesi, öğretmenlerinin olası durumlar karşısında alacakları karar ve tavırları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bir kişinin problem çözmedeki başarısı problemin özelliklerinden çok, bazı kişisel etkenlere bağlıdır ve zekâ bu etkenlerden biridir (Morgan, 2000:151). Bu anlamda kişi ne kadar zeki ise, problem çözmedeki başarısı da o kadar yüksek olabilecektir denebilir. Bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği (Petrides ve Furnham, 2000) şeklinde tanımlanan duygusal zekâ, stresle başa çıkmada etkili olabilmektedir. Buna ek olarak Goleman'ın (1999) hemen her iş alanında mükemmelliği yakalamakta duygusal zekanın üstün bir rol oynadığını görüşü dikkati çeker bir bakış açısidir.

Dershanede görev yapan öğretmenlerin yukarıda sözü edilen beklentilerin ve çalışma temposunun yoğunluğu içinde stresli bir ortamda çalıştıkları söylenebilir. Bu çalışma öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında bir ilişkini olup olmadığının ve bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzları üzerinde duygusal zekâ, cinsiyet ve branş değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu temel probleme ilişkin alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

Denenceler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma puanları üzerinde;
 - a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
2. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım arama puanları üzerinde;
 - a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
3. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama yapma puanları üzerinde;

- a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
4. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel puanları üzerinde;
 - a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
5. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları üzerinde;
 - a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
6. Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları üzerinde;
 - a. Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.
 - b. Duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır.

Araştırmanın Önemi

Duyguların özellikle eğitim ortamlarında büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Olumlu duygular, öğrenme üzerinde pozitif etki yaratırken, olumsuz duygular engelleyici bir etkiye sahiptir ve özellikle stres durumlarında salgılanan kortizolün belleği zayıflatıcı ve beyin hücrelerini öldürücü etkileri vardır (Yemenici, 2002).

Öğretmenlerin; velilere, öğrencilere ve özellikle topluma karşı eğitim-öğretim kapsamındaki sorumluluklarını beklenen biçimde yerine getirebilmesi için olumsuz duygularını uygun biçimde yönetebilmesi, iyimser bir bakış açısına sahip olabilmesi, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi gerektiği düşünülebilir. Bir öğretmenin söz konusu becerilere sahip olma düzeyinin, o öğretmenin duygusal zekâ düzeyi ile ilişkisi olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan özel dershanelerde görev yapan öğretmenler her öğretim yılındaki performanslarına göre bir sonraki yıl için kurum ile sözleşme imzalayarak çalışmaktadırlar. Bir sonraki öğretim yılı için kurumla sözleşmenin yapılması; öğretmenin yıl boyunca gösterdiği isteklilik, çalışma disiplini, veli ve öğrenci memnuniyeti, kurum ile örtük amaçlar vb. pek çok değerlendirme ögesine göre yapılmaktadır.

Özellikle üniversite sınavlarına hazırlık dönemi öğrencilerin yaşantısında olduğu kadar dershanelerde görev yapan öğretmenler için de önemli bir süreç oluşturmaktadır. Bu süreç, endişe ve merak, yoğun ders programları, ödevler, projeler, deneme sınavları gibi öğretim etkinliklerle birlikte yaşama sürecidir.

Bu süreçte birey sorunlarıyla başa çıkabilmenin yanında hedefine ulaşma konusunda da performans sağlamak durumundadır. Bu çalışma ifade edilen sürecin sağlıklı biçimde yaşanabilmesi için özel dershane yönetimlerine, öğretmenlere ve rehber öğretmenlere bir ışık tutabilecek olması nedeniyle önemlidir.

Sayıtlılar

1. Araştırmada dersane öğretmenliği, bireysel ve örgütsel stres kaynaklarının öğretmen davranışlarını etkilediği bir meslek olarak varsayılmıştır.
2. Çalışma ortamı ve var oluş nedenine bağlı olarak örgütsel anlamda özel dershanelerin stresli bir iş ortamı oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları günlük stres verici olaylar karşısında bilinçli ve bilinçsiz çeşitli kişisel strateji/taktikle, kullandıkları varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde faaliyet gösteren özel dershanelerde görevli öğretmenlerden oluşan örneklem ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği dershanede çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma örneklemini -dershanede kadrolu öğretmenlerin yanında sözleşmeli öğretmenlerinde görev yapmasına olanak tanıdığından- aynı dershanede kadrolu olarak bir yıl ve daha üzeri sürede çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Stres: Bir gerginlik hali ya da tehdit oluşturan ve değişme ya da uyum gerektiren her hangi bir çevresel istek ya da beklentiler bütünüdür (Morris, 2002).

Stresle Başa Çıkma: Başa çıkma, bireyin iç-dış dünyasının yarattığı gereksinim ve zorlukları gidermek, onları kontrol altında tutabilmek ve gerginlikleri azaltmak için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabadır (Davison ve Neale, 2004).

Stresör: Strese neden olan olay, durum veya kaynak.

Duygusal Zekâ: Çevreden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme becerisini etkileyen bilişsel olmayan yetenekler ve becerilerdir (Robbins, 2001).

Kısaltmalar

IQ	Bilişsel Zekâ
EQ	Duygusal Zekâ
DZÖ	Duygusal Zekâ Ölçeği
SBTE	Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklaması yapılarak, alan yazı taramasına ve ilgili araştırmalara değinilmiştir. Bölümde duygusal zekâ ve stres başa çıkma ilişkisi vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu anlamda çalışmanın kavramsal çerçevesi ve konusunun duygu, duygusal zekâ, stres ve stresle başa çıkma tarzları olarak tanımlanabilir. Alan yazında başa çıkmada tarz ifadesi tutum olarak da kullanılabilmektedir. Bu çalışmada tarz terimi kullanılmıştır.

ZEKÂ

Bu başlık altında öncelikle zekâ kavramı ve özellikleri ile çeşitli zekâ kuramlarına ilişkin genel bir içerik sunulmuştur.

Zekânın Tanımı ve Zekâ Kuramları

Zekâ insan davranışlarının incelenmesinde üzerinde en çok araştırma yapılmış bir kavram olmasına rağmen, zekânın bir yetenek mi yoksa kendi başına ele alınması gereken bir kavram mı olduğu tartışılmaktadır (Baymur, 1994:227-228). Beyin üzerine yapılan araştırmalar zekânın entegre bir kavram olduğunu, fiziksel ve duygusal süreçlerden bağımsız olmayacağını belirtmektedir (Damasio, 1999).

Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü varsayılan zihinsel güç ve bir genel yetenektir (Özgüven, 1994:161). Zekâ testleri, bireyin zekâ düzeyini ölçmek için kullanılan ölçüm araçlarından oluşmaktadır. Bu testlerin en yaygın olanlarından biri Zekâ

Katsayısı (IQ), testin kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceleyerek zekâyı işlemsel olarak tanımlayabilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004:28).

Alan yazında, genellikle insanın zihinsel işlevlerine, etkinliklerine ve performansına bakarak zekâ üzerinde yorum yapılmış olduğu söylenebilir (Selçuk, 2000:73). Zekâ, genel olarak, yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum yapabilme, soyutlama ve problem çözme gücü olarak tanımlanabilir. Piaget, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiştir (Selçuk, 2000:80). Morgan’a (2000:37) göre zekâ zihinsel becerilerin tümü olarak tanımlanabilir. Zekâ, genel bir terimdir ve öğrenme ile problem çözme için gerekli tüm yeteneklere işaret etmektedir (Morgan:2000:285).

Yeşilyaprak’a (2000) göre zekâ; uyum sağlama yeteneği, soyut düşünme yeteneği, problem çözme yeteneği, uyum sağlama yeteneği, muhakeme yeteneği gibi tek boyutlu tanımlanmıştır. Daha sonraları Sperman, zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ (g faktörü) ve belli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücünün (s faktörü) varlığını savunmuştur (Selçuk ve diğerleri, 2003). Sperman’a göre bireyler sahip oldukları “g” ve “s” faktörleri yönünden bir birlerinden farklıdır. Bireyin zekâsı ölçülmek isteniyorsa “g” faktörünün ölçülmesi gerekmektedir çünkü Sperman’a göre “g” faktörü zekâ olarak tanımlanmaktadır.

Diğer taraftan bireyin bilişsel zekâsını (IQ) tam olarak nelerin oluşturduğu tartışılrsa da bellek, sözcük dağarcığı, anlama, sorun çözme, soyut muhakeme, algılama, bilgi işleme ve görsel-motor becerilerini içeren hem sözel hem de sözel olmayan yetenekleri belirleyen Wechsler Zekâ Ölçekleri gibi standartlaştırılmış zekâ testleriyle ölçülebileceğidir (Shapiro, 1999:19).

Thorndike, 1930’lu yıllarda, sözel kavrama, hafıza, muhakeme, uzay ilişkilerini görselleştirme yeteneği, sayısal yetenek, sözel akıcılık ve algısal hız gibi bir takım zihinsel yetenekler belirlemiştir (Bacanlı, 2000:123). Thorndike zekânın “g” gibi tek faktörle tanımlanamayacağını, çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde daha farklı faktörlerin rol aldığını ileri sürmüştür (Erginsoy, 2002:5). Thorndike zekâyı sayı ve sözcük cinsinden sembolleri soyut zekâ, insanları anlama ve onlarla

iyi ilişkiler kurabilmeyi sosyal zekâ ve çeşitli araç-gereç ve makineleri tanımlama ve kullanabilme yeteneğini de mekanik zekâ olarak sınıflamaktadır.

Guilford ise içerik, işlem ve ürün adı verilen üç boyutlu zihinsel yapı modelini geliştirmiştir. *İçerik*; zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilişkilidir. *İşlem*; zihinsel içerik üzerinde ne tür ve nasıl analizler yapıldığı ile ilişkilidir. Bunlar; algılama, belleme, yaratı düşünme, geleneksel düşünme ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır. *Ürün*; İçerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonuçlarıyla ilgilidir. (Özgüven, 1998:163-167).

Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, popüler bir zekâ kuramıdır. Çoklu Zekâ Kuramının temel dayanak noktaları şunlardır (Saban, 2001; Selçuk ve diğ., 2003):

- a. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahip olabilir. Çoklu zekâ kuramına göre, bireyin tek bir zekâ yerine, bütün zekâ alanlarında değişik düzeylerde yeteneği vardır.
- b. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini geliştirebilir. Çoklu zekâ kuramı, yeterli ve uygun destek sağlandığında, her bireyin zekâ alanlarının hepsini geliştirebilme kabiliyetine sahip olduğunu ileri sürmektedir.
- c. Zekâ alanları, genellikle, bir arada karmaşık bir yapıda çalışır. Genellikle, gerçek hayatta hiçbir zekâ alanı tek başına varolamaz.
- d. Bir bireyin her bir zekâ alanında zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramına göre, bireylerde sekiz zekâ alanı bulunmaktadır. Bu zekâ alanları aşağıda özetlenmiştir (Bacanlı, 2000; Selçuk, 2000; Erçetin, 2001; Saban, 2001; Özden, 2003; Demirel, 2004):

1. **Sözel/dilsel zekâ**; bu alanı baskın kullanan bireyler, konuşarak, işiterek ve kelimeleri görerek en iyi şekilde öğrenirler.
2. **Mantıksal/Matematiksel Zekâ**; Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler, sınıflayarak, soyut ilişkiler üzerinde yoğunlaşarak öğrenirler. Mantıksal/matematiksel zekâ, tümevarım ve tümdengelim yoluyla

çıkarsamalarda bulunabilmeyi, sayı ve kavramları ustaca kullanabilmeyi ve neden-sonuç ilişkilerine duyarlı olmayı ifade eder.

3. **Görsel/Uzaysal Zekâ;** Nesneleri görebilme ve görselleştirebilmeye dayanır. Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da başka bir ifadeyle, dünyayı doğru algılama ve algılama sonucu gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir.
4. **Müziksel/Ritmik Zekâ** Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneği, yani müziğe ve müziksel içeriğe karşı duyarlı olma yeteneğidir. Bu bireyler, seslere karşı duyarlıdır, insan sesine, doğal seslere ve müzik aletlerinin seslerine ilgi gösterirler.
5. **Bedensel/Kinestetik Zekâ;** kişinin bedeninin farkında olması ve fiziksel hareketleri ile ilgilidir. Düşünceleri ve duyguları ifade etmede ve problemleri çözmede bedeni kullanma yeteneğidir.
6. **Sosyal Zekâ;** İnsanlarla iletişim kurma, diğer bireylerin ruh hallerini, duygularını ve amaçlarını anlama ve davranışlarını yorumlama yeteneği ile ilişkilidir. Sosyal zekâ alanı daha yoğun kullanan bireyler, paylaşımcı ve işbirliği halinde en iyi biçimde öğrenirler.
7. **İçsel Zekâ;** kişinin kendini tanıması, içsel durumlarının farkında olması, kendisi ile ilgili düşüncelerin ve duyguların farkındalığı vb. özellikleri içerir.
8. **Doğa zekâsı;** Bu zekâ alanını Bu zekâ alanını yoğun biçimde kullanan bireyler doğal kaynaklara ve çevreye ilgi duyarlar. Doğaya ve hayvanlara karşı çok meraklıdırlar, açık havada olmaktan hoşlanırlar.

