T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN DUYGUSAL ZEKÂYLA, POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİYLE VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

TUĞBA ÖZBAĞIR
15736001

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN DUYGUSAL ZEKÂYLA, POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİYLE VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

TUĞBA ÖZBAĞIR
15736001

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN DUYGUSAL ZEKÂYLA, POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİYLE VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

TUĞBA ÖZBAĞIR
15736001

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 15.05.2019
Tezin Savunulduğu Tarih: 29.05.2019
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	
	Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	

İSTANBUL
MAYIS, 2019

ÖZ

ÖĞRETMENLERDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN DUYGUSAL ZEKÂYLA, POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİYLE VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

Tuğba Özbağır
Mayıs, 2019

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâ, pozitif öğretmen ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları: 1. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını, pozitif öğretmen özellikleri ve duygusal zekâ anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır? 2. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 3. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? 4. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? Araştırmaya 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde çeşitli kademelerde görev yapan 153'ü kadın ve 96'sı erkek olmak üzere toplam 249 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik dayanıklılığı ölçmek için 'Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği', araştırmanın bağımsız değişkenleri olan duygusal zekâ ve pozitif öğretmeni ölçmek için ' duygusal zekâ özelliği ölçeği' ve 'pozitif öğretmen ölçeği' kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen 'kişisel bilgi formu' kullanılmıştır. Bu çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler, çoklu regresyon analizi tekniği ve bağımsız gruplar için t-testi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerinin anlamlı bir şekilde açıkladığı bulunmuştur ($R = .565$, $R^2 = .319$, $F = 57.738$, $p < .001$). Ayrıca pozitif öğretmen ($\beta = .129$, $p < .05$) ve duygusal zekânın ($\beta = .522$, $p < .01$) ise pozitif yönde psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Duygusal zekâ, pozitif öğretmen birlikte psikolojik dayanıklılıktaki varyansın %31'ini açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum açısından anlamlı ve önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları açısından duygusal zekâlarının yükseltilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, Duygusal Zekâ, Pozitif Öğretmen.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEN PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE, POSITIVE TEACHER TRAITS AND DEMOGRAFIC VARIABLES IN TEACHERS

Tuğba Özbağır
May, 2019

The aim of this study is to investigate the relation of teacher's psychological resilience with emotional intelligence, positive teacher and demographic variables. The sub- objectives of this study are: 1. Does characteristics of positive teacher and emotional intelligence significantly explain teachers' psychological resilience? 2. Does the level of teacher's psychological resilience differ significantly according to their sex? 3. Does the level of teacher's psychological resilience differ significantly according to their marital status? 4. Does the level of teacher's psychological resilience differ significantly according to their level of education? In 2018-2019 academic year, the total 249 teachers, 153 women and 96 men, who were working in various educational levels participated in the research. In order to measure the dependent variable, psychological resilience, Resilience Scale for Adults, and in order to measure the independent variables, emotional intelligence and positive teacher, Emotional Intelligence Scale and Positive Teacher Scale were used. Moreover, to be able to identify the demographic variables Personal Information Form which is developed by the researcher was used. This study was conducted in accordance with relational screening model. The relationships between the variables were analyzed by the techniques of multiple regression analysis and t-test for independent variables. Based on the findings of the research, it was found that teachers' psychological resilience were statistically significantly explained by emotional intelligence and positive teacher characteristics ($R = .565$, $R2 = .319$, $F = 57.738$, $p < .001$). In addition, positive teacher ($\beta = .129$, $p < .05$) and emotional intelligence ($\beta = .522$, $p < .01$) were positive predictors of psychological resilience so that emotional intelligence and positive teacher together explained 31% of variance in psychological resilience. According to the results of the study, it was concluded that as the teachers' psychological resilience level increased, their emotional intelligence and positive teacher characteristics increased. On the other hand, it was concluded that the teachers' psychological resilience level did not differ significantly in terms of sex, education level and marital status. Research findings showed that teachers' emotional intelligence should be increased in terms of their psychological resilience. Thus, studies on the importance of emotional intelligence in both teacher employment and teacher education can be done.

Key Words: Psychological Resilience, Emotional Intelligence, Positive Teacher.

ÖN SÖZ

Yeni bakış açıları kazanmama sebep olan bu güzel, anlamlı süreçte yanımda olan tüm sevdiklerime…

Öncelikle kıymetli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ali Eryılmaz'a bu güzel keşifte desteğini esirgemediği, bana ışık tuttuğu için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle hayatıma renk katan değerli hocalarım Prof. Dr. M. Engin Deniz, Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin, Doç. Dr. Ş. Gonca Zeren ve Dr. Öğr. Üyesi Nermin Çiftçi-Arıdağ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte ve hayatım boyunca hep yanımda olan canım aileme ve sevgili eşime en içten duygularımla teşekkür ederim.

Ve son olarak tez sürecinde her açıdan bana destek olan ve yanımda olan canım arkadaşlarım Gözde Şakar ve Sariha Kapıcıoğlu'na teşekkürlerimi iletiyorum.

İstanbul; Mayıs, 2019 **Tuğba ÖZBAĞIR**

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Amacı 4
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri 5
1.2. Araştırmanın Önemi 5
1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Tanımlar 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1. Psikolojik Dayanıklılık Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 8
2.1.1. Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Kavramsal Çerçeve 8
2.1.2. Psikolojik Dayanıklılığın Bileşenleri 9
2.1.3. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler 10
2.1.3.1. Risk Faktörleri 10
2.1.3.2. Koruyucu Faktörler 11
2.1.3.3. Olumlu Sonuçlar 12
2.1.4. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri 13
2.1.5. Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar 13
2.1.5.1. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar 14
2.1.5.2. Öğretmenlere Yönelik Yapılan Araştırmalar 15
2.1.5.3. Psikolojik Dayanılılıkla İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar 16
2.1.5.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarını Demografik Değişkenlerle İnceleyen İlgili Araştırmalar 17
2.2. Duygusal Zekâ Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 20
2.2.1. Duygusal Zekâ 20

2.2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yaklaşımlar 22
2.2.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar 24
2.2.3.1. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar 24
2.2.3.2. Öğretmenlere Yönelik Yapılan Araştırmalar 26
2.3. Pozitif Öğretmen Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 27
2.3.1. Pozitif Psikoloji 27
2.3.2. Pozitif Psikolojide İyi Oluş (Öznel İyi Oluş, Psikolojik İyi Oluş ve Mutluluk) 28
2.3.3. Pozitif Psikoloji ve Eğitim 29
2.3.4. Pozitif Öğretmen 30
2.3.5. Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Çeşitli Kuramlarla Açıklanması 32
2.3.5.1. Pozitif Öğretmenin Dışa Dönük Olması ve Beş Faktör Kişilik Kuramı 32
2.3.5.2. Pozitif Öğretmenin Öğrenci ile Pozitif İlişki Kurması ve Özbelirleyici Kuramı 35
2.3.5.3. Pozitif Öğretmenin Öğrenci İle Pozitif İlişki Kurması ve Maslow'un Motivasyon Kuramı 37
2.3.5.4. Pozitif Pozitif Öğretmenin Derste Akış Yaşatması ve Akış Kuramı 39
2.3.5.5. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması ve Motivasyon Gelişim Kuramı 41
2.3.5.6. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması ve Seligman'ın Otantik Mutluluk Yaklaşımı 42
2.3.5.7. Pozitif Öğretmenin Dersi Somutlaştırarak Anlatması ve Öğrenme Stili Modeli 43
2.3.6. Pozitif Öğretmen ile İlgili Yapılan Araştırmalar 45
2.3.6.1. Öğretmen Özellikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar 45
2.3.6.2. Pozitif Öğretmen Özellikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar 47
3. YÖNTEM 48
3.1. Araştırma Modeli 48
3.2. Evren ve Örneklem 48
3.3. Veri Toplama Araçları 49
3.3.1. Yetişkinler İçin Psikolojik dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ) 49
3.3.2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) 50
3.3.3. Pozitif Öğretmen Ölçeği (PDÖ) 51
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu 51
3.4. Verilerin Toplanması 52
3.5. Verilerin Analizi 52

4. BULGULAR 53

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 53

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 53

4.3. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Medeni Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 54

4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin Bulgular 54

5. TARTIŞMA VE YORUM 57

5.1. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 57

5.2. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 58

5.3. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 59

5.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Duygusal Zekâ ve Pozitif Öğretmen Açısından Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum 60

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 62

6.1. Sonuçlar 62

6.2. Öneriler 62

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler 62

6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler 63

KAYNAKÇA 65

EKLER 82

ÖZ GEÇMİŞ 88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Psikolojik Sağlamlık Araştırmalarında Ele Alınan Koruyucu Faktörler 11

Tablo 2: Beş Faktör Kişilik Özellikleri 33

Tablo 3: Örneklem Grubuna Ait Özellikler 49

Tablo 4: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları 53

Tablo 5: Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları 54

Tablo 6: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları 54

Tablo 7: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları ve Betimsel İstatistikler 54

Tablo 8: Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Duygusal Zekânın Kavramsallaştırılması 21

KISALTMALAR

YPDÖ	: Yetişkinler İçin Psikoljik Dayanıklılık Ölçeği
DZÖÖ-KF	: Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu
PÖ	: Pozitif Öğretmen Ölçeği
IQ	: Intelligence Quotient

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretimin en önemli unsurlarından biri şüphesiz öğretmendir. Nitelikli eğitim-öğretimin sağlanması dolayısıyla ülkenin ilerlemesi öğretmenlerle ilişkilidir. Öğretmenler kişilik özellikleriyle, olaylar karşışındaki bakış açılarılarıyla ve olaylara verdiği tepkilerle de öğrencilerin model aldığı bireyler olarak, öğrenci davranışlarının şekillenmesinde önemli bir görev üstlenmektedirler. Öğretmenlerin çalışma koşulları değerlendirildiğinde, çalışma hayatlarını olumsuz etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Chan (2003) bir araştırmasında, öğretmenlerin mesleklerini aşırı stresli bir meslek olarak tanımladıklarını vurgulamıştır. Meslek hayatı dışında öğretmenler, günlük yaşamlarında da bir yakınının kaybı, doğal afetler, hastalık gibi olumsuz yaşantılarla karşılaşabilmektedirler. Bu faktörler öğretmenlerin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Olumsuz yaşantılar sonucu öğretmenlerin bir kısmı yeni duruma uyum sağlarken, bir kısmı da uyum sağlamakta zorlanmakta ya da uyum sağlayamamaktadırlar. Bu durumda psikolojik dayanıklılık kavramının önemine vurgu yapmaktadır. Psikolojik dayanıklılık ve pozitif öğretmen hümanistik yaklaşımın uzantısı olan pozitif psikolojinin kavramları arasındadır. Pozitif psikoloji bireylerin aksayan, sıkıntılı yanlarında değil, bireyi güçlü kılan özellikleri üzerine odaklanmaktadır (Eryılmaz, 2016).

Psikolojik dayanıklılık kavramı Kobasa'ya (1979) göre, stresli durumlarla karşı karşıya kalan bireylerin psikolojik iyi olma halini koruyabilmeleridir. Rutter'a (2003) göre psikolojik dayanıklılıkla ilgili pek çok tanım vardır ancak bu tanımların başlangıç noktası bireylerin zorluklara karşı verdiği tepkilerin değişkenliğidir. Bazı bireyler güçlüklerle baş edemeyip yenik düşerken, bazıları kolaylıkla bu güçlüklerin üstesinden gelip yeni duruma uyum sağlayabilmektedir. Ancak bu durum değişkenlik gösterebilir; dayanıklılığı düşük olan bireyler zaman içinde dayanıklı gruba dâhil olabilmekte, dayanıklılığı yüksek olan bireyler de sonradan dayanıklılığını kaybedebilmektedirler (Irmak-Yılmaz, 2008). Bu sebeple psikolojik dayanıklılık bazı araştırmacılara göre bir kişilik özelliğinden ayrı olarak kalıcı bir özellik taşımayan gelişim sürecidir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Rutter, 1999; Karaırmak, 2007;

Gürgan, 2006; Masten, 2001; Alikaşifoğlu ve Ercan, 2009; Prince-Embury, 2008). Dayanıklılığı bir gelişim sürecinde değişen ve kalıcı bir özellik olmadığını savunan araştırmacıların aksine bir kişilik özelliği olarak tanımlayan görüşler de bulunmaktadır (Kobasa, 1979; Garmezy, 1993; Maddi ve diğ., 2006). Garmezy'e (1993) göre, psikolojik dayanıklılık bireyin güçlüklerle baş edebilmesi, doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir ve birey karşılaştığı güçlükler sonucunda eski haline geri dönmektedir. Masten ve diğ.'nin (1990) psikolojik dayanıklılıkla ilgili bir çalışmasında psikolojik dayanıklılığın bir kişilik özelliği olduğu sonucuna varılmıştır. Terzi (2008) psikolojik dayanıklılığı, stresli durumlada bireyin baş etme mekanizması olarak çalışan bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır. Alikaşifoğlu ve Ercan'a (2009) psikolojik dayanıklılık, bir kişilik özelliğinden çok sonradan öğrenilen bir davranış biçimidir.

Bireyler yaşamları boyunca zorluklarla, risk faktörleriyle karşı karşıya gelebilir. Bireyin psikolojik dayanıklılığı yüksek ise bu zorluklarla baş edebilecek ve bir sonraki gelişim ödevlerini de yerine getirebilecek duruma gelecektir. Gürgan'a (2006) göre dayanıklılığı yüksek bireyler kendine güvenen, pozitif kişilik özellikleri gösteren, zorluklarla baş edebilen ve vazgeçmeyen, problem çözme becerileri yüksek, içten motivasyonlu, kişiler arası iletişimi kuvvetli, empatik ve içsel yüklemeler yapma becerileri olan bireylerdir. Bu bireyler aynı zamanda gelişime açık, yaşadıkları olumsuzlukları içselleştirip yorumlayan ve gelecekte edindiği bu bilgileri kullanabilme yetisine sahip bireylerdir (Öğülmüş, 2001). Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin özellikleri, duygusal zekâ düyeyi yüksek bireylerin özellikleriyle de örtüşmektedir.

Duygular, tüm bireylerce kullanılan bir bağ olarak, her bireye göre değişkenlik göstermektedir (Petrides & Furnham, 2003). Bu noktada duygusal zekâ kavramı devreye girmektedir. Yeşilyaprak'a (2011) göre duygu her insandan mevcuttur fakat kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayıp, edindiği bu bilgileri yaşamının her alanına yansıtabilen bireyler 'duygusal zeki' olarak adlandırılmaktadır. Goleman'a (2011) göre duygusal zekâ, bireyin olumsuz yaşam olaylarına rağmen, kendini harekete geçirebilme, olumsuzlukların düşünmesine engel olmasına izin vermeme, sağlıklı düşünebilme ve empatik olma becerilerini kapsayan bir kavramdır. Yapılan araştırmalarda yaş, cinsiyet ve aile ortamı unsurlarının duygusal zekâ gelişimini etkileyen kavramlar olduğu görüşmüştür (Titrek, 2011)

Alınan eğitimin de duygusal zekâ gelişimeine etkileri görülmektedir (Goleman, 2011). Duygusal zekâ gelişimini etkileyen bu faktörledeki aksaklıklar kişilerarası ilişkilerin bozulmasına ve bireylerde psikoljik olarakta olumluzlukların meydana gelmesine etki etmektedir (Tuğrul, 1999). Duygusal zekâsı gelişmiş bir birey karşısına çıkan güçlüklerle, belirsizliklerle kolay bir şekilde baş etme becerisine sahiptir dolayısıyla bireyin başarıya olan inancı da yüksek olmaktadır. Böylece birey psikolojik olarak iyi olma halini korumaktadır (Dutoğlu ve Meriç, 2008). Bireyi iyi bir eşe, ebeveyne, iyi bir çalışana çeviren şey duygusal zekâ olduğu için, yaşamdaki tüm ilişkilerde mutlu olabilmek adına duygusal zekâya her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Stefan, Hendl, 2003). Öğretmenlik mesleğinde de iyi bir öğretmen olabilmek için, öğretmenin duygusal zekâsının gelişmiş olması öğrenci ve öğretmen açısından büyük önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenlerin duygusal zekaları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Babaoğlan, 2010; Erdem, İlgan ve Çelik, 2013; Erdemir ve Murat, 2014; Korkmaz, 2015; Sağlam ve Yancı, 2014; Uyanık-Balat, Çelebi, Yılmaz & Gümüştekin, 2014).) Öğretmenlerin duygusal zekâları ile psikolojik dayanıklılıklarını inceleyen çalışmalar çok azdır. Oysaki duygusal zekâ önemli bir psikolojik yapıdır. Duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan çalışmalarda duygusal zekâsı yüksek bireylerin dayanıklılıklarının düşük olanlarınkine oranla yüksekliği tespit edilmiştir (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011; Aydın, 2010). Duygusal zekâ, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkların da da etkili bir değişken olabilir.

Öğretmenler de her birey gibi günlük yaşamlarında her an bir olumsuzlukla, belirsizlikle karşı karşıya kalabilmektedir ve bu da öğretmenlik mesleğinde psikolojik dayanıklılığı önemli bir etken haline getirmektedir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin, iş, aile, yakın çevresi olmak üzere tüm yaşamını psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylere göre daha başarılı ve mutlu geçirdikleri görülmektedir (Buss, 2000). Öğretmenlerin sahip oldukları diğer özellikler de onların psikolojik dayanıklıklarını etkileye bilir. Bu özelliklerden biri de "Pozitif Öğretmen" özellikleridir.

Literatürde, öğretmenlerin özelliklerine yönelik olarak pek çok atıfın yapıldığı görülmektedir. Bu atıflar incelendiğinde, etkili öğretmen, usta öğretmen, sevilen öğretmen, yetersiz, mükemmel, iyi, sevilmeyen ve yetkin öğretmen gibi öğretmen özellikleri karşımıza çıkmaktadır (Amon & Reichel, 2007; Grieve, 2010; Helterbran,

2008; Montalvo et al., 2007; Thibodeau & Hillman, 2003). Türkiye'de yapılan çalışmalarda Eryılmaz (2014), öğretmenleri sevilen, sevilmeyen ve nötr olarak sınıflandırıp incelemiştir. İlerleyen çalışmalarında ise, öğrencilerin iyi oluşlarını ve mutluluklarını yükselten öğretmenleri, pozitif öğretmen olarak tanımlamıştır. Bu öğretmenlerin, dışa dönük olma, derste öğrencilere akış yaşatma, öğrencileri derse katma, konuyu somutlaştırarak anlatma ve öğrencilerle pozitif ilişkiler kurma gibi özelliklere sahip oldukları bulunmuştur (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018). Literatürde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bozgeyikli ve Şat, 2014; Kılınç, 2014; Nartgün ve Mor, 2015). Ancak pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Yukarıda açıklanan literatür bilgileri ve bulguları değerlendirildiğinde, duygusal zekâ özellikleri, pozitif öğretmen özellikleri ve psikolojik dayanıklılık arasında ilişkini olabileceği ve bu özelliklerin psikolojik dayanıklılığı yordayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, bu düşünceden yola çıkılarak, duygusal zekâ özellikleri, pozitif öğretmen özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı ne derecede yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi de bu çalışmada amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının çeşitli özellikler açısından incelenmesidir. Çalışmanın bir takım alt amaçları bulunmaktaqdır. Bu amaçlar:

1. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır

2. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının medeni duruma duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

3. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

4. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve pozitif öğretmen özelliklerinin birlikte psikolojik dayanıklılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıdaki amaçlara bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını, pozitif öğretmen özellikleri ve duygusal zekâ anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Psikolojik dayanıklılık, öğretmenlik mesleğinde önemli bir faktördür ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı belirsizlikler, güçlükler öğretmenlerde pozitif ya da negatif etkiler yaratabilmektedir. Çünkü öğretmenler de günlük yaşamlarında her an bir risk durumuyla, bir olumsuzlukla, belirsizlikle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyi onlar için ciddi bir faktör olmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında psikolojik dayanıklılığı yüksek olan birey, psikolojik dayanıklılığı düşük bireye göre stresli durumlar ve belirsizliklerle daha kolay bir şekilde baş edip, olumsuzluğun üstesinden gelebilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin de olayları ya da durumları doğru bir şekilde yorumlayıp, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak bir şeyi yapabilme inançlarının geliştiği görülmektedir. Aynı şekilde pozitif öğretmen özellikleri gelişen öğretmenlerin kendilerine, öğrencilerine, çevresindekilere ve hayata dair bakış açılarının pozitif olması (Demir ve Murat, 2017), öğrencilerde olumlu duygular oluşturabilmektedir. Buradan yola çıkarak duygusal zekâsı ve

pozitif öğretmen özellikleri yüksek olan öğretmenin, psikolojik dayanıklılığının da yüksek olacağı düşünülerek bu araştırma yapılmıştır.