DUYGU VE DUYGUSAL ZEKÂ

Duygusal yaşantıların en önemli kaynağını insanlar arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. İnsan, iş yaşamında, aile ilişkilerinde ya da arkadaş çevresinde başka insanlarla ilişki içindedir. Duyguların, bireylerin yaşantılarında önemli ve kritik bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü duygular, bireylerin hayata uyum ya da uyumsuzluklarının önemli etmenleri arasındadır. Hayata uyum ya da uyumsuzluk bireyin karşılaştığı yaşam durumları ve problemleri ile nasıl başa çıktığı ile ilişkili olabilir.

Diğer taraftan karşılaşılan problemlerin bireylerde bir stres kaynağı olarak tanımlanması da mümkündür. Bir başka ifadeyle duyguların ihtiyaç ve güdülerle ilişkisi vardır. Baymur (1994:6) duygu, düşünce ve devim arasında kesintisiz bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Morgan'a (2000:213) göre duygu, bireyin nelere erişip nelerden kaçınmaya çalışacağını belirleyen yönlendirici ve güdüleyici kuvvettir. Her duygu bireyi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri bireyin hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bireyi yönetmektedir (Ekman, 1992:200). Mayer ve Salovey duyguların fizyolojik, bilişsel motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkiler olarak tanımlamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004:27).

Goleman (2000a) duyguyu herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum olarak tanımlar. Duygusal zekâ kavramını Gardner (1983) tarafından uyum becerisinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve yeteneklerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlamıştır.

Konrad ve Hendel (2001:92) duyguların dört temel ögesi olduğunu ve bunları; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve değişken dışı durumcu bileşen olduğunu ifade etmektedir. Öznel bileşen; bireyin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumdur. Bilgiye dayalı bileşen; algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış biçiminin kontrol edilmesidir. Psikolojik bileşen; duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkilerle ilişkilidir. Son olarak değişken dışı

vurumcu bileşen ise; bireyin motor davranışlarını (mimik, yüz kızarması vb) kapsamaktadır.

Shapiro'un (1999:16) Salovey ve Mayer'den aktardığına göre duygusal nitelikleri betimlemek için bazı kavramlardan yararlanılmaktadır. Bu terimler; empati, duyguları ifade etme ve anlama, bağımsızlık, mizacı kontrol etme, uyum sağlama, beğenilme, sebat, nezaket, saygı ve kişiler sorunları çözme terimleridir.

Goleman (1998:359) bazı kuramcıların temel duygu kümelerini tanımladıklarını belirterek bunların;

Öfke: hiddeti hareket, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, düşmanlık,

Üzüntü: acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, can sıkıntısı, umutsuzluk,

Korku: kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, huzursuzluk, şüphe, vicdan azabı, ürkme, dehşet,

Zevk: mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, hoşnutluk, kapris,

Sevgi: kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, hayranlık, tutkunluk, muhabbet,

Şaşkınlık: şok, hayret, afillama, merak,

Utanç: suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme biçiminde sıralanabileceğini belirtmektedir.

Yukarıda sıralanan duygu kümelerinin bir birlerinden bağımsız olduğu düşünülemez. Duyguları düzenlemede bilişsel ve bilişsel olmayan beceriler birbiri ile ilişkilidir. Duygusal ve sosyal beceriler bilişsel işlevlerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Duygusal zekâ, bilişsel aktivitelerde ve duygu süreci ile ilgili yeteneklerle ilgilidir (Balcı vd. 2003).

Thorndike tarafından oluşturulan sosyal zekâ kavramının temeline dayanan duygusal zekâ, Salovey ve Meyer (1990) duygusal zekâyı tanımlamak kapsamlı fikirler ileri sürmüşlerdir. Söz konusu bu fikirlerin ilki, duygusal zekâ, başkalarının

ve kendi duygularının her ikisini de değerlendirmektir. Bu duygusal değerlendirme, yüz ifadeleri ve kelimeler yoluyla kişinin sahip olduğu duygularını ve duygularının nedenlerini, kendi sınıflandırmayı ve yeteneklerini belirtmeyi içermektedir. İkincisi ise, duygusal zekâ kişinin duygularının uyumsal ilişkisi diğer bir deyişle duyguların yönetimidir.

Duygusal zekâ duyguların akıllıca kullanımıdır (Çakar ve Arbak, 2004:34). İnsan olumlu sonuçlar elde edebilmek için duygularını kullanarak davranışlarını yönlendirebilir (Weisinger, 1998). Robbins ise (2001) duygusal zekâyı; çevreden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme becerisini etkileyen bilişsel olmayan yetenekler ve beceriler olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ kişinin kendisini ve başkalarını duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipidir (Mayer ve Salovey,1993). Salovey ve Meyer duygusal zekâyı, sosyal zekânın bir formu olarak tanımlamaktadır (Cacioppo ve Gardner; 1999).

Bu anlamda duygusal zekâ; bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru algılayıp, değerlendirmesi, bu duygular arasında ayırım yaparak edindiği bilgileri davranışlarında kullanabilmesi anlamına gelmektedir

Epstein (1999)'e göre duygusal zekâ zihinsel bir beceridir. Ona göre duygusal zekâ sadece duygulara sahip olmak değil aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Cobb ve Mayer (2000) duygusal zekânın yetenek modeli ve karma model olarak isimlendirilen iki yaklaşımla ele alındığını belirtmektedirler. Yetenek Modeli; duygusal zekâyı bir yetenek grubu olarak tanımlarken, karma model; duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla ilişkilendirmesi olarak ifade edilebilir.

Duygusal zekâ konusundaki çalışmalar, zekâ düzeyleri en üst düzeylerde olan bireylerin iş ve özel yaşamlarında neden her zaman en iyi olmadıklarını araştırmakla başlamıştır (Cooper ve Sawaf, 1997:xi).

Araştırmacılar duygusal zekâyı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile tanımlamaktadırlar (Ural, 2001:210-211). Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

- a. **Duyguların Farkında Olunması:** Duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine olanak sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır (Goleman 2000b:21). İnsanlar, doğru davranacakları konusunda kendilerine güven duymadıkça harekete geçememektedir (Blonchek 2000: 24).
- b. **Duyguların İfade Edilmesi:** Duygularını yönetme, bireyin kendini kontrol ederek zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir. Başkalarının güvenini kazanmak, sürdürmek ve performansının sorumluluğunu üstlenmek olarak tanımlanan dürüstlük standartlarını korumayı gerektirir (Ural, 2001:210).
- c. **Başkalarının Duygularının Farkında Olma:** Başkalarının duygularının farkında olma, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmeleri için nelere gereksinim duyduklarını anlamaktır (Ural, 2001:211)

Duygusal zekâyı karşılıklı çalışan bilişsel ve duyuşsal bir sistem olarak kabul eden Brockert ve Braun (2000)'a göre dört ana bölüm ve alt bölümlerden oluşur. Bu bölümler aşağıya çıkarılmıştır.

1. Duyguları algılama ve tanımlama
2. Duyguları anlama
3. Duygusal düşüncelerden yararlanma
4. Duyguların bireyin kendisi ve başkaları için denetlenmesidir.

Diğer taraftan; duygusal zekânın; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi (sosyal beceri) isimleriyle anılan dört temel unsurdan oluştuğu ifade edilebilir; (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2002). Bunlar aşağıda özetlenmiştir;

Öz Bilinç: Öz bilincin alt alanları duygusal öz bilinç, özdeğerlendirme ve özgüven olarak sıralanmaktadır. Duygusal özbilinç; bireyin sahip olduğu duygularını

okuyabilmesi, anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini tanıyabilmesidir. Öz bilince sahip olanlar, yapacağı özdeğerlendirme ile sahip olduğu potansiyeli tanımaya dönük içsel bir tanıma sürecini yaşayabilmektedirler. Özbilinçli bireyler, yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olduğundan özgüveni artacak, kendi değerini daha fazla bilebileceklerdir.

Öz yönetim: Öz yönetimini sağlayan bireyler, gerektiği yerde denetimi ellerine alabilirler. Fırsatları yaratmaya çalışırlar ya da çıkan fırsatları iyi değerlendirirler. Olay ve sorunlara karşı iyimser bir gözle bakarlar. Sorunlara çözüm üretmeye çalışırlar. Geleceğe dönük umutludurlar.

Sosyal Bilinç: Empati, örgütsel bilinç, hizmet duygusu sosyal bilinç bileşeninin alt alanlarıdır. Empatik anlayışa sahip olanlar, insanların bakış açılarının farkına varabilmektedirler. Örgütsel bilinç ile çevresinde oluşan kuralları ve çevresinde meydana gelen davranışları okuyabilen birey, yerleşik değerleri ve insanlar arasındaki geçerli olan sözsüz kuralları anlayabilir. Hizmet duygusuna sahip olma, başkalarını ihtiyaçlarını fark edebilme ve karşılayabilme yeteneği anlamına gelmektedir.

İlişki yönetimi (sosyal beceri): Başkalarının duygularıyla baş edebilmeyi beraberinde getirir. Yeterli sosyal beceriye sahip bireyler çevreleriyle etkili iletişim kurabilirler.

Weisiger'de (1998) duygusal zekânın bir biriyle sıkı bağları olan dört temel yetenek olduğunu söylemektedir. Bunlar;

1. duygunun tam ve doğru olarak kavranması, yorum ve tanımlanması yeteneği
2. kişinin kendisini ve başkalarını anlayabilmesi, gerek duyulduğu ve istenildiği zaman duygulara ulaşabilme ya da üretebilme yeteneği,
3. duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği,
4. duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneği

Bireyler olumsuz duygusal durumları bastırıp, bunları olumlu duygusal durumlara dönüştürmeye çalışırlar. Duygusal kontrolün bu yönü başkalarının duygularını kontrol altına almadan daha önemlidir (Gardner, 1983).

Diğerlerinin duygularını anlamak yoluyla duygusal değerlendirmenin temeli olarak kabul edilen empati, başkalarıyla olan ilişki de onların duygularını anlamaktır. Bir başka tanımla empati, diğerinin duygularının yoğunluğunu ve anlatımı algılama ve anlama yeteneğidir. Empatik anlayış tutumu, tüm insan ilişkilerinde sağlıklı iletişimin kabullenmesinde gerekli koşullardan birisidir (Akkoyunlu, 1982:65).

Duygusal zekâ ile ilgili olarak Türkçe alan yazın tarandığında Türkiye’de bu konudaki çalışmaların özellikle 2000’li yıllarda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu araştırmaların eğitim ve yönetim alanlarında yoğunlaştığından söz etmek mümkündür. Örneğin Ergin (2000) üniversite öğrencilerinin sahip oldukları zeka düzeyi ve on altı kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yapmıştır. Ergin çalışmasında öğrencilerinin sayısal ve sözel puanla üniversiteye girme durumları ile bu öğrencilerin cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre duyguları yönetme ve kendini motive etmenin erkeklerde yüksek, empatinin ise kızlarda yüksektir. Empatik olma ve duyguların farkında olma özellikleri açısından öğrencilerin okudukları bölümler arasında bir fark bulamamıştır.

İşmen (2001) tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin üç boyutta erkek öğrencilerden daha fazla puan almalarına rağmen duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşmadığını ve duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması başlıklı çalışmada Bülbüloğlu (2001) yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre duygusal zeka bileşenlerinin farkında olduklarını, ancak çalışanların onları değerlendirmesinde yeterli düzeyde başarıya sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Erginsoy (2002) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle kişilerarası ilişkiler tarzı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; öğrencilerin

duygusal zekâ düzeyleriyle kişiler arası ilişki tarzları arasında ilişki olduğunu, eğitim düzeyinin (1'inci ve 4'ncü sınıfta olma) duygusal zekâ ve kişiler arası tarzlarını kısmen etkilediği, anabilim dalı ve cinsiyete göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, yaş değişkeninin etkili olmadığı şeklinde bulgulara ulaşmıştır.

Balcı ve diğerlerinin (2003) çalışmasında; öğretim kurumlarında görev yapan yönetici aday adaylarının duygusal zekâ ve iş doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Yönetici aday adaylarını duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Titrek (2004) eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında duygusal zekanın beş boyutu (özbilinç, duyguları yönetme, empati, duyguları güdüleme ve sosyal beceriler) ile akademik başarı puanı arasında düşük ama pozitif ilişkiler saptamıştır. En yüksek düzeyli pozitif ilişkiyi akademik başarı algısı ile sosyal beceriler boyutu arasında bulurken bunu sırasıyla güdüleme, özbilinç, empati ve duyguları yönetme izlemektedir.

Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkinin araştırıldığı çalışmada Bircan (2004) ergenlerin duygusal zeka, çatışma eğilimi ve suça yönelik davranış düzeylerinin sosyoekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını; ergenlerin duygusal zeka düzeylerinin çatışma eğilimi ve suça yönelik davranışlarının düzeylerini yordayıp yordamadıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre; ergenlerin Duygusal Zeka Ölçeği'nin tümünden aldıkları puanların cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı, ancak sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

STRESLE BAŞA ÇIKMA

Stres Kavramı, Tanımı ve Kapsamı

Stres, çevreden gelen uyarıcıları (stresör) tanımlamak için kullanılırken, (“Çok işim var”) gibi bazen de (“Bugün çok stresliyim”) gibi içsel bir duyguyu tanımlamak için kullanılırken; (“Bu iş beni stresli yaptı”) gibi hem uyarıcı hem de tepkiyi kapsayacak biçimde kullanılabilir (Akman, 2004:40).