Öğretmenlerin, gerçek hayatta psikolojik dayanıklılık düzeylerini inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin psikolojik dayanılıklılıkları üzerinde duygusal zekâlarının ve ve pozitif öğretmen özelliklerinin ne düzeyde etkisi olduğuna dair araştırmalara da rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmalar çoğunlukla farklı meslek gruplarındaki katılımcılarla ya da öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalarda psikolojik dayanıklılık ve duygusal zekâ arasındaki korelasyonu ölçse de pozitif öğretmen ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmaya da rastlanmamıştır. Ancak pozitif öğretmen de psikolojik dayanıklılık gibi mutluluk bilimi olarak adlandırılan pozitif psikoloji'nin (Eryımaz ve Bek, 2018) bir parçası olması sebebiyle de birbiriyle ilişkilendirilerek bu çalışmaya alınmıştır. Araştırmalarda büyük çoğunlukla psikolojik dayanıklılık ile duygusal zekâ arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ancak ilgili araştırmalar incelendiğinde ergenler ve üniversite öğrencileri (Deniz ve Yılmaz, 2006; Aydın, 2010) ile yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde psikolojik dayanıklılıkla ilgili çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde duygusal zekâlarının ve pozitif öğretmen özellikleri üzerindeki etkisinin birlikte araştırıldığı herhangi bir araştırmanın olmayışı, konuyla ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturulacağı ve araştırmanın alanyazına bir ölçüde de olsa katkı payının olacağı düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımdan yola çıkılarak hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki öğretmenler kendilerine verilen yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğini, Pozitif Öğretmen Ölçeğini ve Kişisel Bilgi Formunu olduğu gibi gösterecek biçimde cevaplamışlardır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almıştır:

1. Araştırma bulguları, ölçeklerin kapsadığı özelliklerle sınırlıdır ve sadece benzer niteliğe sahip öğretmenler için genellenebilir.

2. Yapılan çalışmada ulaşılabilir örneklem yaklaşımının benimsenmesi ve bu yolla 2018–2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde görev yapan öğretmenler arasından araştırmaya istekli olarak katılmayı kabul eden 250 öğretmenden toplanan veriler ile sınırlı olarak değerlendirilebilir.

1.5. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık (Psychological Resilience): Fizyolojik ve psikolojik güçlüklerle ve tehditlerle karşı karşıya kalan bireyin, bu durumlar sonucunda yaşamına yeniden uyum sağlayabilmesidir (Holahan ve Moos, 1985).

Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence): Bireyin kendi ve başkalarının duygularını gözlemleme, tanıma, ayırt etme ve duygulara dair edindiği bu bilgileri günlük yaşama aktarabilme ve kullanabilme becerisidir (Salovey ve Mayer, 1990).

Pozitif Öğretmen (Positive Teacher): Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini destekleyerek, olumlu daranışlarıyla mutlu olmalarını sağlayabilen öğretmendir (Eryılmaz, 2014; Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve kısmında, psikolojik dayanıklılık, duygusal zekâ ve pozitif öğretmen ile ilgili literatür bilgileri ve ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Psikolojik Dayanıklılık Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümünde psikolojik dayanıklılık, psikolojik dayanıklılıkla ilişkili kavramlar, psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörler, psikolojik dayanıklılıkla alakalı yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1.1. Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Kavramsal Çerçeve

Psikolojik dayanıklılık latınce 'resiliens' türetilmiştir ve elastik, esnek anlamlarına gelmektedir. Eski haline yeniden dönebilme olarakta açıklanabilir (Greene, 2002). İngilizce literatürde 'resilience' ya da 'resiliency' olarak kullanılan bu kavram, Türkiye'de ise bu kavram bazı araştırmacılar tarafından 'dayanıklılık' (Eminağaoğlu, 2006; Basım ve Çetin, 2011; Işık, 2016), bazılarında 'yılmazlık' (Gürgan, 2006; Bayraklı, 2010), bazılarında da 'sağlamlık' (Gizir, 2004; Karaırmak, 2007; Sipahioğlu, 2008) olarak kullanılmıştır. Bu kavram kargaşasına son vermek amacıyla Basım ve Çetin (2011) 23 profesör ve doçentin katılımıyla bir çalışma yapmış ve hangi kavramın daha uygun olcağına ilişkin 23 doçent ve profesörden gelen cevaplar ve değerlendirmeler sonucunda 'psikolojik dayanıklılık' kavramında hem fikir olunmuş ve seçilmiştir.

Psikolojik dayanıklılık, adaptasyon veya bireyin ilerlemesine, psikolojik olarak büyümesine karşı olan güçlükler sonucunda iyi oluşu ile karakterize edilen bir fenomen sınıfını ifade etmektedir (Masten, 2001). Literatürde psikolojik dayanıklılık çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Garmezy'e (1993) göre, psikolojik sağlamlık bireyin karşılaştığı güçlüklerle baş edebilme yetisinin bireyde doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir ve bireyin karşılaştığı güçlükler sonrasında yeniden eski davranış örüntülerine dönebilme yetisidir. Psikolojik dayanıklılık, fizyoljik ve psikolojik

güçlüklerle karşı karşıya kalan bireyin yaşamına uyum sağlayabilmesidir (Holahan ve Moos, 1985). Luthans ve Diğ.'ne (2006) göre bireyin güçlükler, belirsizlikler ve olumsuz yaşam olaylarıyla baş edebilme yeteneğidir. Xing ve Sun'a (2013) göre Psikolojik dayanıklılık, mutlu insanların zaman içinde oluşturduğu yaşamın zorluklarını etkin bir şekilde çözmelerine yardımcı olan önemli kaynaktır. Terzi'ye göre (2008) psikolojik dayanıklılık zorlukluklarla karşılaşıldığında bir baş etme becerisi olarak uygulamaya geçen kişilik özelliğidir. Psikolojik dayanıklılık, bireyin istenmeyen durumlarla mücadele edip, başarılı olma yetisidir (Güngörmüş ve diğ., 2015). Psikolojik dayanıklılığın, güçlülük, yılmazlık, sağlamlık ve yeterlilik şeklinde kullanımları bulunmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2014). Görüldüğü gibi psikolojik dayanıklılığın tanımının evrensel olarak ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Genel olarak psikolojik sağlamlığın tanımı; bireyin karşılaştığı çeşitli stres ve zorluklarla baş etme becelerine sahip olması ve yeni duruma uyum sağlayabilmesi olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Psikolojik Dayanıklılığın Bileşenleri

Bireylerin karşılaştıkları güçlüklerle baş edip yeni duruma tekrar uyum sağlayabilme yetisi olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılık birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırmalara göre bireylerin karşılaştığı güçlüklere karşı verdikleri tepkiler değişmektir (Çetin, Okan-Yeloğlu ve Basım, 2015). Dayanıklılıkla ilgili birçok tanım yapılmıştır ancak başlangıç noktası, bireylerin karşılaştıkları güçlüklere verdiği tepkilerin farklılığıdır (Rutter, 2003). Bazıları güçlüklerle baş edip yeni duruma uyum sağlarken, bazıları da psikolojik iyi olma halini koruyamamaktadır (Çetin, Okan-Yeloğlu ve Basım, 2015). Buradan yola çıkılarak bir kısım araştırmacı psikolojik dayanıklılığı bireye özgü, kişilikle ilgili özelliklerle tanımlamakta, diğer kısımdaki araştırmacılar ise bireyin gelişimsel süreci sonucunda elde edilen bir yetenek olarak tanımlamaktadırlar (Jacelon, 1997). Bu sebeple psikolojik dayanıklılık bazı araştırmacılara göre bir kişilik özelliğinden ayrı olarak kalıcı bir özellik taşımayan bir gelişim süreciyken (Rutter, 1999; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000); bazı araştırmacılara göre ise bireyin gelişim sürecinde değişebilen, kalıcılık taşımayan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmıştır (Kobasa, 1979; Riolli ve Diğ., 2002; Garmezy, 1993; Maddi ve diğ., 2006; Friborg ve Diğ., 2005; Çetin, Yeloğlu, Basım, 2015; Terzi, 2008).

2.1.3. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar, psikolojik dayanıklılığı etkileyen üç önemli faktördür.

2.1.3.1. Risk Faktörleri

Risk bireyin yaşantıları sonucu deneyimlediği birey için önemli ve olumsuz olaylar olarak tanımlanabilir (Karaırmak, 2006). Moore, Gullone ve Konstanski' ye (1997) göre 'risk belirsizliğe işaret eden bir sözcük olup, doğrudan olumlu ya da olumsuz bir anlam içermez, ancak her davranış gibi riskli davranışların da olumlu ya da olumsuz sonuçları olabilir' (Moore, Gullone ve Konstanski, 1997). Bireylerin dayanıklılık düzeyleri günlük hayatta karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz yaşam olayları sonucunda, özellikle de olumsuz yaşam olaylarına karşı geliştirdikleri tepkilere bağlı olarak farklılık göstermektedir (Çavuşoğlu ve Yalçın, 2018). Dayanıklılık araştırmalarında, risk tarafının işlevsel tanımı çeşitli şekillerde yapılmıştır: Sosyoekonomik düzey ölçümleri, son aylarda ya da hayat boyunca ortaya çıkan yaşam olaylarının sayısının çizelgelenmesi, kitlesel travmalar, düşük doğumlar (çocuğun normaline göre daha düşük bir ağırlıkta doğması) , boşanma, bu farklı risk faktörlerini birleştiren kümülatif risklerin hesaplanması. (Masten, 2001).

Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan çalışmalarda risk durumlarıyla karşılaşıldığında bireyin yeni duruma uyum sağlaması üzerine odaklanmıştır (Karaırmak, 2006). Bireylerin karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen yeniden uyum sağlayabilmelerinin sebebi olarak risk ve koruyucu faktörler gösterilebilir (Rutter, 1999). Risk faktörleri, bireyin karşılaştığı zorluklar, güçlükler, felaketler sonucunda kişinin psikolojik olarak iyi oluşunu koruması ve psikolojik dayanıklılık göstermesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Masten, 2006). Psikolojik dayanıklılığın ortaya çıkması için bireyin bir risk ya da zorlukla karşı karşıya kalması ve bu durumun sonucunda yeni duruma tekrar uyum sağlayabilmesi ve buna bağlı olarak yaşamının diğer alanlarında başarılı olması gerekmektedir (Gizir, 2007).

Risk faktörleri, bireylerin yaşamlarındaki stres faktörleri ve bireyi olumsuz etkileyebilecek çevresel etkenlerden dolayı bireylerin zarar görmelerine sebep olur.(Yıldırım ve ark., 2015).

Risk faktörleri kişiyle ilgili risk faktörleri, aile ile ilgili risk faktörleri ve çevresel risk faktörleri olarak üç grupta ele alınmaktadır. Kişiyle ilgili risk faktörleri düşük

zekâ düzeyi, kaygılı bir yapı, sağlık problemleriyle karşı karşıya kalma, özgüven eksikliğii, etkili baş etme mekanizmalarının devreye girememesi, öfkeli ve sinirli bir kişiliğe sahip olunması, ifade güçlüğü yaşaması (Ülker-Tümlü ve Recepoğlu, 2013); aile ile ilgili risk faktörleri, anne-babadan herhangi birinin hastalığı ya da ruh sağlığının bozulması, anne-babanın boşanması, yaşamını yitirmesi ya da anne ya da baba ile yaşamak ve ergenlik dönemde anne olma (Gizir, 2007), çevresel risk faktörleri ekonomik durumla ilgili güçlükler, savaş, doğal afetler, istismar, şiddet, barınma sorunu (Karaırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011) olarak ele alınmıştır.

2.1.3.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler kişinin henüz güçlükle karşılaşmadığı ya da karşılaştığı güçlüğün etkisini azaltan, kişinin olumsuz yaşantılar karşısında ayakta kalmasını sağlayan önleyici bir rol üstlenmektedir ve olumsuz davranışların gerçekleşme olasılığını azaltan faktörlerdir (Jenson ve Fraser, 2006). Bireyin zorluklarla ve problemlerle mücadelesinde ve sonrasında en önemli destek sağlayıcısı koruyucu faktörlerdir (Mandleco ve Peery, 2000). Bireyin kişisel, ailesel ve çevresel etkilerle oluşturduğu koruyucu faktörler, psikolojik dayanıklılığın artması ve devam ettirilebilir olmasında önemli bir etkiye sahiptir (Çetin, Okan-Yeloğlu ve Basım, 2015) ve olumsuz yaşantılara karşı bireyin pozitif tepki vermesini de kolaylaştırmaktadırlar (Karaırmak, 2006).

Çalışmalar koruyucu faktörleri üç grupta ele almaktadır. Bunlar; kişisel koruyucu faktörler, ailesel koruyucu faktörler ve çevresel koruyucu faktörlerdir. Koruyucu faktörler Gizir'in (2007) çalışmasında Tablo 1'deki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 1: Psikolojik Sağlamlık Araştırmalarında Ele Alınan Koruyucu Faktörler

Bireysel koruyucu faktörler
Zekâ
Akademik basarı
Olumlu veya kolay mizaç
İç kontrol odağı
Benlik saygısı ve özyeterlik
Kişisel farkındalık ve kendini kabul
Özerklik
Yasam hedeflerinin olması ve gelecek için olumlu beklentiler

Etkili problem çözme becerileri
İyimserlik ve umut
Sosyal yetkinlik
Mizah duygusuna sahip olma
Sağlık
Cinsiyet
Yaş
Ailesel koruyucu faktörler
Destekleyici anne-baba ya da bir aile üyesiyle olumlu iliskiler
Etkili aile / ev halkı yapısı ve kuralları
Çocuğa yönelik yüksek ve gerçekçi beklentiler
Çevresel koruyucu faktörler
Sosyal çevredeki destekleyici bir yetiskinle olumlu iliskiler
Akran / Arkadaş desteği
Etkili toplumsal kaynaklar (kaliteli okullar, gençlik merkezleri, gençlik organizasyonları vb.)

Cem Ali Gizir, "Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması", **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi,** c.3, s. 28 (2007): 120

2.1.3.3. Olumlu Sonuçlar

Bireyin karşılaştığı güçlüklerin olası etkileri en aza indirgeyen ya da ortadan kaldıran, bireyin psikolojik olarak iyi olabilme uyumunu gerçekleştiren, yapabilirliklerini bir üst noktaya taşıyan durumlardır (Masten, 2001). Bu durumlar bireyin, psikolojik sağlığının olması, akademik yeterliliğin sağlanması, suç işlemeye yönelik etkenleri ortadan kaldırması, duygusal sıkıntıların ve belirtilerin azalması gibi bireye olumlu etki eden sonuçlar doğurabilir (Ülker-Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Kumpfer'e (1999) göre bireyin gelişimsel görevi ile ortaya çıkan olumlu sonuç, bir sonraki görevinin de iyi bir şekilde yerine getirilmesini destekle yip, bireyi dayanıklı çocuk ya da yetişkin olarak nitelendirir.

Psikopatolojinin olmaması, yakın arkadaşlık ilişkileri kurabilmek ve arkadaşları tarafından kabul edilmek, akademik yeterlilik ve başarı, okula devamlılık sağlama, psikolojik yönden iyi oluş, mutluluk, yaşa uygun spor yapmak, olumlu davranışlar, yaşamdan doyum olmak, psikopatolojinin olmaması, sosyal yardım etkinliklerine ve

ders dışı etkinliklere katılmak üzerinde en en fazla değinilen olumlu sonuçlardır (Masten ve Diğ. 2011).

2.1.4. Psikolojik Dayanıklılığı Yüksek Bireylerin Özellikleri

Bireyler yaşamları boyunca çeşitle güçlüklerle karşı karşıya kalabilir. Bu güçlükler kişinin yaşamını etkileyen doğal afetler, bir yakının kaybı, sağlık sorunları gibi farklı durumlar olabilmektedir (Yıldırım ve ark., 2015). Bireyin psikolojik dayanıklılığı yüksek ise karşılaştığı güçlüklerle baş edebilecek ve bir sonraki gelişim ödevlerini de yerine getirebilecek duruma gelecektir. Psikolojik dayanıklığı yüksek birey birey ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütmekte ve yaşamını birçok açıdan olumlu yönde etkilemektedir (Kumpfer, 1999).

Dayanıklılığı yüksek bireyler yaşadıkları zorlukları gelişimleri için bir şans olarak görmekte ve daha az rahatsızlanmaktadırlar (Kabaso, Salvatore ve Stephen, 1982).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek çocuklar genel olarak dört ortak özelliğe sahiptir. Bunlar:, problem çözme becerisi, gelecek duygusu, özerk olma ve sosyal yeterliliktir (Benard, 1991).

Bu bireyler problem çözme becerileri yüksek, gelişime açık, karşılaştıkları stres, travma gibi durumlarla baş edebilen ve bu durumları içselleştirip yorumlayan ve gelecekte edindiği bu bilgileri kullanabilme yetisine sahip bireylerdir (Öğülmüş, 2001).

Dayanıklılığı yüksek olan bireylerin çevresindekilerle ilişkilerinin sürdürülebilir olmasına dikkat ettiği ve bunun için çaba sarf ettiği, bulunduğu ortamlarda iyi bir izlenim oluşturtuğu görülmektedir (Çetin, Okan-Yeloğlu ve Basım, 2015).

Gürgan'a (2006) göre dayanılılıklığı yüksek bireyler olumlu kişilik özellikleri taşıyan ve özgüveni yüksek, zorlukların üstesinden gelen ve vazgeçmeyen, problem çözme becerileri yüksek, içten motivasyonlu, kişiler arası iletişimi kuvvetli, empatik ve içsel yüklemeler yapma becerileri olan bireylerdir.

2.1.5. Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazında psikolojik dayanıklılık ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalardan bazı örnekler; öğrencilere yönelik olanlar, öğretmenlere yönelik

olanlar ve dayanıklılıkla ilgili diğer çalışmalar olarak, ayrı başlıklar halinde bu kısımda ele alınmıştır.

2.1.5.1. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar

Kaba ve Keklik (2016) yapmış oldukları bir çalışmalarında öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtilerini karşılaştırmak amacıyla, 478 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, "yabancı dil hazırlık sınıfı" ve "hazırlık okumayan birinci sınıf" öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, üniversite yaşamına uyum, ve psikolojik belirti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; psikolojik dayanıklılığı yüksek olanların ise üniversite yaşamına daha yüksek düzeyde uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ve psikolojik dayanıklılıklarını cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından incelenmek ve psikolojik dayanıklılığın işsizlik kaygısını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla Taşğın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan (2017), 393 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, işsizlik kaygısının örneklem grubundaki kadınlarda daha yüksek olduğu; psikolojik dayanıklılık düzeyinin erkeklerde daha yüksek olduğu; ekonomik düzeye göre dayanıklılığın farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın işsizlik kaygısını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Ağırkan ve Kağan (2017) üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı birer yordayıcı olup olmadığını incelemek amacıyla, 3766 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerin değer yönelimlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2015) Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla, 295 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir sağlanarak, öğrencilerde psikolojik sağlamlığı ölçebileceği tespit edilmiştir.