Günlük hayatta çok sık karşılaşılan bir kavram olmasına, konu ile ilgili alan yazında yer alan kitap ve makalelerin toplamının yüz binlerle ifade edilmesine karşın, hala stresin tanımı ve kapsamı hakkında net bir çerçeve sunulamamakta, sadece tıp alanındaki kitaplarda bile, stresin üçyüzü aşan değişik tanımı görülebilmektedir (Norfolk, 1989:11).

Alan yazında çok farklı stres tanımları gibi insanlarda gözlenen stres nedenleri, belirtileri ve olumlu stres düzeyleri de farklılıklar göstermektedir ve stres gündelik yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Tutar, 2000). Stres kelime olarak Latince “estricia”, eski Fransızca’da “estree” kelimelerinden gelmektedir Anlamı ise zorlanma, gerilme ve baskıdır (Akman, 2004:41). Kavram 17. Yüzyılda felaket, bela, müsibet, dert, keder, elem anlamlarında kullanılmıştır. 18 ve 19. Yüzyıllarda ise kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. 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, 2004).

Stresle yakından ilgili olan şiddet, baskı, gerilim, sıkıntı, kaygı, endişe, çatışma, depresyon, tükenme ve huzursuzluk gibi kavramların bazen stresin yerine kullanılması da literatürde kavram kargaşasına yol açmakta ve bu kavramın tam olarak anlaşılmasını engellemektedir (Kaldırımcı, 1983:69). Ayrıca gerek sosyal, gerekse fen bilimlerinden klinik tıp, biyoloji, sosyoloji, yönetim, metalürji, psikiyatri, mühendislik, nörokimya, immünoloji, psikosomatik, psikososyoloji vb. gibi farklı

bilim dallarının her birinin stresi kendi alanı içinde ele alması sonucunda farklı stres tanımlamaları ortaya çıkmıştır (Stora, 1994: 7).

Bilimsel alanda stres sözcüğü ilk kez Hook tarafından 17 yüzyılda elastiki nesne ve ona uygulanan dış güç arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere kullanılmıştır (Ethel'den Akt. Okutan, 2002:8). Ruh Bilim Terimleri Sözlüğünde stres kavramı “zorlanma” olarak kullanılmakta ve “Herhangi bir varlığa uygulandığı zaman gerginlik ve düzen bozukluğu yaratan, çok güçlü olunca da yapı ve görevlerde köklü değişme ve çöküntülere yol açan güç” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1980)

Modern stres olgusunun ortaya çıkışında üç bilim adamının ismi öne çıkmakta ve bunlar sırasıyla; W. B. Cannon, H. Selye ve R. S. Lazarus'dur. Walter B. Cannon'a göre; stres kavramı, istenmeyen çevresel etkilerden sonra bozulan fizyolojik iç dengeyi kazanmak için gerekli olan fizyolojik uyarıcılardır (Erdoğan, 1996: 269). Selye göre stres, stres faktörlerine karşı organizmanın verdiği cevap anlamına gelmektedir (Stora, 1994: 11). Lazarus'a göre ise stres, kişiden kaynaklanan bireysel dayanma gücünü aşan, bireye göre kendisini tehdit eden ilişkilerin toplamıdır (Erdoğan, 1996: 273).

Stres, bireyin fiziksel ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırların ötesinde harcadığı çaba olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1992). Batlaş ve Batlaş (1993)'a göre stres, “bütünlüğü koruma”, “var olan duruma dönmek için çaba harcama”dır. Stres organizmanın fizik ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Hammer ve Dennis, 1978)

Cofer ve Apley stres kavramına ilişkin tanım ve açıklamaların ortak özelliklerinin aşağıdaki gibi sıralanabileceğini belirtmektedir (Akt: Okutan 2002:12).

- a. Stres, kişi ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşur.
- b. Stres, motive edilmiş bir durumdan daha aşırı bir biçimde insanı harekete geçirir.
- c. Streste, tehlike söz konusudur ve bu tehlikenin önemi algılanmalıdır.
- d. Stres, organizmanın tümünü etkiler.
- e. Stres normal olarak kontrol edilebilen bir tepki değildir.

İnsanların stres durumu altında farklı tepkiler verebilecekleri söylenebilir. İnsana stres tepkisini yaşıtan durumları Baltaş ve Batlaş, (2004) (a) fizik çevreden, (b) iş veya meşguliyetten, (c) psiko-sosyal özelliklerden kaynaklananlar olmak üzere üç grupta toplamaktadır. Hava kirliliği, gürültü, kalabalıklık, soğukluk-sıcaklık, radyasyon vb. etkiler fiziksel çevre özellikleri arasında sıralanabilir. Ağır iş koşulları, gece işi, parça başına üretim, hafif iş koşulları iş ve meşguliyet grubunda ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde stresi açıklamak için oluşturulmuş birçok stres kuramı dikkati çekmektedir. Bu kuramlar, biyolojik, psikolojik ve sosyal temelli kuramlar olarak sınıflandırılabilir (Ersever, 1985). Stres'i açıklayan biyolojik kuram; genel uyum sendromu yaklaşımı, genetik yapısal model ve stresle kalıtım-çevre etkileşimi modeliyle açıklanır. Diğer yandan strese yönelik psikolojik kuramlarda; öğrenme modeli, bilişsel transaksyonel model vardır. Sterse yönelik sosyal kuramlar çatışma kuramı ile açıklanır. Strese yönelik sistem yaklaşımları da; bütüncül sağlık modeli, psikomatik kuram, canlı sistemler yaklaşımı, yaşam değişimi kuramı, çevresel stres kuramı olarak belirtilebilir (Akman, 2004:41).

Özbay ve Şenyüz (1998) farklı cinsiyetlere atfedilen mesleklerde çalışanların mesleki stres düzeyleri ve iş doyumlarının incelendiği çalışmada toplumca kadın (feminine) ve erkek (masculine) mesleği olarak algılanan meslekler çalışmada ele alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; örneğin ilkökul öğretmenliğinde stres yönünden cinsiyet farklılıklarına rastlanmazken, hemşirelik (sağlık memurluğu) mesleğinde stres yönünden cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır.

Acar (2001) yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, duygusal zekânın boyutlarını kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olarak belirlemiştir. Çalışmada, yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile her hangi bir ilişki bulunamamıştır.

Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin ve benlik ilgilerinin; cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ile sınıf düzeyleri

arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Özer, 2001) benlik imgesi ile stresle başa çıkma stratejilerinden kaçınma stratejisi arasında ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada örneklemdaki erkeklere göre bayanların alt-sosyo ekonomik düzeyde olanlara göre de orta-sosyo ekonomik düzeyde olanlar daha olumlu benlik imgesi sergiledikleri ifade etmektedir.

Ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tezinde (Aydın, 2003) bayanların kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımını erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada stresle başa çıkma tutumları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin ise; androjen (her iki cinsiyet rolüne ait özellikleri bir arada bulunduran) bireyler , feminen (kadınsı) ve cinsiyet rolü farklılaşmış bireylere göre, daha fazla kendine güvenli yaklaşımı, cinsiyet rolü farklılaşmamış bireylere göre ise, daha fazla iyimser yaklaşımı tercih ettikleri yönündedir.

Bu çalışmanın da verilerinin toplanmasında kullanılan Özbay ve Şahin tarafından geliştirilmiş, "Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri"nin kullanıldığı çalışmada, Sarı ve Kılıç (2003) sevdiği birini kaybeden ergenlerin stresle başa çıkma yöntemlerini ve kaybettikleri kişinin yerini alanlara yönelik bağlanma stillerini araştırmıştır.

Kontrol algısının ve cinsiyetin stresle başa çıkma davranışları üzerindeki ortak ilişkinin araştırıldığı çalışmada (Palancı ve Özbay, 2000) cinsiyet ve kontrol değişkenlerinin, stresle başa çıkmada ortak etkisi anlamlı bulunamamıştır. Ancak bu çalışmada bireylerin kontrol düzeyleriyle aktif planlama, kaçma-duygusal ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma tarzı başa çıkma ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte deneklerin aktif planlama, kaçma-duygusal ve kaçma-biyo kimyasal tarzı başa çıkma davranışları cinsiyete göre farklılaşmıştır.

Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri

Schefer, örgütlerde örgütsel politika, örgütsel yapı ve örgütsel süreçlerden oluşan örgütsel özelliklerle ilgili stres kaynakları ve çalışma koşulları, iş koşulları, bireyler arası ilişkiler, iş gerekleri ve rol özelliklerinden oluşan stres kaynakları olarak sınıflarken, Ross ve Altmaier ise, stres kaynaklarını bireysel özelliklerle iş ortamından kaynaklanan faktörlerin etkileşimi olarak yorumlamaktadır. (Ekinci ve Ekici; 2003:93).

Stresle başa çıkabilmek için öncelikle stres belirtilerinin neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Braham (1998:52) stresle ilgili belirtileri; fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Diğer taraftan Rowshan ise (2003:17) stres belirtilerini ruhsal, sosyal duygusal, zihinsel ve fiziksel olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır. Bu belirtilerin bir birini etkilemekte olduğu söylenebilir. Örneğin; öfkeli bir davranışa baş ağrısı ile tepki verilirken, ağrı bireyin uykusunu bölecek, uykusuz kalmak da ruh durumunu olumsuz yönde etkileyecektir.

Stres belirtilerinin bireysel farklılıklara bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. stres belirtilerinin neler olduğunun anlaşılması için çeşitli örnekler vermektedir. Bunlar (Braham 1998:52-54, Rowshan 2003:17-20);

- a) Ruhsal Belirtiler: içinde boşluk hissetme, affetmeyip kin duyma, hayatının anlamının kaybolması, suçluluk duygusu, diğer insanlara düşmanlık duyma vb.
- b) Sosyal Belirtiler: diğer insanlardan soyutlanmak, acı duyma ve gücenme, ben merkezli olma, yalnızlık, geri çekilme, toleranslı olamamak, insanlarla ilişki kuramamak, insanlara sıkıntı vermek, insanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiye birden küs olmak, konuşmamak vb.
- c) Duygusal Belirtiler: Kaygı veya endişe, duyguların sık sık değişmesi, huzursuzluk duyulması, kızgınlık, depresyon, üzüntü, sık kâbus görme,

ümitsizlik duygusu, aşırı ağlama, sinirsel gülme krizleri, heyecan duymama, hastalık kuruntusu, özgüven azalması veya güvensizlik hissi, öfke patlamaları, saldırganlık veya düşmanlık, duygusal olarak tükendiğini hissetme vb.

- d) Zihinsel Belirtiler: sık hafıza kaybı, düşüncelerin zihne hücum etmesi, konsantrasyonda güçlük çekilmesi, karar vermede güçlük çekilmesi, can sıkıntısı, karamsarlık, intihar etme düşüncesi, unutkanlık, zihin karışıklığı, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik vb.
- e) Fiziksel Belirtiler: kalp çarpıntısı, kan basıncının artması, kabızlık, titreme, kulak çınlaması, sırt ağrısı, göğüs ağrısı, kas spazmı, kas gerilmesi, ani kilo değişmesi, kronik yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrısı, seks isteğinin kaybolması, sırt ağrıları, çene kasılması veya diş gıcırdatma tırnak yeme, alkol ve sigara içmede artış, aşırı terleme, boğazda ve ağızda kuruluk, sık adet görme, nefes kesikliği, sinirsel tepkiler vb.

Stresli Durumlarda Verilen Tepki ve Başa Çıkma

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.

Uçman'a (1990) göre stresle başa çıkma, stresörlerin uyandırdığı gerilimi azaltmak, yok etmek ya da bu gerilime dayanma amacı ile gösterilen davranışların ve duygusal tepkilerin tümüdür. Stresle başa çıkmada amaç, stresin tümünden kaçmak değildir. Amaç, ne çok az ne de çok fazla olan optimum stres düzeyini korumaktır (Schafer, 1987).

Stresle başa çıkma veya diğer bir deyişle stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak, üretici ve verimli bir yaşam sürebilmek için gereklidir. Stres

yönetiminin amacı sistemin bütününden kaçınmak değil, verimlilik, enerji ve atıklığe doğru olumlu bir güç oluşturmaktır (Schafer, 1987; Akt. Pehlivan, 2000).

Stresle başa çıkma ile ilgili alan yazında strese karşı çözüm bulunmaya çalışıldığı ve bu durumun kavramsallaştırılma çabası görülmektedir. Alan yazına göre, stresle başa çıkabilen ve bunu günlük yaşama uyarlayabilen bireyler bir davranış öncesinde olası davranışları ile ilgili olarak bir süre düşündükten sonra harekete geçmekte ve başarısızlık durumunda, nedenleri çevrelerinde değil kendilerinde arayarak yeni çözümler üretmeye çaba sarf ederler (Görüş, 1999)

Stresli durumlarda organizmanın verdiği tepki, stresli duruma ilişkin adaptasyon mekanizmasının doğal olarak harekete geçirilmesi ve ilgili biyolojik ve fizyolojik tepkinin ortaya çıkmasıdır. Lazarus ve Folkman'a (1984:31) göre birincil değerlendirme olarak adlandırılmakta olan söz konusu durumu takiben, bireyin başa çıkmaya yönelik davranışının yer aldığı ikincil değerlendirme ise stresli durumla başa çıkma doğrultusunda bilişsel ya da duyuşsal başa çıkma mekanizmalarının değerlendirildiği süreçtir.