Akdoğan (2017) lise öğrencilerinin çatışma durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında, çatışma çözme becerilerinin ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla, 548 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine göre öznel iyi oluşlarının farklılaşmadığı; Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği alt

boyutlarından, problem çözme ve saldırganlık boyutunun; Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından; aile desteği, akran desteği, okul desteği, mücadele azmi, uyum boyutunun öznel iyi oluşu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Gökmen (2015) ergenlerde öz-yeterlik, benlik saygısı ve olumlu duyguların psikolojik sağlamlığı açıklamaaki rolünü incelemek amacıyla, 476 öğrenciye ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerde öz-yeterlik, benlik saygısı ve olumlu duyguların psikolojik sağlamlığı önemli ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.5.2. Öğretmenlere Yönelik Yapılan Araştırmalar

Şahin (2014) öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi amacıyla 422 öğretmene ulaşmıştır. Çalışma sonucunda, öz duyarlık ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu; öz duyarlık ile yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu; öz duyarlılığın medeni durum, ünvan ve cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2015) eğitim yöneticilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 112 kişiye ulaşmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda karar verme stillerinden dikkatli karar verme ve karar vermede öz saygı boyutlarında psikolojik dayanıklılık arttıkça pozitif yönlü bir artış olduğu; karar vermenin alt boyutlarından olan kaçıngan, panik ve karar vermede ise negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve okul müdürlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri anlamlı bir biçimde okul müdür yardımcılarından daha yüksek çıkmıştır.

Chan (2003) bir çalışmasında psikolojik dayanıklılık, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Hong Kong'daki 83 Çinli öğretmen adayına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, negatif dayanıklılığın, çok az oranda stresin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma üzerindeki etkisine aracılık ettiği ancak dayanıklılığın tükenmişlik üzerinde stresi azaltıcı bir etkisi bulunamadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım-Usta (2018) "Hayatın Anlam Algısı" ve "Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi" arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla, 348 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda hayatın anlamı algısı ile

psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının da kendi içinde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerinin orta düzeyde hayatın anlam algısına ve psikolojik dayanıklılık düzeyine sahip olduğu; yaş gruplarına ve cinsiyete göre toplam hayatın anlam ve amacı algı düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; erkeklerin hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğundan daha fazla korundukları, kadınların hayatı anlamsız kılan duygu durumuna daha yatkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Özözen-Danacı ve Pınarcık (2017) öğretmen adaylarının yılmazlık ve geleceğe yönelik umut düzeylerinin duygusal zekâya olan etkisinin incelenmesi amacıyla 213 kişiye ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâlarının yılmazlık ve geleceğe yönelik umut düzeylerini önemli derecede açıkladığı ve etkilediği olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Sezgin-Nartgün ve Mor (2015) öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 283 kişiye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılığın olmadığı, etik boyutlarındaki davranış örneklerinin etik liderin bulunduğu ortamlarda, psikolojik dayanıklılığın ortaya çıkmasını önemli derecede etkileyebileceği tespit edilmiştir.

2.1.5.3. Psikolojik Dayanılılıkla İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar

Basım ve Çetin (2011) Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasının yapılması amacıyla, 350 öğrenci ve 262 çalışan kişiye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sağlanarak, Türkçe'ye uyarlanan "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği"nin dayanıklılığı ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kobasa (1979) bir çalışmasında çalışan orta ve üst düzey yöneticilerden oluşan 670 kişiye ulaşmıştır. Kobasa psikolojik dayanıklılık kavramını ortaya çıkarmak amacıyla son üç yılda yöneticilerin karşılaştıkları stresli durumları ve hastalıkları incelemiştir. Araştırma sonucunda yoğun stres ve düşük hastalık puanı alan yöneticilerin, kendini adama, meydan okuma ve kontrol özelliklerine sahip olduklarını tespit etmiş ve bu kişilerin karşılarına çıkan engelleri gelişimleri için bir

fırsat olarak algıladıkları ve stresli durumlarla baş edebildiklerini saptamıştır. Çalışma sonunda da psikolojik dayanıklılık kavramını geliştirmiş ve bu kavramı bağlılık, kontrol ve mücadeleci olmak üzere üç boyutla açıklamıştır. Kobasa, Maddi ve Kahn (1982) başka bir çalışmasında stresli yaşam olayları ve psikolojik dayanıklılığın bu olaylara karşı etkilerini incelemek amacıyla 670 kişiye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin karşılaştığı stresli durumlar karşısında psikolojik dayanıklılık düzeyinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eminağaoğlu (2006) güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık düzeyini incelemek amacıyla, 12-16 yaş aralığında 27 sokak çocuğuna ve 27 çalışan çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, annelerinden ayrı büyüyen sokak çocuklarının depresif duygulanımının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca sokak çocuklarının duygusal yakınlık kurmaya daha yatkın olduğu da görülmüştür. Sokak çocuklarının risk grubunda olduğu, psikolojik dayanıklılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.5.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarını Demografik Değişkenlerle İnceleyen İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin yapılan araştırma örnekleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yaş göre farklılaşmasına ilişkin yapılan çalışmalardan biri olan, Yıldırım-Usta (2018) öğretmenlerin, hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 348 öğretmene ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin toplam psikolojik dayanıklılık düzeyi ile psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Yalçın (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmasında; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerde yaşın artmasına bağlı olarak, psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının hizmet süresi durumuna göre farklılaşmasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır Uçar'ın (2014) yaptığı çalışmasında özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 202 öğretmen ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık toplam ölçek puanlarının hizmet süresi durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Yalçın (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Bozgeyikli ve Şat (2014) özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla 241 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kıdem açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulgulamıştır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının gelir durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan çalışmalardan biri olan, Yıldırım-Usta (2018) lise öğretmenlerinin toplam psikolojik dayanıklılık düzeyi ile Psikolojik dayanıklılık ölçeğinin alt boyut puanlarının gelir gruplarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyet durumuna göre farklılaşmasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre anlamlı ve önemli düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılaşmasıyla ilgili farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Yalçın, (2013) öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklığa ulaşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin (2012) ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla 347 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Chan (2003) yaptığı bir çalışmasında psikolojik dayanıklılık, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Hong Kong'daki 83 öğretmen adayına ulaşmıştır ve araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete göre göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ülker ve Ergün (2013), Üniversite Akademik

Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiyi incelemek amacıyla, 94 öğretim elemanına ulaşmıştır ve araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadın ve erkeğe göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermeyen araştırma sonuçları da mevcuttur. Bozgeyikli ve Şat (2014) araştırma sonucunda cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Uçar'ın (2014) yaptığı çalışmasında, özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; erkeklerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin kadınlarınkinden düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin dayanıklılıklarının medeni durumuna göre farklılaşmasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının istatistiksel olarak medeni duruma göre anlamlı ve önemli düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir deyişle, psikolojik dayanıklılık düzeyleri evli ve bekâr olma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar arasında; Yıldırım-Usta (2018) lise öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ölçeğinin ve ölçek alt boyutları puanlarının medeni duruma göre, anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Sönmezer (2015) öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla 209 öğretmene ulaşmıştır ve araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılığın evli vaya bekar olmaya etki etmediğini bulmuştur. Şahin (2014) öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi amacıyla 422 öğretmene ulaşmıştır ve psikolojik dayanıklılığın medeni durum değişkenine göre bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bulgularla paralel olmayan sonuçları içeren çalışmalara da rastlanmıştır. Bozgeyikli ve Şat (2014) bir çalışmasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin medeni durumuna göre farklılık göstermediğini bulunmuştur. Uçar'da (2014) paralel sonuçlara ulaşarak evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri lisans mezunu

öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı derecede farklı değildir. Sönmezer'in (2015) bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Uçar (2014), özel eğitim öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, eğitim düzeyi ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını bulgulamıştır. Bu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Gökmen (2014) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmasında, psikolojik dayanıklılık ölçeğinin kendilik algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarında yüksek lisans mezunlarının psikolojik dayanıklılık düzeyinin yüksek olduğunu, gelecek algısı alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonuna ulaşmıştır.

2.2. Duygusal Zekâ Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında duygusal zekânın tanımı, duygusal zekâ ile ilgili yaklaşımlar ve duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

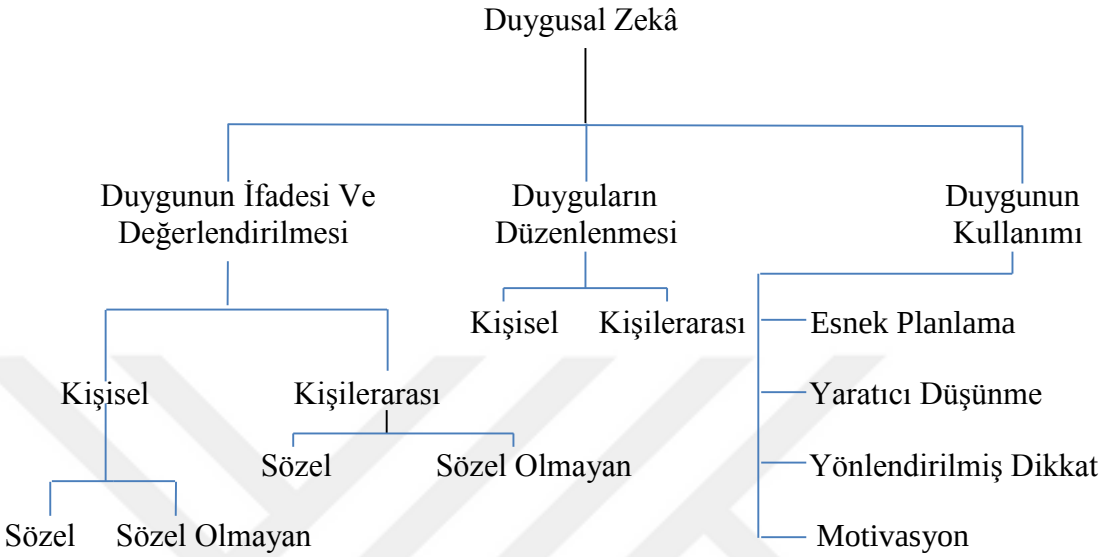
2.2.1. Duygusal Zekâ

Zekânın tanımı ile ilgili psikologlar ortak bir çerçevede fikir birliğine varamamışlardır. Bazıları zekâyı doğuştan gelen bir yetenek bazıları da zekâyı hafıza, algı, değerlendirici düşünme gibi bileşenlerin toplamı olarak görmektedir fakat bu farklı yeteneklerin neler olduğu hakkında uzlaşamamaktadırlar (Gander ve Gardiner, 2010, 374). Sternberg'e (1997) göre zekâ, bireyin bulunduğu çevreyi seçme, şekillendirme ve ona uyum sağlaması için ihtiyacı olan zihinsel yeteneklerdir. Burada bireyin değişen durumlara göre verdiği tepkiler doğrultusunda yeteneği değişmesine rağmen davranışın altında yatan zihinsel süreçler değişmemektedir (Sternberg, 1997). Duygusal Zekanın, Thorndike'ın (1920) öne sürdüğü 'sosyal zeka' kavramı ile, Gardner'ın (1983) bireye dönük ve kişilerarası zeka olarak tanımladığı zeka alanlarını kapsadığı düşünülmektedir (Petrides ve diğ., 2004). Gardner'ın kişisel zekâ alanlarından biri olan, içsel zekâ (bireye dönük) kavramı, duygusal zekâ kavramına çok yakındır (Titrek, 2002).

Duygusal zekâ kavramı ilk kez 1990 yılında yayımlanan bir makalede, John Jack Mayer ve Salowey tarafından kullanılmıştır (Yavuz, 2003, 13). Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ, sosyal zekânın bir alt kümesidir. Duygusal zekâ bireyin

kendi ve başkalarının duygularını gözlemleme, tanıma, ayırt etme ve duygulara dair edindiği bu bilgileri günlük yaşama aktarabilme ve kullanabilme becerisini içerir (Salowey ve Mayer,1990).

Salovey ve Mayer'in (1990) duygusal zekânın kavramsallaştırılması Şekil 1'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 1: Duygusal Zekânın Kavramsallaştırılması

Mayer Mayer ve Salovey'in tanımından sonra duygusal zekâ kavramının yaygınlaşması ve akademik grubun dışına çıkmasını sağlayan kişi Daniel Goleman olmuştur. Daniel Goleman 1995 yılında çıkarttığı 'Duygusal zekâ neden IQ'dan önemlidir?' adlı eseriyle kamuoyunun dikkatini çekmiş ve duygusal zekâyla ilişkili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Goleman'a (2011) göre duygusal zekâ: "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut beslemedir." Mayer ve Salovey 1997'de duygusal zekâ kavramına ilişkin görüşlerini, duygusal zekânın sosyal zekâdan daha kapsayıcı olduğunu öne sürerek, duygusal zekânın bileşenlerine daha çok odaklanmışlardır (Köksal Ve İşmen-Gazioğlu, 2007).

Duygu her insanın doğasında vardır ancak sadece bu duygulara sahip olmak yeterli değildir. Eğer birey kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyıp, çözümler ve duygulara ait bilgileri ve bu duyguların gücünü hayatının her alanına etkili bir şekilde aktarıp, onlara uygun tepkiler verebilir ve yaşadığı çevrede istediği

sonuçlara ulaşabilmek için duygularını istediği şekilde kullanırsa ve istediği sonuçlara ulaşırsa "duygusal zeki" olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2001). Başarı için önemli faktörlerden sayılan duygusal özellikleri betimlemek amacıyla empati, beğenilme, uyum sağlayabilme, duyguları ifade etme ve anlama, mizaç kontrolü, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, saygı, nezaket ve sevecenlik terimlerinden faydalanılmıştır (Shapiro, 1999). Bireyin duygusal zekâsı gelişmişse bir şeyi yapabilme inancı da gelişecektir; aynı zamanda duygularını kontrol etme becerisi sayesinde kaygı endişe gibi duygularıyla daha kolay baş edebilecek ve sağlıklı bir yaşam sürebilecektir (Dutoğlu Ve Meriç, 2008). Bireylerin kendileriyle barışık olmaları, kendilerini tanımaları duygu ve düşünceleri hakkında farkındalık sahibi olduklarında yaşam doyumları da önemli derecede artış gösterecek ve bireyler bu doyumu yaşamlarının farklı alanlarına da yansıtarak sağlıklı etkileşimler kuracaktır (Tümkaya ve Diğ., 2007). İnsani insan olarak kılan özelliklerin büyük bir kısmı, duygusal zekâdan gelmektedir (Goleman, 2011). Birebir ilişkilerde, evliliklerde, sosyal ilişkilerde ve günlük hayatta mutlu olabilmek için duygusal zekâya olan ihtiyaç çok fazladır. İnsanı iyi bir eşe, iyi bir arkadaşa, nazik bir ebeveyne, anlayışlı bir patrona çeviren şey duygusal zekâdır (Stefan, Hendl, 2003).

Tarhan (2019) duygusal zekâ mutluluk ve başarı için esas olan özellikleri: umutlu ve olumlu olma, içsel denetim, duyguları ifade edebilme yeteneği, empati kurabilme yetisi, baş etme becerisi yüksek, içsel motivasyon, kendini tanıma, uyum sağlayabilme, problem çözmeye odaklı olma, uzlaşı sağlayabilen, çözüm odaklı düşünebilme, yeniliklere açık olma, kendini gerçekleştirme isteği içinde olma olarak tanımlamıştır.

Birçok araştırmada yaş, cinsiyet ve aile ortamı duygusal zekânın gelişimini etkiyen faktörler olarak belirtilmektedir (Titrek, 2011) Duygusal zekânın gelişiminde eğitimin de genetik kadar etkili olduğu bilinmektedir (Goleman, 2011). Duygusal zekânın gelişiminde meydana gelen aksaklıklar kişilerarası ilişkilerde olumsuzluklar yaratmakta ve psikolojik olarak iyi oluşa engel olmaktadır (Tuğrul, 1999).

2.2.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yaklaşımlar

Duygusal Duygusal zekâ kavramını tanımlayan, oluşumu ve gelişimini inceleyenlerden önde gelen 3 farklı ekol vardır: John D. Mayer ve Peter Salovey'in

bütünleştirici yetenek modeli, Goleman'ın duygusal zekâ modeli ve Reuven Bar-On'un karma modelidir (Satıcı, 2018). Bu üç modelin de duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara büyük katkıları olmuştur. Mayer ve Salovey duygusal zekâ kavramını ilk kez literatüre geçiren, Goleman duygusal zekâ kavramını bilim dünyasının dışına çıkarıp dünyaya tanıtan, Bar-On ise ilk bilimsel duygusal zekâ testini çıkaran ve akademik olarak kullanan kişidir (Delice Ve Günbeyi, 2013). Aşağıda bu üç model kısaca anlatılacaktır.

Salovey ve Mayer' in duygusal zekâ modeli yetenek modelidir (Avcı, 2017). Bu model Gardner'ın sosyal zekâ kavramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu modelde Mayer ve Salovey bireyin kendi duygularını keşfedip yönetebilmesinin yanında başkalarının duygularını da fark edebilmesinin önemini vurgulanışlardır (Özkanlı, 2018). Salovey ve Mayer (1997) duygusal zekâ kavramını 4 ana başlık altında toplamışlardır bunlar: duyguları algılama ve ifade etme, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetmedir. Duyguları algılama ve ifade etme; bireyin kendi ve başkalarının duygu ve düşünceleriyle ilgili duyguları tanımlayıp ifade edebilmesini (Avcı, 2017), duyguları kullanma; bireyin duyguları sayesinde, düşüncelerindeki etkililiğini arttırarak sorun çözme becerilerine ve muhakeme gücüne olumlu etki etmesini (Keskin ve Diğ., 2013), duyguları anlama; her duyguyu adlandırabilme ve duygu değişimleriyle alakalı ilişkileri anlamlandırabilme becerisini (Avcı, 2017), duyguları yönetme ise hem kendi hem de başkalarının duygularının kontrolünü sağlamayı içermektedir (Titrek, 2011).

Golemen modelini Mayer ve Salovey'in modelinden yola çıkarak geliştirmiştir ancak, bireyin zihinsel yetenekleri yani kendi duygularındaki farkındalık ve içsel motivasyonunu da içeren bir karma model oluşturarak Mayer ve Salovey'den farklı bir model ortaya çıkarmıştır (Avcı, 2017). Goleman'a (2011) göre duygusal zekâ ve entelektüel zekâ birbirinden ayrı yetilerdir ancak birbirlerine zıt yetiler değildir. Her insanda bilişsel ve duygusal zekânın farklı bir karışımı vardır ancak insanı insan yapan özelliklerin büyük bir kısmı duygusal zekâdan gelmektedir. Bazıları empati becerisine sahip olabilirken bazıları kendilerini başkalarının yerine koyup onları anlamakta güçlük yaşayabilmektedirler (Tuğrul 1999). Goleman (2011) duygusal zekânın özbilinç, duyguları idare edebilmek, empati, motivasyon ve ilişkileri yönetebilmek olmak üzere 5 boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Özbiliç, bireyin güçlü yanlarını zayıf yanlarını bilmesi, duygularının farkında olmasıdır (Titrek,

2011). Duyguları idare edebilmek, duyguları ön yargısız, ifade edildiği şekilde kabullenip algılamayı içermektedir (Avcı, 2017). Kendi duygularını tanıyıp, kabullenen birey yaşamını daha sağlıklı bir şekilde yönetebilir (Konrad, Hendl, 2003). Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyup olaya onun bakış açısıyla bakabilmesini içerir (Dökmen, 2003). Motivasyon, bireyin yaşam amacına ulaşabilmesi için kendini içten motive edebilmes, duygu ve düşüncelerini başarıya yönelik odaklamasıdır (Yavuz, 2003). İlişkileri yönetebilmek, bireyin başkalarının duyglarını idare edebilme becerisini içerir (Akdeniz, 2014). Sosyal becerisi yüksek bireyler çevresindekilerle etkili ve sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler (Deniz ve Yılmaz, 2006).