Bilişsel başa çıkma mekanizmaları problem çözme stratejilerine oldukça benzer olan problem odaklı başa çıkma (Lazarus, 1984:152) söz konusudur. Duyuşsal odaklı başa çıkma mekanizmaları ise (Lazarus, 1984:150) bireyin stresli durumun yarattığı olumsuzlukları azaltmak amacıyla; kaçınma, azaltma, uzak tutma, seçici dikkat, olumlu karşılaştırma yapma, olumsuz olaylara olumlu değer yükleme gibi yöntemlerle söz konusu stresli durumun gerçekliğini çarpıtıp değiştirerek ortaya koyduğu "savunucu başa çıkmalar" ile söz konusu stresli duruma ilişkin gerçekliğin değiştirilmeksizin algılandığı stresin yol açtığı olumsuz duyguları yok etmek ya da azaltmak amacıyla dikkati başka alana yöneltme gibi daha bilişsel stratejileri, meditasyon ve duygusal destek arama gibi daha davranışsal stratejileri içerebilmektedir.

Baş çıkma mekanizması, bireyin kalıtımla getirdiği güçleri, biyolojik yapısı, psikolojik enerjisi, eğitimi, kişilik yapısı, becerileri, çevresel kaynakları ve karşılaşılan stresin türüne bağlı olarak şekillenir (Erseven, 1985:37).

Başa çıkma, bireyin çevreden ya da içten gelen istek, düşünceler ve duygular gibi baskıları önleme ya da üstesinden gelme müdahalesi olarak ifade edilebilir. Çoğu insanın stresle başa çıkabilmek adına sigara ve alkol içmek gibi doğru olmayan yollara başvurduğundan söz edilebilir. Stresle başa çıkabilmek için uygun yolların; aile, arkadaş ya da sosyal gruplar gibi gruplardan destek almak, düzenli olarak yürüyüş vb. spor yapmak, doğru beslemek, zaman zaman tatile çıkmak, yaşamı renklendirecek hobilerle uğraşmak, gevşeme egzersizleri yapmak ya da bir uzmandan yardım almak olduğu söylenebilir.

Selye, bedenin stresli durumlarda verdiği üç aşamalı tepkiyi "Genel Uyum Sendromu" olarak adlandırmıştır. Bu kurama göre, organizmanın strese tepkisi üç aşamada gelişir. Bunlar alarm tepkisi, direnme ve tükenme aşamalarıdır (Johnstone, 1989: 4; Baltaş ve Baltaş, 2004:26; Balcı, 2000: 21-23).

- a) **Alarm Aşaması:** Birey bir stres kaynağı ile karşılaştığında, sempatik sinir sisteminin etkin hale gelmesi nedeniyle beden *savaş* ya da *kaç* tepkisi" gösterir. *Savaş* ya da *kaç* tepkisi sırasında bedende oluşan fiziksel ve kimyasal değişimler sonucunda kişi, stres kaynağı ile yüzleşmeye ya da kaçmaya hazır hale gelir.
- b) **Direnme Aşaması:** Alarm aşamasını, "uyum ya da direnme aşaması" izler. Stres kaynağına uyum sağlanırsa her şey normale döner. Bu aşamada kaybedilen enerji, yeniden kazanılmaya ve bedendeki tahribat giderilmeye çalışılır.
- c) **Tükenme Aşaması:** Uyum aşamasındaki gerilim kaynakları ve bunların yoğunluk dereceleri azalmadığı sürece ya da artış gösterdikleri durumlarda bireyin gayreti kırılır ve davranışlarında ciddi derecede sapmalar ve hayal kırıklıklarının yaşandığı bir evreye girilir. Bu aşamada uzun süreli stres kaynakları ile mücadele edilemez.

Stres ve başa çıkma alan yazında kavramların tek boyutlu olmaktan çok, farklı strateji veya yaklaşım modelleri şeklinde ele alındığı görülmektedir. Başa çıkma bu nedenle daha çok başa çıkma tarzları, mekanizmaları, stratejileri şeklinde ifadelendirilmiştir.

Morris (2002) stresle başa çıkmayı doğrudan ve savunucu başa çıkma olmak üzere iki kategoride incelemektedir. Bunlar;

A. Doğrudan başa çıkma teknikleri: Bu teknik bireyin rahatsız edici, tehdit edici ya da engelleyici bir durumu değiştirmek amacıyla yaptığı her hangi bir davranış anlamına gelmektedir. Bireyin bir durum karşısında gösterebileceği üç temel başa çıkma tarzı vardır. Bunlar; (1) bireyin stres yaratan durumla yüz yüze gelmesi yani *yüzleşmesi*, (2) isteklerinin bazılarını vazgeçerek karşı tarafından bazı isteklerinden vazgeçmesi konusunda ikna etmesi yani *uzlaşması* ve (3) yenilgiyi kabul edip çabalamayı bırakması diğer bir deyişle *geri çekilmesi*dir.

B. Savunucu başa çıkma teknikleri: Bu teknik bireylerin kendilerini gerçekten tehdit edilmediklerine yönelik olarak inandırmalarıdır. Savunucu başa çıkma tekniği daha az karmaşık, daha kolay ve çabuk sonuçlar verebileceği umuduyla sık kullanılan bir teknik olarak adlandırılabilir. Morris'e (2002) göre birey bu teknikte inkar, bastırma, yansıtma, özdeşim kurma, gerileme, entelektüelleştirme, karşı tepki geliştirme, yer değiştirme, yüceltme gibi yollara başvurmaktadır.

Diğer tarafta alan yazında başa çıkma mekanizmalarının seçiminde stres türlerinin de etkisi olabileceği ileri sürülmektedir. Bu nedenle kişinin ne oranda ve ne etkinlikte başa çıktığından çok hangi durumlarda ne tür başa çıkma yollarını kullandığı üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmalar bazı başa çıkma yollarının diğerlerinden daha etkili olduğu şeklinde bulgular ortaya koysalar da, bunlar henüz meta-analizlerle sonuçlandırılmamış yargılardır. Özellikle aktif ve problem odaklı başa çıkma tarzlarının daha etkili olduğu ortaya çıkarken, duygusal yapıdaki başa çıkmanın daha etkisiz ve pasif yapıda olduğu belirtilmiştir (Özbay ve Şahin, 1997).

Başa çıkma davranışlarını seçimi üzerinde değişik faktörler rol oynamaktadır. Bu faktörler arasında kişilik, sosyo-ekonomik faktörler, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin başa çıkma sürecinde önemli etkilere sahip olduğu kabul edilmiştir (İlhan ve Öztürk, 2006).

Holahan ve Moos erkeklerin kadınlara göre, yaşlıların ise gençlere göre aktif başa çıkma davranışları gösterdiğini, stresle başa çıkma sürecinde erkeklerin

kendilerini rahat, güvenli ve kaygısız hissederken, kadınların ise durumları kontrol etmede kendilerini zayıf hissettiklerini ifade etmektedir (İlhan ve Öztürk, 2006).

Çoruhlu (2001) deprem bölgesinde yaşayan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, deprem sonrası uzun dönemdeki stres tepkileri ile başa çıkma yollarını incelediği yüksek lisans çalışmasında çalışmaya katılan bayan öğretmenlerin daha çok kaderci ve çaresiz yaklaşımları kullanırken, erkek öğretmenlerin problem çözme/iyimser yaklaşımları kullandıklarını belirlediği.

Ekşi (2001) Başa çıkma, dini başa çıkma ve ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, Carver ve arkadaşları tarafından geliştirilen başa çıkma ölçeğini kullanmıştır. Söz konusu ölçek zor ve stresli durumlarda karşılaşıldığı zaman, kişilerin verdikleri yanıtları ve başa çıkma yollarını; aktif başa çıkma, planlama, diğer aktiviteleri bırakarak sorun üzerine odaklanma, uygun zamanı bekleme, sosyal destek arama (öğüt, bilgi vb.), ve moral, destek gibi sosyal destek arama, duygulara odaklanma ve duyguları ortaya koyma, davranışsal olarak ilgiyi kesme, zihinsel olarak ilgiyi kesme, olumlu tarzda yeniden yorumlama, yadsıma, kabullenme, dine yönelme, alkol/ilaç kullanımı ve mizahi yaklaşım olmak üzere on beş alt ölçekte incelemektedir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmasında (Çardak, 2002) öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, medeni durum, ekonomik düzey ile stresle başa çıkma arasında anlamlı bulgulara ulaştığını vurgulamaktadır.

İkinci (2003) ergenlerde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tezinde, temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi üzerinde cinsiyet ve sınıf farklılıklarına, temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile ilgili olarak başa çıkma seçimleri açısından gruplar arası farklılıklara ve temel ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin birbirleri ve başa çıkma tarzları ile olan etkileşimlerine ilişkin bulguların bulunduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada ihtiyaçların karşılanma düzeyinin Aktif Planlama, Dış Yardım Arama, Duygusal Kaçınma ve Kabul Bilişsel Yeniden Yapılandırma tarzı başa çıkma

seçimleri arasında manidar düzeyde etkisi olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi yükseldikçe Aktif Planlama, Dış Yardım Arama, Duygusal Kaçma ve Kabul Bilişsel Yeniden Yapılandırma tarzı başa çıkma seçimlerinin arttığı görölmektedir.

şimdiye değin yapılan vurgulardan hareketle stresle başa çıkma da duygusal zekâ önemli bir faktör olarak tanımlanabilir. İnsanlar karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak onlarla baş edebilmek için farklı yollar denemektedirler. Bireylerin seçtiği baş etme yolları ile duygusal zeka düzeyleri arasında bir ilişkiden söz edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Karasar'a (2003) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu biçimi ile betimlemeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu araştırma da özel dershanede görevli öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarının duygusal zekâ, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmesini konu aldığından tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanterinin alt boyutlarından alınan puanlar oluşturmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ düzeyi, cinsiyet ve branş değişkenleri ise bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkezinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında özel dershanelerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmiş ve 56 dershaneden 300 öğretmen random yolla örneklem olarak seçilmiştir. Gönderilen anketlerin 218'i geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı % 73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin dağılımı aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo-1. Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	n	%
Erkek	104	47.7
Kadın	114	52.3
Toplam	218	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.7'si erkek (n=104), %52.3'ü (n=114) ise kadındır. Çalışmanın kapsamı çerçevesinde özellikle cinsiyet değişkeninin önemli bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Özbay ve Şenyüz,1998; Palancı ve Özbay, 2000; Özer, 2001; Çoruhlu, 2001;Erginsoy, 2002; Aydın, 2003; İkinci 2003; Çardak, 2002). Bu çerçevede bu çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde dağılımın bir birine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo-2. Yaşa göre dağılım

Yaş	n	%
21-30 yaş	80	36.7
31-40 yaş	84	38.5
41 yaş ve üzeri	54	24.8
Toplam	218	100.0

Öğretmenlerin %36.7'si 21-30 yaş grubunda yer alırken, %38.5'i 31-40 yaş grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24.8'i de 41 yaş ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo-3. Kıdeme göre dağılım

Kıdem	n	%
1-5 yıl	56	25.7
6-10 yıl	65	29.8
11-15 yıl	49	22.5
16 yıl ve üzeri	48	22.0
Toplam	218	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25.7'si 1-5 yıl kıdeme sahipken, %29.8'i 6-10 yıl kıdeme sahiptir. 11-15 yıl kıdeme sahip olanların oranı %22.5 iken, 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların oranı ise %22'dir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin içinde 16 yıl ve üzeri kıdeme (%22) sahip olması durumu dikkati çeken bir bilgi olarak değerlendirilebilir. Söz konusu bu kıdem süresindeki yoğunluğun özel dersane yönetimlerinin çeşitli nedenlerde emekli öğretmenler ile çalışma istek ve uygulamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo-4. Branşa göre dağılım

Branş	n	%
Sayısal	112	51,4
Sözel	106	48,6
Toplam	218	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.4'ü sayısal, %48.6'sı da sözel alanlardan birinde görevlidir. Branş değişkeni içinde bulunan; sayısal alan dersleri; matematik, fizik, kimya, biyoloji iken sözel alan dersleri; Türkçe, yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca), tarih, coğrafya, felsefe grubu (psikoloji, sosyoloji, mantık) derslerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre dağılımı Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo-5. Duygusal zekâ düzeylerine göre dağılım

Duygusal Zekâ Düzeyi	n	%
Düşük	59	27.1
Orta	84	38.5
Yüksek	75	34.4
Toplam	218	100.0

Duygusal zekâ düzeylerine göre dağılım hesaplanırken öncelikle her bir bireyin ölçek maddelerine verdiği puanların toplamı bulunmuştur. Toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama ($X=134.11$ olarak hesaplanmış ve işlem kolaylığı için 134 olarak alınmıştır) ve standart sapma (21.99 olarak hesaplanmış ve 22 olarak alınmıştır) hesaplanmış ve ortalamanın 0.5 standart sapma altı ($134-11=123$) ve 0.5 standart sapma üstü ($134+11=145$) puan aralığı orta grubu oluşturacak şekilde, ölçekten alınan minimum puan (77.00) ile aritmetik ortalamanın 0.5 standart sapma altında kalan puan (123.00) arasındaki puanlar düşük duygusal zekâ düzeyi olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamanın 0.5 standart sapma üstü (145.00) ile maksimum puan (174.00) aralığı ise yüksek duygusal zekâ düzeyini oluşturmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlara göre %27.1'i düşük, %38.5'i orta ve %34.4'ü de yüksek duygusal zekâ grubunda yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için Ergin (2000) tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Deneklerin stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi için de Özbay (1993) tarafından geliştirilen (Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE) kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda kısaca tanıtılmaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Ergin (Ergin, 2000) tatarından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin cevap seçenekleri 1=Tamamen Katılmıyorum ve 6=Tamamen Katılıyorum arasında değişen altılı dereceleme kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçek likert tipi bir ölçektir ve ölçekten alınan puanlar minimum 30 ile maksimum 180 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. DZÖ'nin güvenirlik çalışması için, test-tekrar test yöntemi ile kararlılık katsayısı ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. DZÖ'nin tümü için ilk ve son uygulamalar arasındaki kararlılık katsayısı .76 ile .92 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı açısından bakıldığında ilk ve son uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .84 hesaplanmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE): Özbay (1993) tarafından geliştirilmiş olan stresle başa çıkma tutumları envanteri ölçeğinin amacı, farklı stres durumlarında bireylerin başa çıkma çabalarına ölçmeye yöneliktir. Testin Türkçe uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucunda 56 maddelik orijinal başa çıkma ölçeğinden 43 madde 6 faktör altında toplanmıştır. Test 5'li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiştir. Faktör analizi ile belirlenen 6 faktör aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel), kaçma soyutlama (biyo-kimyasal) ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma olarak isimlendirilmiştir. Yapı faktör analizinin yanında ölçüt geçerliği de benzer ölçek yardımı ile testin geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle başa çıkma tutumları ölçeği ölçüt olarak alınmıştır. S.B.T.Ö ile S.B.T.E arasında genel olarak .54 ($p<.001$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Testin güvenirlik hesapları Cronbah Alfa iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Testin genel güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 11.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet ile duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin stresle başa çıkma tarzları üzerinde temel ve ortak etkilerinin belirlenmesi amacıyla İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2003:51) göre bu istatistiksel teknik, gruplar arası iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek yerine, faktörlerin temel etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektedir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki temel ve ortak etkileri belirlenmiştir. Örneğin, dış yardım arama boyutunda duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin hem temel etkileri hem de ortak etkileri araştırılmıştır. Yorumlamalarda aritmetik ortalama değerler ve anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır. Ortalama farkların anlamlılığı 0.05 düzeyine göre incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenmiş ve çözümlemelere dayalı bulgulara, ilgili araştırmaların bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi, araştırmanın bağımlı değişkeni olan Stresle Başa Çıkma Tutumları Ölçeğinin alt boyutları temel alınarak sırasıyla sunulmuştur.

Dine Sığınma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-6'da ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo-6. Dine sığınma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	n	X	Ss
Düşük	Erkek	22	10.41	4.70
	Kadın	37	11.73	4.05
	Toplam	59	11.24	4.31
Orta	Erkek	43	11.51	8.20
	Kadın	41	9.83	6.20
	Toplam	84	10.69	7.30
Yüksek	Erkek	39	15.26	7.66
	Kadın	36	9.64	4.20
	Toplam	75	12.56	6.81
Toplam	Erkek	104	12.68	7.60
	Kadın	114	10.39	5.02
	Toplam	218	11.48	6.47

Duygusal zekâ ölçeğinden elde edilen puanlara göre duygusal zekâ düzeyi düşük erkek öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınmayı kullanmaya ilişkin

puan ortalaması 10.41 iken, bu değer düşük duygusal zekâ düzeyindeki kadınlarda ise 11.73'tür. Ölçeğe göre orta duygusal zekâ grubunda yer alan erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama değeri 11.51, aynı gruptaki kadın öğretmenlerin ise 9.83 olmuştur. Yüksek duygusal zekâya sahip erkek öğretmenlerin dine sığınma puan ortalamaları 15.26 iken, yüksek duygusal zekâya sahip kadın öğretmenlerin ortalama puanı ise 9.64 olmuştur.

Tablo-7. Dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	132.90	2	66.45	1.71	.184
Cinsiyet	206.00	1	206.00	5.29	.022
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	394.89	2	197.44	5.07	.007
Hata	8262.91	212	38.98		
Toplam	9080.43	217			

Tablo-7'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre dine sığınma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1.71$, $p>0.05$). Öğretmenlerin stresle başa çıkma tutumları ölçeğinin dine sığınma boyutundaki puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=5.29$, $p<0.05$). Bununla birlikte, dine sığınma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlıdır ($F=5.07$, $p<0.05$). Yapılan analizler, duygusal zekâsı yüksek erkek öğretmenlerin dine sığınma düzeylerinin, diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-8'de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-9'da sunulmuştur.

Tablo-8. Dine sığınma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	N	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	12.07	3.82
	Sözel	32	10.53	4.62
	Toplam	59	11.24	4.31
Orta	Sayısal	43	8.44	6.97
	Sözel	41	13.05	6.96
	Toplam	84	10.69	7.30
Yüksek	Sayısal	42	12.05	6.01
	Sözel	33	13.21	7.77
	Toplam	75	12.56	6.81
Toplam	Sayısal	112	10.67	6.19
	Sözel	106	12.34	6.68
	Toplam	218	11.48	6.47

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dine sığınma puan ortalamalarının branşa göre betimsel verileri incelendiğinde, düşük duygusal zekâya sahip öğretmenlerin dine sığınma puan ortalamalarının 11.24, orta duygusal zekâya sahip öğretmenlerin 10.69 ve yüksek duygusal zekâlı öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 12.56 olduğu görülmektedir. Sayısal alan öğretmenlerinin puan ortalaması 10.67, sözel alan öğretmenlerinin dine sığınma puan ortalamaları ise 12.34 olarak bulunmuştur.

Tablo-9. Dine sığınma puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	144.120	2	72.06	1.81	.166
Branş	105.154	1	105.15	2.64	.105
Duygusal Zekâ*Branş	336.405	2	168.20	4.23	.016
Hata	8431.748	212	39.77		
Toplam	9080.427	217			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dine sığınma puan ortalamaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermemektedir ($F=1.81$, $p>0.05$). Dine sığınma puan ortalamalarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($F=2.64$, $p>0.05$). Dine sığınma puan ortalamaları üzerinde duygusal zekâ ve branş

değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır ($F=4.23$, $p<0.05$). Orta ve yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip sözel alan öğretmenlerinin dine sığınma düzeyleri daha yüksektir. Orta düzeyde duygusal zekâya sahip sayısal alan öğretmenlerinin dine sığınma düzeyleri daha düşüktür.

Dış Yardım Arama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-10'da ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-11'de sunulmuştur.

Tablo-10. Dış yardım arama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	n	X	Ss
Düşük	Erkek	22	17.45	4.18
	Kadın	37	18.05	4.55
	Toplam	59	17.83	4.39
Orta	Erkek	43	21.93	8.05
	Kadın	41	21.10	6.30
	Toplam	84	21.52	7.22
Yüksek	Erkek	39	24.28	7.19
	Kadın	36	18.94	9.37
	Toplam	75	21.72	8.68
Toplam	Erkek	104	21.87	7.45
	Kadın	114	19.43	7.04
	Toplam	218	20.59	7.32

Dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, duygusal zekâ düzeyi düşük bireylerin puan ortalaması 17.83 olurken, bu değer orta duygusal zekâ grubunda 21.52 ve yüksek duygusal zekâ grubunda ise 21.72 olmuştur. Ayrıca, erkek öğretmenlerin dış yardım arama puan ortalaması 21.87 iken, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 19.43 olmuştur.

Tablo-11. Dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	593.80	2	296.90	6.01	.003
Cinsiyet	178.82	1	178.82	3.62	.058
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	330.28	2	165.14	3.35	.037
Hata	10461.53	212	49.35		
Toplam	11632.67	217			

Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım arama puanları duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6.01$, $p<0.05$). Öğretmenlerin dış yardım arama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=3.62$, $p>0.05$). Dış yardım arama puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır ($F=3.35$, $p<0.05$). Duygusal zekâsı yüksek erkekler, duygusal zekâ düzeyi düşük erkeklere ve kadınlara oranla daha fazla dış yardım aramaktadırlar. Orta ve yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenler, düşük duygusal zekâya sahip öğretmenlere oranla daha fazla dış yardım arama eğilimindedirler. Etkili bir iletişim becerisi, kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetme ve empati gibi özellikler, duygusal zekânın bir parçası olarak düşünüldüğünde, duygusal zekâ düzeyindeki artışa bağlı olarak dış yardım arama ve başkalarına açılma davranışının da artması bu eğilimin bir nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-12’de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-13’te sunulmuştur.

Tablo-12. Dış yardım arama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	N	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	18.56	4.89
	Sözel	32	17.22	3.89
	Toplam	59	17.83	4.39
Orta	Sayısal	43	18.19	5.27
	Sözel	41	25.02	7.39
	Toplam	84	21.52	7.22
Yüksek	Sayısal	42	19.33	8.88
	Sözel	33	24.76	7.49
	Toplam	75	21.72	8.68
Toplam	Sayısal	112	18.70	6.75
	Sözel	106	22.58	7.41
	Toplam	218	20.59	7.32

Düşük duygusal zekâ düzeyindeki sayısal alan öğretmenlerinin dış yardım arama puan ortalaması 18.56 iken, bu değer aynı gruptaki sözel alan öğretmenlerinde 17.21 olmuştur. Orta düzeyde duygusal zekâyâ sahip sayısal öğretmenlerinin dış yardım arama puan ortalaması 18.19, sözel öğretmenlerinin puan ortalaması ise 25.02'dir. Yüksek duygusal zekâ düzeyinde yer alan sözel alan öğretmenlerinin dış yardım arama puan ortalaması 24.76 iken, bu değer aynı gruptaki sayısal alan öğretmenlerinde 19.33 olmuştur.

Tablo-13. Dış yardım arama puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	665.54	2	332.77	7.455	.001
Branş	702.00	1	702.00	15.73	.000
Duygusal Zekâ*Branş	622.55	2	311.27	6.97	.001
Hata	9463.02	212	44.64		
Toplam	11632.67	217			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dış yardım arama puan ortalamaları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=15.73$, $p<0.05$).

Öğretmenlerin dış yardım arama puanları üzerinde duygusal zekâ ve branş değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlıdır ($F=6.97$, $p<0.05$). Orta ve yüksek duygusal zekâyâ sahip sözel alan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla stresle başa çıkmada bir araç olarak dış yardım aramayı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Dış yardım arama, bireylerin dışa açılma becerilerinin yüksek ve kişilerarası ilişkilerinin güçlü olmasını gerektirir. Duygusal zekâ ya da duygusal etkinlikler daha çok beynin sağ yarı küresiyle ilişkilendirilir. Bu durumda, sözel alan öğretmenlerinin alanları gereği sağ beyin yarıkürelerinin daha baskın olabileceği düşünüldüğünde, duygusal zekâsı yüksek sözel alan öğretmenlerinin daha fazla dış yardım arama eğiliminde olmalarının alan yazınla tutarlı olduğu belirtilebilir.

Aktif Planlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-14'te ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-15'te sunulmuştur.

Tablo-14. Aktif planlama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	n	X	Ss
Düşük	Erkek	22	20.91	5.11
	Kadın	37	20.78	5.06
	Toplam	59	20.83	5.03
Orta	Erkek	43	28.53	6.28
	Kadın	41	29.93	5.22
	Toplam	84	29.21	5.79
Yüksek	Erkek	39	30.59	5.99
	Kadın	36	29.19	6.29
	Toplam	75	29.92	6.14
Toplam	Erkek	104	27.69	6.92
	Kadın	114	26.73	6.87
	Toplam	218	27.19	6.89

Düşük duygusal zekâ grubunda yer alan öğretmenlerin aktif planlama puan ortalaması 20.83 olurken, bu değer orta duygusal zekâ grubunda 29.21 ve yüksek duygusal zekâ grubunda 29.92 olmuştur. Erkek öğretmenlerin aktif planlama puan ortalaması 27.69 iken, kadın öğretmenlerin aktif planlama puan ortalaması ise 26.73 olarak bulunmuştur.

Tablo-15. Aktif planlama puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	3114.54	2	1557.27	47.40	.000
Cinsiyet	.095	1	.095	.003	.957
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	77.29	2	38.65	1.18	.310
Hata	6964.64	212	32.85		
Toplam	10331.29	217			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif planlama puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ($F=47.40$, $p<0.05$). Öğretmenlerin aktif planlama puan ortalamaları cinsiyete göre farklı değildir ($F=0.003$, $p>0.05$). Ayrıca, öğretmenlerin aktif planlama puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F=1.18$, $p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-16'da ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-17'de sunulmuştur.