Bar-On'un duygusal zekâ modeli, duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Bar-On duygusal zekâyı beş boyutta ele almıştır; öz iletişim, kişiler arası iletişim düzeyi, stres yönetimi, uyum-adaptasyon ve genel ruh hali (Bar-On, 2006). Öz iletişim, bireyin duygularının farkında olup, duygu ve düşüncelerini eksiksiz ifade edebilmesini, kendini bilme ve kontrol edebilme becerilerini içerin boyuttur (Deniz ve Yılmaz, 2005). Kişiler arası iletişim boyutu, empati, kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk kavramlarını içermektedir (Sağlam, 2018). Kişilerarası iletişim boyutu bireyin empati kurabilme, kendisi ile ilgili farkındalığa sahip olma, kendini yönetme ve kontrol edebilme becerilerini başarılı bir biçimde kullanabilmesidir (Delice Ve Günbeyi, 2013). Stres yönetimi, bireyin stresle baş etme ve duygularını kontrol etme; uyum-adaptasyon ise bireyin kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri gerçekçi ve esnek bir şekilde değerlendirip, problem çözme becerilerini içermektedir (Bar-on, 2006). Genel ruh hali boyutu bireyin yaşamla ilgili pozitif bir ruh haline, olumlu duygulara sahip olması ve iyimser kalarak bunu ifade edebilme yetisini içerir (Avcı, 2017).

2.2.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Duygusal zekâ ile alakalı literatürde yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalardan bazı örnekler; öğrencilere yönelik ve öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar başlıkları altında bu kısımda yer almaktadır.

2.2.3.1. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliğini incelemek amacıyla Deniz, Özer ve Işık (2013), 464 üniversite

öğrencisine ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda geçerlik ve güvenirliği tespit edilen, dört boyuttan oluşan 20 maddeli bir ölçek bulunmuştur.

Caruso, Mayer ve Salovey (2002) yaptıkları bir araştırmada "Duygusal zekâ basit bir kişilik kuramı mıdır yoksa bir zekâ şekli midir? Duygusal zekâ değere sahipse, standart kişilik özelliklerinden farklı ve benzersiz bir şey ölçmek zorundadır" sorusuna yanıt bulmak amacıyla 183 erkek ve kadından oluşan üniversite öğrencisine ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın, geleneksel olarak tanımlanmış kişilik özelliklerinden nispeten bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla, Deniz ve Yılmaz (2006) Selçuk Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 428 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın kişisel ve kişilerarası beceriler, stresle başa çıkma, uyumluluk, ve genel ruh durumu boyutları ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş; kişisel beceriler boyutu ve sorunla uğraşmaktan kaçınma alt boyutu arasında ise anlamlı ve olumsuz yönde ilişkiler saptanmıştır. Stresle başa çıkma boyutu, kaçınma ve sosyal destek arama stilleri arasında önemli bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rölünü incelemek amacıyla Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017), bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 355 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve bilinçli farkındalıkları üzerinde etkili olduğu; öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının gelişmesiyle duygusal zekâlarının da arttığını, dolayısyla psikolojik iyi oluşlarının da artış gösterdiği bulunmuştur.

İşmen (2001) duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, üniversitede okuyan 225 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı; duygusal zekânın ve problem çözme becerilerinin çalışmadaki yaş grubuna göre farklılık göstermediği; problem çözme becerisinin duygusal zekâyla doğru orantılı olarak bir artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Frederickson, Furnham ve Petrides (2004), bir çalışmasında duygusal zekânın akademik performanstaki ve okuldaki sapkın davranışlardaki rolünü incelemek amacıyla, artalama yaşları 16,5 olan 650 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek duygusal zekâ (EI) özelliklerine sahip öğrencilerin devamsızlık yapma olasılığı ve okuldan atılma olasılığının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz-Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla, üniversitede okuyan 174 hemşire adayına ulaşmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin duygusal zekâları ve problem çözme becerilerinin doğru orantılı olduğu görülmüştür.

Gürsoy (2016) duygusal zekâ eğitim programının, öğrencilerin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, 2011–2012 öğretim yılında Giresun Mustafa Kemal İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıfında okuyan 24 öğrenciye ulaşmıştır. her bir oturumun yaklaşık 85 dakika sürdüğü 10 oturumluk çalışma sonucunda, duygusal zeka beceri eğitimine katılan öğrencilerin duygusal zeka, empati ve davranış problemleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma davranışlarıyla yordanıp yordanmadığını incelemek amacıyla toplam 419 öğrenciye ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, mizah tarzının, başaçıkma stratejilerinin, öz yeterlik ve duygusal düzenleme değişkenlerinin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3.2. Öğretmenlere Yönelik Yapılan Araştırmalar

Erdemir ve Murat (2014) yaptıkları bir çalışmalarında amacı ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 357 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın demografik değişkenlerinden olan branş değişkeninin psikolojik yıldırma toplam puanı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve sınıf öğretmenlerinin yıldırma algılarının branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise; duygusal zekâ düzeyi yüksek

olan öğretmenlerin yıldırma algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğudur. Öğretmenlerin psiko-şiddet ölçeği iletişim engelleri ve aşağılama alt boyutlarının duygusal zekâ düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yancı ve Çiçek-Sağlam (2014) bir çalışmasında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 304 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve vatandaşlık davranışlarını sergileme düzeyleri yüksek çıkmış ve öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu ve anlamlı yönde etkilediği bulunmuştur.

Uyanık-Balat ve diğ. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi araş ırmak amacıyla 111 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ve duygusal zeka düzeyleri arasında analamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fabio ve Palazzeschi (2008) öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve mesleki öz yeterlilikleriyle ilişkisini incelemek amacıyla 169 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâlarının yaş düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâları ve mesleki öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.3. Pozitif Öğretmen Hakkında Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde pozitif öğretmen, pozitif öğretmen ile ilgili yaklaşımlar ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle pozitif psikoloji ve mutluluk kavramına değinilmiştir. Daha sonra ise, pozitif öğretmen kavramı incelenmiştir. Son olarak da bu kavramı destekleyen kuramsal yaklaşımlara değinilmiştir.

2.3.1. Pozitif Psikoloji

Her bireyin güçlü yönleri, pozitif bir bakış açısı ve onu olumluya götüren bir yönelimi vardır. Bireyler yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş ederek, hayatlarına devam ederler. Pozitif psikoloji yaklaşımı ise insanların güçlüklerin üstesinden gelmesini sağlayan bu olumlu yanlarına odaklanır (Eryılmaz, 2016). Sheldon ve King'e (2001) göre pozitif psikoloji, psikologları insan potansiyelleri,

nedenleri ve kapasiteleriyle ilgili daha açık ve anlamlı bir bakış açısı benimsemeye teşvik etme girişimidir. Birey için neyin işe yaradığını ve neyin gelişmekte olduğunu bulmakla ilgilenerek ortalama insanı yeniden gözden geçirir. Gable ve Haidt'e (2005) göre pozitif psikoloji, insanların, grupların ve kurumların gelişmesine veya optimum şekilde çalışmasına katkıda bulunan koşul ve süreçlerin incelenmesidir. Seligman ve Csikszentmihalyi'e (2000) göre psikoloji, bireyin sadece patolojik yanlarının incelenmesi değil, bireyin güçlü yanlarının ve iyi özelliklerinin de ele alınmasıdır. Pozitif psikolojinin amacı sadece olumsuzlukları onarmak değil, olumlu niteliklerin de inşasıdır. Pozitif psikoloji, bireyin acı çekmesinin, bencilliğinin, işlevsiz aile sistemlerinin ve etkisiz kurumların varlığını tam olarak kabul etmektedir. Ancak, pozitif psikolojinin amacı, madalyonun diğer tarafını (insanların neşe duyma, özgecilik gösterme ve sağlıklı aileler ve kurumlar yaratma yollarını) incelemektir, böylece insan deneyiminin tüm yelpazesini ele almaktadır (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji bireyin olumlu yanlarına, potansiyeline ve güçlü yanlarına odaklanmakta ve iyi oluşu önemsemektedir. Bu yönüyle psikolojik olarak normal kabul edilen birey sayısı daha fazla olduğu için, pozitif psikoloji daha fazla bireyin hayatını iyileştirmekte ve kolaylaştırmaktadır (Karaırmak ve Siviş, 2008). İyimser insanların kalp krizlerinden ölme olasılıkları, bilinen tüm fiziksel risk faktörlerini kontrol eden karamsarlardan çok daha düşük olduğu; anlam ve katılım arayışı, yaşam doyumunu zevk arayışından çok daha fazla yordadığını; olumlu duyguların, en azından bazı ırksal önyargıları azalttığı gibi pozitif psikolojinin çerçevesinde bazı araştırma sonuçlarını vurgulayan Seligman ve diğ. (2009), pozitif psikolojinin neden bireylerin olumlu yanlarına odaklandığını göstermiştir. Bu sebeple olumlu duygu, anlam ve bağlılığı anlamak için büyüyen bir bilimsel temel olarak pozitif psikolojiye odaklanılmaktadır.

2.3.2. Pozitif Psikolojide İyi Oluş (Öznel İyi Oluş, Psikolojik İyi Oluş ve Mutluluk)

Bireylerin hayatlarının duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri olan öznel iyi oluş, insanların neşe, tatmin, barış ve yaşam doyumları olarak nitelendirdikleri kavramları içermektedir (Diener ve Diğ., 2002). Alanyazında mutluluk ve öznel iyi oluş eş değer olarak ele alınmaktadır (Myers ve Diener, 1995; Doğan ve Eryılmaz, 2012; Rice ve Steele, 2004). Fordyce' a (1977) göre kişisel mutluluk, geçici bir ruh hali durumundan çok daha geniş, baskın bir duygusal iyilik duygusu ve yaşam doyumuna

hizmet eden bir kavramdır. Eryılmaz'a (2011) göre, genellikle pozitif duygular içinde olan ve hayatından haz alan birey mutlu olarak kabul edilebilmektedir. Yüksek öznel iyi oluşa bireyin bilişsel düzeyde işi, evliliği ve diğer alanlarıyla ilgili belirli tatminkârlıklar ile beslenmesi, yaşamdan üst düzey bir tatmini içermekte; duygusal düzeyde yüksek öznel iyi oluşa sahip olan bireyler, büyük ölçüde devam eden olayları olumlu bir şekilde değerlendirmelerinden dolayı, hoş duygular hissetmektedirler. Dolayısıyla yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler, hayatı hakkındaki olumlu düşüncelerin ve hislerin üstünlüğünü çevresine de yansıtabilmektedir (Myers ve Diener, 1995). Öğretmenlerin de kendilerine, öğrencilerine, çevresindekilere ve hayata dair bakış açılarının pozitif olması ve bu bunu yansıtabilmesi gerekmektedir (Demir ve Murat, 2017).