Tablo-16. Aktif planlama boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	N	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	21.22	5.89
	Sözel	32	20.50	4.24
	Toplam	59	20.30	5.03
Orta	Sayısal	43	29.19	6.51
	Sözel	41	29.24	5.01
	Toplam	84	29.21	5.79
Yüksek	Sayısal	42	27.93	5.64
	Sözel	33	32.45	5.87
	Toplam	75	29.92	6.14
Toplam	Sayısal	112	26.79	6.80
	Sözel	106	27.60	7.01
	Toplam	218	27.18	6.90

Düşük duygusal zekâ düzeyinde bulunan sayısal ve sözel alan öğretmenlerin aktif planlama puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır (sırasıyla 21.22 ve 20.50). Orta duygusal zekâ grubunda yer alan sayısal ve sözel alan öğretmenlerinin de aktif planlama puan ortalamaları benzerdir (sırasıyla 29.19 ve 29.24). Bununla birlikte, yüksek duygusal zekâ grubunda yer alan sözel alan öğretmenlerinin aktif planlama puan ortalaması ($X=32.45$), aynı gruptaki sayısal alan öğretmenlerinin puan ortalamasından ($X=27.93$) daha yüksektir.

Tablo-17. Aktif planlama puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	3354.42	2	1677.21	53.42	.000
Branş	87.70	1	87.70	2.79	.096
Duygusal Zekâ*Branş	284.30	2	142.15	4.53	.012
Hata	6655.71	212	31.40		
Toplam	10331.29	217			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama yapmalarına ilişkin puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=53.42$, $p<0.05$). Ancak, öğretmenlerin branş değişkenlerine göre aktif planlama puan ortalamaları farklı bulunmamıştır ($F=2.79$,

$p>0.05$). Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama puanları üzerinde duygusal zekâ ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır ($F=4.53$, $p<0.05$). Ölçeğe göre duygusal zekâ düzeyi orta ve yüksek olarak belirlenen öğretmenler, duygusal zekâ düzeyi düşük olarak belirlenen öğretmenlere göre stresle başa çıkmada bir araç olarak aktif planlamayı daha fazla kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, duygusal zekâ düzeyi yüksek sözel alan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla aktif planlama konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-18’de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-19’da sunulmuştur.

Tablo-18. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	n	X	Ss
Düşük	Erkek	22	11.86	3.23
	Kadın	37	12.75	4.21
	Toplam	59	12.42	3.87
Orta	Erkek	43	11.86	7.20
	Kadın	41	11.92	3.55
	Toplam	84	11.89	5.69
Yüksek	Erkek	39	12.28	4.61
	Kadın	36	10.11	3.20
	Toplam	75	11.24	4.12
Toplam	Erkek	104	12.02	5.58
	Kadın	114	11.62	3.80
	Toplam	218	11.81	4.73

Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutunda düşük duygusal zekâ grubunda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları 12.42 iken, bu değer orta duygusal zekâ grubunda 11.89 ve yüksek duygusal zekâ grubunda ise 11.24 olmuştur. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalaması 12.01 olurken, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 11.62 olmuştur.

Tablo-19. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	41.97	2	20.99	.95	.39
Cinsiyet	8.46	1	8.46	.38	.54
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	85.78	2	42.89	1.93	.15
Hata	4704.80	212	22.19		
Toplam	4851.29	217			

Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları duygusal zekâyâ göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F=0.95$, $p>0.05$). Öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları cinsiyete göre de anlamlı değildir ($F=0.38$, $p>0.05$). Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F=1.93$, $p>0.05$). Buna göre, kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamalarının duygusal zekâ düzeyleri ve cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-20’de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-21’de sunulmuştur.

Tablo-20. Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	n	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	13.22	4.50
	Sözel	32	11.75	3.15
	Toplam	59	12.42	3.87
Orta	Sayısal	43	9.77	3.60
	Sözel	41	14.12	6.60
	Toplam	84	11.89	5.69
Yüksek	Sayısal	42	10.97	4.15
	Sözel	33	11.57	4.11
	Toplam	75	11.24	4.12
Toplam	Sayısal	112	11.05	4.22
	Sözel	106	12.61	5.11
	Toplam	218	11.81	4.73

Kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları sayısal alan öğretmenlerinde 11.05 olurken, sözel alan öğretmenlerinde ise 12.61 olmuştur. Düşük duygusal zekâ düzeyindeki sayısal ($X=13.22$) ve sözel ($X=11.75$) alan öğretmenlerinin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları birbirine yakın bulunurken, orta duygusal zekâ alanındaki sayısal alan öğretmenlerinin puan ortalaması 9.77, sözel alan öğretmenlerinin puan ortalaması ise 14.12 bulunmuştur.

Tablo-21. Kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	48.77	2	24.38	1.18	.308
Branş	71.29	1	71.29	3.46	.064
Duygusal Zekâ*Branş	315.36	2	157.68	7.65	.001
Hata	4367.76	212	20.60		
Toplam	4851.28	217			

Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklı değildir ($F=1.18$, $p>0.05$). Öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamaları branş değişkenine göre de anlamlı bulunmamıştır ($F=3.46$, $p>0.05$). Kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puanları

üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=7.65$, $p<0.05$). Bu bulgulara göre, orta duygusal zekâyâ sahip sözel alan öğretmenlerinin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) diğer öğretmenlere oranla daha fazla yöneldikleri söylenebilir.

Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-22’de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-23’te sunulmuştur.

Tablo-22. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	N	X	Ss
Düşük	Erkek	22	6.23	2.96
	Kadın	37	7.30	3.41
	Toplam	59	6.90	3.26
Orta	Erkek	43	3.09	3.71
	Kadın	41	2.61	2.19
	Toplam	84	2.86	3.06
Yüksek	Erkek	39	2.95	3.43
	Kadın	36	2.75	2.18
	Toplam	75	2.85	2.88
Toplam	Erkek	104	3.70	3.67
	Kadın	114	4.18	3.41
	Toplam	218	3.95	3.53

Düşük duygusal zekâ düzeyinde yer alan öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalaması 6.90 iken, bu değer orta grupta 2.86 ve üst grupta ise 2.85 olmuştur. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalaması 3.70 iken, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4.18 olmuştur.

Tablo-23. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	626.73	2	313.37	33.42	.000
Cinsiyet	.87	1	.87	.09	.761
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	21.42	2	10.71	1.14	.321
Hata	1987.62	212	9.38		
Toplam	2712.44	217			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F=33.42$, $p<0.05$). Öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları cinsiyete göre farklı değildir ($F=0.09$, $p>0.05$). Ayrıca, kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlı değildir. Bu bulgulara göre, kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanların duygusal zekâyâ bağlı olarak değiştiği ve duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe bireylerin kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) daha az yöneldikleri belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlama (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-24'te ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-25'te sunulmuştur.

Tablo-24. Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	n	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	7.11	3.50
	Sözel	32	6.72	3.09
	Toplam	59	6.90	3.26
Orta	Sayısal	43	1.98	1.65
	Sözel	41	3.78	3.85
	Toplam	84	2.86	3.06
Yüksek	Sayısal	42	3.14	2.61
	Sözel	33	2.48	3.20
	Toplam	75	2.85	2.88
Toplam	Sayısal	112	3.65	3.24
	Sözel	106	4.26	3.81
	Toplam	218	3.95	3.54

Düşük duygusal zekâya sahip sayısal alan öğretmenlerinin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalaması 7.11 iken, bu değer aynı duygusal zekâ düzeyinde yer alan sözel alan öğretmenlerinde 6.72 olmuştur. Orta duygusal zekâya sahip öğretmenlerde ise kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalamaları sayısal alan öğretmenleri için 1.98 olurken, sözel alan öğretmenleri için 3.78'dir. Yüksek duygusal zekâ grubunda ise sözel alan öğretmenlerinin puan ortalaması 2.48 iken, sayısal alan öğretmenlerinin puan ortalamasının 3.14 olduğu görülmektedir.

Tablo-25. Kaçma-soyutlama (biyokimyasal) puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	706.72	2	353.36	38.80	.000
Branş	3.3	1	3.34	.37	.546
Duygusal Zekâ*Branş	71.18	2	35.59	3.91	.022
Hata	1930.52	212	9.10		
Toplam	2712.45	217			

Öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ($F=38.80$, $p<0.05$). Bu

öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları branşlarına göre farklılık göstermemiştir ($F=0.37$, $p>0.05$). Kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F=3.91$, $p<0.05$). Orta ve yüksek duygusal zekâya sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerinin stresle başa çıkmada düşük duygusal zekâya sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerine oranla kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) daha az yöneldikleri belirtilebilir.

Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-26'da ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-27'de sunulmuştur.

Tablo-26. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Cinsiyet	n	X	Ss
Düşük	Erkek	22	15.00	2.86
	Kadın	37	14.62	3.43
	Toplam	59	14.76	3.21
Orta	Erkek	43	17.23	5.04
	Kadın	41	16.32	3.08
	Toplam	84	16.79	4.20
Yüksek	Erkek	39	18.15	3.62
	Kadın	36	14.44	3.64
	Toplam	75	16.37	4.60
Toplam	Erkek	104	17.11	4.27
	Kadın	114	15.18	3.46
	Toplam	218	16.10	3.98

Düşük duygusal zekâ düzeyindeki öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanma puan ortalaması 14.76 olarak bulunurken, bu değer orta duygusal zekâ alanındaki öğretmenlerde 16.79 ve yüksek duygusal zekâ alanındaki öğretmenlerde ise 16.37 olarak bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kabul-

bilişsel yeniden yapılanma puan ortalaması 15.11 olurken, kadın öğretmenlerin puan ortalaması ise 15.18 olmuştur.

Tablo-27. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Duygusal Zekâ Düzeyi	132.92	2	66.46	4.69	.010
Cinsiyet	144.24	1	144.24	10.18	.002
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	112.44	2	56.22	3.97	.020
Hata	3003.22	212	14.16		
Toplam	3430.97	217			

Öğretmenlerin kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F=4.69$, $p<0.05$). Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları arasında cinsiyete göre de anlamlı bir fark vardır ($F=10.18$, $p<0.05$). Öğretmenlerin kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur ($F=3.97$, $p<0.05$). Duygusal zekâ düzeyi orta ve yüksek erkek öğretmenlerin, stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı daha etkili kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerine göre betimsel verileri Tablo-28’de ve iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-29’da sunulmuştur.

Tablo-28. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma boyutunun duygusal zekâ düzeyi ve branşa göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyleri	Branş	n	X	Ss
Düşük	Sayısal	27	15.11	2.99
	Sözel	32	14.47	3.41
	Toplam	59	14.76	3.21
Orta	Sayısal	43	15.86	2.70
	Sözel	41	17.76	5.20
	Toplam	84	16.79	4.20
Yüksek	Sayısal	42	14.93	3.97
	Sözel	33	18.21	3.42
	Toplam	75	16.37	4.06
Toplam	Sayısal	112	15.33	3.30
	Sözel	106	16.91	4.46
	Toplam	218	16.10	3.98

Düşük duygusal zekâ grubunda kabul-bilişsel yeniden yapılanma puan ortalamaları sayısal alan öğretmenleri için 15.11, sözel alan öğretmenleri için ise 14.67 olarak bulunmuştur. Orta duygusal zekâ alanında bu değerler sayısal öğretmenleri için 15.86 iken, sözel öğretmenleri için 17.78'dir. Yüksek duygusal zekâ grubunda ise sayısal alan öğretmenlerinin puan ortalaması 14.93 iken, sözel alan öğretmenlerinin puan ortalamasının 18.21 olduğu görülmektedir.

Tablo-29. Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ ve branşa göre iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Zekâ Düzeyi	157.58	2	78.79	5.56	.004
Branş	121.04	1	121.04	8.55	.004
Duygusal Zekâ*Branş	127.47	2	63.73	4.50	.012
Hata	2999.66	212	14.14		
Toplam	3430.97	217			

Öğretmenlerin kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları duygusal zekâ düzeylerine göre farklı bulunmuştur ($F=5.56$, $p<0.05$). Kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları branş değişkenine göre de anlamlı düzeyde farklıdır ($F=8.55$, $p<0.05$). Öğretmenlerin kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanları üzerinde duygusal

zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F=4.50$, $p<0.05$). Orta ve yüksek duygusal zekâ düzeylerine sahip sözel alan öğretmenleri diğer öğretmenlere nazaran stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya daha fazla yönelmektedirler.

DENENCELERE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM

Aşağıda bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın problem cümlesi ve buna bağlı olarak ifade edilmiş denence sırası ile alan yazında ilgili/benzer araştırma bulguları bağlamında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Ancak araştırmanın denencelerine bağlı olarak tartışmaya geçmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgulardan söz edilmesi yerinde olacaktır. Çünkü Mayer ve Solovey (1990) bireyin yaşamını nasıl daha etkili olarak sürdürebileceğine ilişkin olarak geçmişteki deneyimler ve bu deneyimleri etkili olarak kullanmanın önemini vurgulamaktadırlar. Bunlar bireyin kişisel özelliklerine dayalı oldukları söylenebilir. Bu araştırmaya katılanların kıdemleri dikkate alındığında tanımlanan her bir idem aralığına hemen hemen yakın oranda dağılımın olduğu görülebilir. Araştırmada kıdem süreleri 16 yıl ve üzeri hariç dört yıllık aralıklarla belirtilmiştir.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmanın ilk denencesi öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma puanları üzerinde duygusal zeka düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi ile duygusal zeka düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır denencesidir. Bulgular, duygusal zekâsı yüksek erkek öğretmenlerin dine sığınma düzeylerinin, diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, orta ve yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip sözel alan öğretmenlerinin dine sığınma düzeyleri daha yüksek olarak belirlenmiştir. Branş değişkeni dikkate alındığında da

orta düzeyde duygusal zekâya sahip sayısal alan öğretmenlerinin dine sığınma düzeyleri daha düşüktür.

Dış yardım arama puanları üzerinde; duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır ve duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır biçiminde kurgulanan denenceye ilişkin bulgular incelendiğinde; duygusal zekâsı yüksek erkeklerin, duygusal zekâ düzeyi düşük erkeklere ve kadınlara oranla daha fazla dış yardım aramakta oldukları bulgusudur. Holahan ve Moss, (1994).dış yardım aramanın, daha çok bayanlar tarafından kullanılan pasif bir başa çıkma davranışı olarak açıklanmaktadır. Ancak burada dış yardımdan neyin kastedildiğinin bilinmesi gereklidir. Dış yardım kavramı ve süreci kültürden kültüre değişiklik gösterebilir (Palancı ve Özbay, 2000).

Diğer yandan orta ve yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenlerin, düşük duygusal zekâya sahip öğretmenlere oranla daha fazla dış yardım arama eğiliminde oldukları bulgusudur. Etkili bir iletişim becerisi, kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetme ve empati gibi özellikler, duygusal zekânın bir parçası olarak düşünüldüğünde, duygusal zekâ düzeyindeki artışa bağlı olarak dış yardım arama ve başkalarına açılma davranışının da artması bu eğilimin bir nedeni olarak gösterilebilir.

Yukarıda ifade edilen bulguların Aydın (2003) tarafından yapılan stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada bayanların sosyal destek arama yaklaşımını erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri bulgusu ile bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

Orta ve yüksek duygusal zekâya sahip sözel alan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla stresle başa çıkmada bir araç olarak dış yardım aramayı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Dış yardım arama, bireylerin dışa açılma becerilerinin yüksek ve kişilerarası ilişkilerinin güçlü olmasını gerektirir. Duygusal zekâ ya da duygusal etkinlikler daha çok beynin sağ yarı küresiyle ilişkilendirilir. Bu durumda, sözel alan öğretmenlerinin alanları gereği sağ beyin yarıkürelerinin daha baskın olabileceği düşünüldüğünde, duygusal zekâsı yüksek sözel alan

öğretmenlerinin daha fazla dış yardım arama eğiliminde olmalarının alan yazınla tutarlı olduğu belirtilebilir.

Diğer taraftan Deniz ve Yılmaz (2006) duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelendiği çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ stresle başa çıkma boyutu ile sosyal destek arama alt boyutları arasından anlamlı düzeyde ilişkinin bulunmuş olması bu araştırmanın ilgili bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi stresle başa çıkmada aktif planlama yapma ile ilişkilidir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin aktif planlama puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Duygusal zekâ düzeyi orta ve yüksek olarak belirlenen öğretmenler, duygusal zekâ düzeyi düşük olarak belirlenen öğretmenlere göre stresle başa çıkmada bir araç olarak aktif planlamayı daha fazla kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, duygusal zekâ düzeyi yüksek sözel alan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla aktif planlama konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Stresle başa çıkmada kullanılan aktif planlama tarzı daha çok bireyin etkin çabası, rasyonel adımlarla çözüme yönelik girişimini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgu, alan yazında atılganlıkla başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi inceleyen Görüş (1999) ve Tan'ın (2006) yaptıkları iki ayrı araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir denencesi; öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel puanları üzerinde; duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır ve duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak kaçma-soyutlanma (duygusal-eylemsel) puan ortalamalarının duygusal zekâ düzeyleri ve cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bulgulara göre, orta duygusal zekâyâ sahip sözel alan öğretmenlerinin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) diğer öğretmenlere oranla daha fazla yöneldikleri söylenebilir.

Diğer bir denence olan öğretmenlerin kaçma-soyutlama (biyokimyasal) puanları üzerinde; duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır ve duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin temel etkileri ve ortak etkisi anlamlıdır dencesine ilişkin olarak; düşük duygusal zekâ düzeyinde yer alan öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalamalarının orta ve üst grupta bir birine yakın olduğu düşük duygusal zeka düzeyinde ise bu iki gruba göre daha yüksek olduğu bulgusu dikkat çekicidir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamasına göre farklılık göstermektedir. Orta ve yüksek duygusal zekâyâ sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerinin stresle başa çıkmada düşük duygusal zekâyâ sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerine oranla kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) daha az yöneldikleri belirtilebilir. Bu bulgular, Özbay ve Şahin'in (1997) kaçma-soyutlama (biyokimyasal) tarzı başa çıkmada cinsiyete göre farklılığın saptadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi de anlamlı değildir. Bu bulgulara göre, kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) puanların duygusal zekâyâ bağlı olarak değiştiği ve duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe bireylerin kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) daha az yöneldikleri belirtilebilir.

Araştırmanın son denencesi kabul-bilişsel yeniden yapılanma puanlarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi üzerindir.

Duygusal zekâ düzeyi orta ve yüksek erkek öğretmenlerin, stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı daha etkili kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Orta ve yüksek duygusal zekâ düzeylerine sahip sözel alan öğretmenleri diğer öğretmenlere nazaran stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya daha fazla yöneldikleri belirtilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar stresle başa çıkma tutumları alt boyutları şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Sonuçlar

Araştırma sonucunda, genel olarak, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin stresle başa çıkmada daha etkili becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyi sözel alan öğretmenlerinin ise görece stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları Dine Sığınma, Dış Yardım Arama, Aktif Planlama, Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel), Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal), Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma başlıkları altında ilgili başlığa ilişkin sonuçların ifade edilmesi biçiminde aşağıda verilmiştir.

Dine Sığınma

- Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınmayı bir araç olarak kullanmaya ilişkin algılarının duygusal zekâ düzeylerine göre değişmediğini göstermiştir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler stresle başa çıkmada bir araç olarak dine sığınmayı kadın öğretmenlerden daha fazla kullanmaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınma algı puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Buna

göre, duygusal zekâsı yüksek olan erkek öğretmenler, diğer öğretmenlere göre dine sığınmayı daha fazla kullanmaktadırlar.

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınmayı kullanmaya ilişkin algıları branş değişkenine göre farklı değildir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dine sığınmayı kullanma düzeylerine ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Orta ve yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip olan sözel alan öğretmenleri, stresle başa çıkmak için dine sığınmayı daha fazla kullanmaktadırlar.

Dış Yardım Arama

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım aramaya ilişkin algıları duygusal zekâ düzeylerine göre değişmektedir. Orta ve yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenler, daha fazla dış yardım arama eğilimi göstermektedirler.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada bir araç olarak dış yardım aramaya ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım arama algı puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Duygusal zekâsı yüksek erkek öğretmenler, duygusal zekâ düzeyi düşük erkek öğretmenlere ve kadınlara oranla daha fazla dış yardım aramaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım aramaya ilişkin algıları branşlarına göre değişmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe stresle başa çıkmada dış yardım arama davranışları da artmaktadır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada dış yardım aramaya ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Buna göre, orta ve yüksek duygusal zekâya sahip sözel alan

öğretmenleri diğer öğretmenlere oranla stresle başa çıkmak için dış yardım aramayı daha fazla tercih etmektedirler.

Aktif Planlama

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlamaya ilişkin algıları duygusal zekâ düzeylerine göre değişmektedir. Orta ve yüksek duygusal zekâya sahip öğretmenler aktif planlamayı daha fazla kullanmaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlamaya ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklı değildir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlamaya ilişkin algıları branş değişkenine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama algı puanları üzerinde duygusal zekâ ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan sözel alan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla aktif planlama konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel)

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) ilişkin algıları duygusal zekâ düzeylerine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) ilişkin algıları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir.

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) ilişkin algıları branş değişkenine göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Orta düzeyde duygusal zekâya sahip olan sözel alan öğretmenleri stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (duygusal-eylemsel) daha fazla yönelmektedirler.

Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal)

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) ilişkin algıları duygusal zekâ düzeylerine göre değişmektedir. Stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) yönelme, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine bağlı olarak değişmekte ve duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) davranışları azalmaktadır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) ilişkin algıları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) ilişkin algıları branşlarına göre farklı değildir.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Araştırmanın sonuçları, orta ve yüksek duygusal zekâya sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerinin stresle başa çıkmada düşük duygusal zekâya sahip sayısal ve sözel alan öğretmenlerine oranla kaçma-soyutlanmaya (biyokimyasal) daha az yöneldiklerini göstermiştir.

Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma

- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya ilişkin algıları duygusal zekâ düzeylerine göre değişmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı kullanma düzeyleri de artmaktadır.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya ilişkin algıları cinsiyete göre değişmektedir. Erkek öğretmenler stresle başa çıkmada bir araç olarak kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya daha fazla başvurumaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Duygusal zekâ düzeyi orta ve yüksek olan erkek öğretmenler, stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı daha fazla kullanmaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya ilişkin algıları branş değişkenine göre değişmektedir. Sözel alan öğretmenleri stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya daha fazla başvurumaktadırlar.
- Öğretmenlerin stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya ilişkin algı puanları üzerinde duygusal zekâ düzeyi ve branş değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Orta ve yüksek duygusal zekâ düzeylerine sahip olan sözel alan öğretmenleri, stresle başa çıkmada kabul-bilişsel yeniden yapılanmayı daha fazla kullanmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin stresle başa çıkmada aktif planlama, dış yardım arama ya da kabul-bilişsel

yeniden yapılanma tarzlarını kullanmada daha başarılı olduklarını gösterdiğinden, öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi bağlamında, duygularını yönetme, empati ve ilişkileri yönetme konularında eğitim almaları önerilebilir.

2. Dershane ortamının özellikleri de dikkate alınarak öğretmenlerin başa çıkma davranışlarının geliştirilmesine yönelik stresle başa çıkma seminerleri/eğitimleri düzenlenebilir.
3. Dershane ortamında stres kaynakları -araştırma sonuçları bağlamında ele alındığında- kaynakları belirlenerek bu kaynakların ortadan kaldırılmasına yönelik yeni düzenlemeler gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışma, yalnızca dershane ortamında çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yeni bir çalışma ile dershane öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları ile devlet okullarında ya da özel okullarda çalışan öğretmenlerin benzer özellikleriyle karşılaştırılması önerilebilir.
5. Öğretmen adaylarına yönelik olarak henüz iş yaşamına atılmadan, üniversite düzeyinde iken onların karşılaşılabilecekleri stres faktörleri ile mücadele edebilmeleri için duygusal zekâ eğitimi (duygu yönetimi, empati, duygusal farkındalık vb) verilebilir. Bu yöntem onların öğretim kurumlarında daha verimli çalışmalarına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. F. (2001) Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Akkoyunlu, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Sayı:15/2, s.63-69
- Akman, S. (2004). Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, Cilt:10, Sayı:34-35, S:40-55
- Aydın, S. A. (2003) Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Cinsiyet ve Cinsiyet Roller Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Balcı, A.(2000) **Öğretim Elemanlarının İş Stresi. Kuram ve Uygulama**. Nobel Yayınları,
- Balcı, S., Yılmaz, M., Odacı, H., Kalkan, M. (2003) Yönetici Adaylarının Duygusal Zekâ Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (09-11 Temmuz) Bildiri Özetleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Baltaş, A. ve Z. Baltaş. (2004) **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. (22.Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi
- Baymur, F. (1994) **Genel Psikoloji**. (12. Baskı) İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Bircan, S. (2004). Ergenlerin Duygusal Zekalarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Blonchek, R. M .(2000). “Çalışanlar Şirketin Sahibi Gibi Olursa” *Executive Excellence Dergisi*. (34) s.24. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Bolay, S. H. ve Diğerleri (1996) **Türk Eğitim Sistemi**, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

- Braham, B. J. (1998) **Stres Yönetimi: Ateş Altında Sakin Kalabilmek.** (Çev: Vedat G.Diker). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Brockert, S. ve Braun, G. (2000). **Duygusal Zekâ Testleri** (Çev: Nurettin Süleymangil) İstanbul: MNS Yayıncılık
- Bulut, B. N. (2005) İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi., *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim Cilt:13 No:2 467-478.
- Bülbüloğlu, A. (2001). Duygusal Zekanın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeni Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cacioppo, J. J., ve Gardner, L. W. (1999) Emotion. *Annual Reviews* 50 s. 191-214
- Cobb, C. D., Mayer, J.D. (2000) Emotional Intelligence: What the Research Says?. *Educational Leadership*. Nov.58 (2), s. 14-18
- Cooper, K. R. ve Sawaf, A. (1997) Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations. Newyork: Grosset-Putnam Inc. s.xi.
- Cüceloğlu, Doğan (1992). **İnsan Davranışları**, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004) Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (3), s.23-48
- Çardak, M. (2002) İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu İle Stresle Başa Çıkma Yolları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Çoruhlu, K. E. (2001) Deprem Bölgesinde Yaşayan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin, Deprem Sonrası Uzun Dönemdeki Stres Tepkileri ile Başa Çıkma Yolları -Sakarya İli Örneği- *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Damasio, R. A. (1999) **Descartes'in Yanılgısı**. İstanbul: Varlık Yayınları
- Defrank, R. ve John M. I. (1998), Stress on the Job: An Executive Update, *Academy of Management Executive*, Vol.: 12, No: 3, 55-66.
- Demirel, Ö. (2004). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, M.E. ve Yılmaz, E. (2006) “Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 25, 17-26
- Ekinci, H., Ekici, S. (2003) Yöneticiler Üzerindeki Etkileri Açısından Stres Kaynakları ve Bir Uygulama. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Dergisi. Cilt XXII, Sayı 2, 2003, s. 93-111*
- Ekman, P. (1992) An Argument for Basic Emotions, *Cognition and Emotion*. (6) p:166-200
- Ekşi, H. (2001) Başa Çıkma, Dini Başa Çıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Epstein, R., (1999) The Key To Our Emotions. *Psychology Today*, Vol. 32. Issue 4
- Erçetin, Ş.Ş. (2001). **Örgütsel Zekâ**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1996) **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını No:266
- Ergin, E. (2000) Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Erginsoy, D. (2002) Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ersever, G. O. (1985) Stresin Ruh Hastalığıyla İlişisini İçeren Çok Faktörlü Kavramsal Bir Model, *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi. 1. s.33-39*

- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005) Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4). 172-187
- Goleman, D. (1998). **Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** (6. Basım) (Çev: B. Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000a). **İş Başında Duygusal Zekâ**. (Çev: Handan Balkara) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000b). "Duygusal Yeterlilik" *Executive Excellence Dergisi*. (35) s.21, İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Goleman, D., Boyatzis R. ve McKee A., (2002). **Yeni Liderler**. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Görüş, Y (1999). Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hammer, C. ve Dennis, O. (1978). **Organizational Behavioran Applied** Dallas: Psychological Approach.
- Holahan, C. ve Moos, H. R. (1985) "Life Stress and Healt: Personality, Coping, and FamilSupport in Stress Resistance" *Journal of Personality and Social Psycholgy*. No:3, Vol:49, p:739-747
- İkinci, M.(2003) Ergenlerde Temel İhtiyaçların Karşılanma Düzeyi İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- İlhan, T, Öztürk, A. (2006) *Farklı Gelişim Dönemi İçerisindeki Bireylerin Stresle Başa Çıkma Tutumları*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi.
- İşmen, E. (2001) Duygusal Zeka ve Problem Çözme. VI Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Johnstone, M. **Stress in Teaching. An Overview of Research**. Midlothian: The Scottish Council for Research in Education. SCRE Publication.

- Kaldırımçı, N. (1983), Örgütsel Davranış Açısından Stres, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, Sayı: 5, (Aralık), 65-89.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (6. Basım) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2003) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (12. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konrad, S.; Hendl, C. (2001) **Duyguların Gücü, Duygularla Güçlenmek (EQ)**. (Çev. M.Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları Yayınevi
- Lazarus, S.R.ve Folkman, S.(1984) **Stres, Appraisal, And Coping**. New York: Springer Publishing Company
- Mayer, J.D, ve Salovey, P. (1990) Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personal Assessment*. 54 p.37-46
- Mayer, J.D, ve Salovey, P. (1993) The Intelligence of Emotional Intelligence *Intelligence*, Vol: 17, , p.434-442
- Morgan, T. C. (1988). **Psikolojiye Giriş**. (14. Baskı). Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Morris, C. G. (2002) **Psikolojiyi Anlamak: Psikolojiye Giriş**. (Çev: Ayvaşık, H.B.ve Sayıl M.). Anara: Türk Psikologlar Derneği
- Nagel, L. ve Brown, S. (2003). The ABCs of Managing Teacher Stress. *Clearing House*, 76 (5), 255-259.
- Norfolk, D. (1989), *İş Hayatında Stres*, (Çev. Leyla Serdaroğlu), İstanbul: Form Yayınları, No:3
- Okutan, M. (2002) Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özbay, Y., Ayaş A., Çepni S. (1994) Stres Araştırmalarında Biyopsikolojik ve Psikososyal Yaklaşımlar. *Akademik Yorum* No:6, s. 45-49

- Özbay, Y., Şenyüz, A. (1998) Farklı Mesleklerde Algılanan İş Doyumu ve Stres Düzeylerinin Cinsiyetler Açısından İncelenmesi. *Ankara: X. Ulusal Psikoloji Kongresi. 16-17 Eylül 1998 Ankara Üniversitesi DTCF*
- Özden, Y. (1997) Üniversiteye Girişte Fırsat Eşitsizliğini Giderme Çalışmaları, *Eğitim Yönetimi*, Sayı:4, Yıl:3
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özer, İ. (2001) Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Benlik İmajı ile İlişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Özgüven, İ. E. (1994) **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özgüven, İ. E. (1998) **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Palancı, M. ve Özbay, Y. (2000). Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Algılanan Kontrol Düzeyi ve Cinsiyet Açısından Değişkenliği. *XI Ulusal Psikoloji Kongresi. 19-22 Eylül 2000 İzmir: Ege Üniversitesi*
- Pehlivan, İ. (2000). **İş Yaşamında Stres**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Petrides, K.V. ve Furnham A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*. 29, 313–320.
- Resmi Gazete (2007) 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (Sayı: 26434)
- Robbins, S. P. (2001) **Organizational Behavior**. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rowshan, A. (2003) **Stres Yönetimi**. (Dördüncü Baskı), (Çev:Şahin Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Saban, A. (2001) **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, E., Kılıç, A. (2003) Sevddiği Birini Kaybeden Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Ve Bağlanma Biçimleri. *İnönü Üniversitesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (09-11 Temmuz) Bildiri Özetleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Schafer, W. (1987). **Stres Management for Wellness**. New York: Mc Graw Hill.

- Sdorow, L. M. (1998), **Psychology**, (4. B), Boston: Mc Graw Hill,.
- Selçuk, Z. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. (Geliştirilmiş 7. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2003). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shapiro, L. (1999) **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek** (Çev: Ümran Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları
- Soysüren, A. (2003) Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileriyle İşdoyumları Arasındaki İlişki, *İnönü Üniversitesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, (09-11 Temmuz) Bildiri Özetleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Stora, J. B. (1994), **Stres**, (Çev. Ayşen Kalın), (2. Baskı), İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Tan, S. (2006). Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Atılgnalık Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- TDK (1980) **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü** (2. Baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Titrek, O. (2004) Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tutar, H. (2000) **Kriz ve Stres Ortamında Yönetim**. İstanbul: Hayat Yayınları, Kişisel Gelişim Dizisi No:14
- Uçkan, P. (1990) Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başa Çıkma ve Psikolojik Rahatsızlıklar. *Psikoloji Dergisi*, 7 (24): 58-75.
- Ural, A. (2001) “Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, s.209-219, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi

Weisiger, H. (1998) **İş Yaşamında Duygusal Zekâ**, (Çev: Nurettin Süleymangil)
İstanbul: MNS Yayıncılık.

Weisinger, H. (1998) **İş Yaşamında Duygusal Zekâ**. İstanbul: MNS Yayınları.

Yemenici, A. (2002) Beyin Araştırmaları Işığında Eğitim. *Popüler Bilim Dergisi*, 9,
s.32-36.

EK

Ek 1: Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşım,

Bu form yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler bu amacın dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Bu formda iki farklı bölüm ve her bölümdeki sorulara ilişkin ayrı ayrı yönerge bulunmaktadır.

Sorulara vereceğiniz içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Lütfen her soruya cevap vermeye çalışınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülcan ŞİRİN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bil. Ens.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

Yaşınız:

Bulunduğunuz kurumdaki çalışma süresi:yıl

Mesleki Kıdeminiz:.....yıl

Branşınız : (Belirtiniz):

Yönerge: Bu ölçekte, kendinizin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinden kullanma becerinizi içeren maddeler vardır. Her bir maddeyi dikkatlice okuyarak sizi en iyi tanımlayan seçeneği yuvarlak içine alınız veya üzerini x ile işaretleyiniz.

1 Tamamen Katılmıyorum	2 Kısmen Katılmıyorum	3 Çok az Katılmıyorum
4 Çok az katılıyorum	5 Kısmen Katılıyorum	6 Tamamen Katılıyorum

1	Sağ duyumun bir ürünü olan olumlu ve olumsuz duygularımın her ikisini de hayatıma yön vermede kullanırım.	1	2	3	4	5	6
2	Olumsuz duygularımla hayatımda ne gibi değişiklikler yapmam gerektiğini ortaya koyarım.	1	2	3	4	5	6
3	Baskı altında sakinimdir.	1	2	3	4	5	6
4	Duygularımı her n kendime uygun bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6
5	Kendimi tehdit ve tehlike altında hissettiğim zaman, kendime hakim olup ne yapmam gerektiği konusunda kendimi odaklayabilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Kendimi tehdit ve tehlike altında hissettiğim zaman, büyük ölçüde olumlu duygularla hareket ederim. (mizah, eğlence, şaka ve mücadeleci vb)	1	2	3	4	5	6
7	Neler hissettiğimin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
8	Bazı şeyler yolunda gitmeyip (alt üst olduğu zaman) yeniden kolayca soğukkanlı olabilirim.	1	2	3	4	5	6
9	Başkalarının problemini dinlemede oldukça iyiyim.	1	2	3	4	5	6
10	Olumsuz duyguların beni uzun süre etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6
11	Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlıyım.	1	2	3	4	5	6
12	Başkalarının üzerinde sakinleştirici bir etkim vardır.	1	2	3	4	5	6
13	Bir başarısızlık durumunda başarabilmek için tekrar tekrar deneyecek gücüm vardır.	1	2	3	4	5	6
14	Hayatta karşılaştığım güçlüklerle çözüm bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
15	Diğer insanların mizacına, ihtiyaçlarına ve güdülerine tepkide bulunurum.	1	2	3	4	5	6
16	Kolayca sükunet, dikkat ve hazır olmayı gerektirecek durumlara girebilirim.	1	2	3	4	5	6
17	Zaman uygunsa, olumsuz duygularımı, hatalarımı değerlendirir ve de olumsuzluk sebebinin ne olduğunu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
18	İşler yolunda gitmediği zaman kendime hâkim olurum.	1	2	3	4	5	6
19	Sağlığım için gerçek duygularımdan haberdar olmak çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
20	Doğrudan ifade edilmese bile başkalarının duygularını kolayca anlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
21	İnsanların duygularını yüz ifadelerinden anlamada başarılıyım.	1	2	3	4	5	6
22	Bir görev söz konusu olduğu zaman olumsuz duygularımdan kolayca sıyrılabilirim.	1	2	3	4	5	6
23	Başkalarının belirgin olmayan ihtiyaçlarını kolayca sezebilirim.	1	2	3	4	5	6
24	İnsanlar benim diğer insanların duygularını etkilediğimi düşünürler.	1	2	3	4	5	6
25	Gerçek duygularından haberdar olan insanlar kendi hayatlarını daha kolay yönetirler.	1	2	3	4	5	6
26	Genellikle başka insanların karamsarlıklarını kolayca iyimserliği çevirebilirim	1	2	3	4	5	6
27	Bir ilişkiye ilgili tavsiye isteyenler için uygun birisiyim.	1	2	3	4	5	6
28	Başkalarının duygularına güçlü bir şekilde uyarım.	1	2	3	4	5	6
29	Kendi kişisel amaçlarına ulaşmada başkalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5	6
30	Olumsuz duygularımdan kolayca sıyrılabilirim.	1	2	3	4	5	6

Yönerge: Aşağıda günlük yaşantınız içerisinde karşılaştığınız değişik problem durumlarıyla nasıl başa çıktığınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Kafanızda 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 üzerine x ile işaretleyiniz.

0 Hiçbir zaman	1 Ara sıra	2 Bazen	3 Sık sık	4 Genellikle		
1	Arkadaşlarım ve yakınlarımdan duygusal destek almaya çalışırım.	0	1	2	3	4
2	Asıl problemim üzerinde yoğunlaşıp, 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	Başta 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 üzerinde daha çok odaklaşıyorum.	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 şeyleri yaşayan insanların tecrübelerinden yararlanırım	0	1	2	3	4
12	Dini aktivitelere katılırım	0	1	2	3	4
13	Dini inançlarımdan güç alarak kendimi güvende hissedirim.	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 üzerinde yoğunlaştırırım	0	1	2	3	4
17	Eskiden daha fazla ibadet/dua ederdim.	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	He 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 tartışırım.	0	1	2	3	4
30	Problemi bütün gerçekliğiyle olduğu gibi hissedirim.	0	1	2	3	4
31	İlahi bir güçten yardım isterim	0	1	2	3	4
32	Problemi çözmeyi engelleyen diğer şeylerden kendimi alıkoymaya çalışırım.	0	1	2	3	4
33	Problemim hakkında somut bir şeyler yapabilecek birileri ile konuşurum.	0	1	2	3	4
34	Problemimden kurutulmak için değişik işlerle ilgilenirim	0	1	2	3	4
35	Problemimden kurutulmak için üzerine direk olarak giderim.	0	1	2	3	4
36	Problemimi daha az düşünmek için sinemaya giderim ya da TV seyredirim.	0	1	2	3	4
37	Problemimi en iyi nasıl çözebileceğimi düşünürüm.	0	1	2	3	4
38	Problemim ile ilgili duygularımı başkalarıyla paylaşıyorum.	0	1	2	3	4
39	Problemimle yaşamayı öğrenirim	0	1	2	3	4
40	Problemimi unutmak için ders çalışır veya başka farklı şeylerle ilgilenirim.	0	1	2	3	4
41	Rahatlamak için ağlarım.	0	1	2	3	4
42	Müzik dinleyerek bir çok şeyi unuturum.	0	1	2	3	4
43	Sanki hiçbir şey olmamış gibi davranırım.	0	1	2	3	4