2.3.3. Pozitif Psikoloji ve Eğitim

Pozitif eğitim, hem geleneksel beceriler hem de mutluluk için eğitim olarak tanımlanmaktadır (Seligman ve diğ., 2009). Pozitif eğitim veren okullar ise, öğrencilerin çoğunlukla olumlu duygular ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri şeklinde yüksek oranda öznel iyi oluş yaşadıkları okullar olarak tanımlanmaktadır (Huebner, 2010). Pozitif eğitim alanında önemli bir ilke, pozitif duyguları ve ilişkileri, dayanıklılığı ve karakter güçlerini destekleyen becerilerin okullar tarafından öğretilebileceği ve değerlendirilebileceğidir (Norrish ve VellaBrodrick, 2009). Öğrenme ile olumlu duygu arasındaki sinerji, mutluluk becerilerinin okulda öğretilmesi gerektiğini göstermektedir (Seligman ve diğ., 2009). Kişisel erdem ve karakter gücünü duygusal ve fiziksel iyiliğe bağlayan pozitif psikoloji müdahaleleri ve faaliyetleri, özellikle akademik ve sosyal başarı ile ilişkilendirilmiş ve herhangi bir örgün veya gayri resmi eğitim programı için uygulanabilir düzeyde ve değerde görülmüştür (Schnall ve Schnall, 2017). Waters (2011)'a göre öğrenciler çevresel bozulmalar, küresel ısınma, kıtlık, yoksulluk, sağlık salgınları, nüfus patlaması, terörizm, artan doğal afetler ve diğer çevresel ve sosyal konularla ilgili bir gelecekle karşı karşıya kalabilmekte ve bu karmaşıklık ve gençlerin ruh sağlığına zarar verebilmektedir. Bu sebeple okullarda öznel iyi oluşu, dayanıklılığı, sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesini olumlu yönde arttıran pozitif psikoloji müdahalelerinin kullanılması ve odak noktası haline getirilmesi gerekmektedir.

Pozitif eğitimin öğrencilerde dayanıklılığı, pozitif duyguları, katılımı ve anlamı arttıracak becerileri geliştirdiğini kontrollü çalışmalardan elde edilen önemli kanıtlar bulunmaktadır (Sheldon ve Lyubomirsky, 2006; Seligman ve diğ., 2009). Sin ve Lyubomirksy (2009) bir çalışmasında, pozitif psikoloji müdahalelerinin öznel iyi oluşu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. İyi oluşu ve öğretmen performansını araştıran son çalışmalar, yüksek öz yeterlik, yaşam doyumu ve dayanıklılık gibi olumlu özelliklerin öğretmen performansının ve öğrenci akademik sonuçlarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir (Huebner, 2010). Pozitif psikoloji ve son dönemlerde artan yaşam koçluğunun birleşimi pozitif psikoloji müdahalelerini kapsamakta ve bu müdahaleler eğitimde iyi oluşu ve optimum işleyişi arttırmak için kullanılabilmektedir. Pozitif psikoloji becerilerini içererek tasarlanan okul temelli müdahale programlarını uygulayan okulların öğrencilerin iyi oluşunu, psikolojik dayanıklılığını, ilişkilerini ve akademik performansını pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Waters, 2011). Böylece uygulamalı bir pozitif psikolojinin eğitime yansıtılmasının araştırmalar sonucunda, hem yetişkinlerde hem de ergenlerde iyi oluş, motivasyon, dayanıklılık ve umudu arttırdığı görülmektedir (Green ve diğ., 2011). Bu sebeple pozitif psikoloji müdahaleleri bireyin güçlü yönlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Sheldon ve Lyubomirsky, 2006).

2.3.4. Pozitif Öğretmen

Öğretmen, eğitimin en önemli ögelerinden bir tanesidir. Öğretmen yeterlilikleri ve niteliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ilişkisi öğretmeni sistemin en önemli unsuru haline getirmektedir (Önen, 2012). Öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve mesleki yeterlilikleri öğrencilerde sevgi gibi olumlu duygular oluşturabilecekken, korku, endişe gibi olumsuz duygular da oluşturabilmektedir (Soydal, 2006). Öğretmenlerin öğrencilere karşı coşkulu olmaları, sevecen bir yapıya sahip olmaları, güvenilir olmaları gibi davranışa yansıyan kişilik özellikleri öğrencilerle olan olumlu ilişkilerini ve öğreticiliklerini üst noktaya taşımaktadır (Şen ve Erişen, 2002). Öğretmenlerin bardağın dolu tarafına bakması, öğrenciler açısından ulaşılabilir olması, öğrencileriyle iletişim halinde olması, onlara övgüler vermesi, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu davranış sergilemelerine yardımcı olacak stratejilere sahip olması gibi öğretme konusunda iyimser tutumları vardır (Walker, 2008). Öğrencilerine olumlu tutumlar sergileyen öğretmenlerin öğrencileriyle olan bağları

kuvvetlenmektedir ve bu tutumlar öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine de pozitif bir etki sağlamaktadır (Furer ve Skinner, 2003).

Sürücü ve Ünal (2018) bir çalışmasında öğrencilerin motivasyonunu artıran yedi temel olumlu öğretmen davranışı belirlemişlerdir. Aynı çalışmada coşkusuzluk, bireylerin ilişkilerindeki yetersizlikler gibi öğrencideki motivasyonu azaltan olumsuz öğretmen davranışları da tespit etmişlerdir. Demirel (2015) etkili öğretmenin kişisel niteliklerini güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik özellikleri olarak belirlemiştir. Öğretmenin içten, coşkulu, güvenilir olması güdüleyici özelliğini içermektedir. Walker (2008) bir çalışmasında etkili öğretmen niteliklerini 12 özellikte toplamış bu özelliklerin 9 tanesinin ise kişisel niteliklerle ilgili olduğunu saptamıştır. Öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil eden, öğrencilerin kişilik gelişimine destek olan, öğrencilerin başarılarını fark edip takdir eden, öğrencilerin pozitif yanlarına odaklanan, dersleri keyifli hale getiren, öğrencileren ihtiyaçlarına cevap veren, öğrenciyi dinleyen, öğrencilerin doğru yaptıklarını söyleyip olumlu davranışlarını pekiştiren öğretmen iyi öğretmendir (Ertuğrul, 2002). Yukarıda ifade edilen bilgiler ve bulgular, öğretmenlerin "pozitif öğretmen" kavramı etrafında da tanımlanabileceklerini göstermektedir.

Literatürde, öğretmenlerin özelliklerine yönelik olarak pek çok atıfın yapıldığı görülmektedir. Bu atıflar incelendiğinde, etkili öğretmen, usta öğretmen, sevilen öğretmen, yetersiz, mükemmel, iyi, sevilmeyen ve yetkin öğretmen gibi öğretmen özellikleri karşımıza çıkmaktadır (Amon ve Reichel, 2007; Grieve, 2010; Helterbran, 2008; Montalvo ve Diğ., 2007; Thibodeau ve Hillman, 2003). Türkiye'de yapılan çalışmalarda Eryılmaz (2014), öğretmenleri sevilen, sevilmeyen ve nötr olarak sınıflandırıp incelemiştir. İlerleyen çalışmalarında ise, öğrencilerin iyi oluşlarını ve mutluluklarını (olumlu duygularını artıran, olumsuz duygularını azaltan ve yaşam doyumlarını yükselten) artıran öğretmenleri, pozitif öğretmen olarak tanımlamıştır. Bu öğretmenlerin, dışa dönük olma, derste öğrencilere akış yaşatma, öğrencileri derse katma, konuyu somutlaştırarak anlatma ve öğrencilerle pozitif ilişkiler kurma gibi özelliklere sahip oldukları bulunmuştur (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018).

2.3.5. Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Çeşitli Kuramlarla Açıklanması

Pozitif öğretmenlerin sahip oldukları beş önemli özellik bulunmaktadır. Bu özellikler; dışa dönük olma, derste öğrencilere akış yaşatma, öğrencileri derse katma, konuyu somutlaştırarak anlatma ve öğrencilerle pozitif ilişkiler kurma (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018) şeklinde ifade edilmektedir. Eryılmaz (2017), Eryılmaz ve Bek (2018), pozitif öğretmen özelliklerinin dayandığı pek çok kuramsal yaklaşımın olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, dışa dönüklük kişilik özelliği alt boyutu "Beş Faktör Kişilik Kuramına" dayandırılmıştır. Derste öğrencilere akış yaşatma "Akış Kuramına" dayandırılmıştır. Öğrencileri derse katma boyutunu, "Motivasyon Gelişim Kuramına" ve Seligman'nın "Otantik Mutluluk Yaklaşımına" dayandırılmıştır. Dersi somutlaştırarak anlatma boyutu, Kolb'un "Öğrenme Stili Modeline" dayandırılmıştır. Öğrenci ile pozitif ilişki kurma boyutu "Öz-belirleyicilik Kuramı ile Maslov'un Motivasyon Kuramı" dayandırılmıştır.

2.3.5.1. Pozitif Öğretmenin Dışa Dönük Olması ve Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kulaksızoğlu'na (2011) göre kişilik, "bireyin sosyal ve psikolojik tepkilerinin tümüne verilen bir isim" olarak tanımlanmıştır. Kişilik ve kişiliği tanımlayan özellikler konusunda birçok araştırmacı birbirine paralel birçok tanım ve özellik ortaya koymuştur. Norman (1963), Allport ve Odbert (1936) ve Cattell (1947)'in çalışmalarından yola çıkarak kişiliğin en belirgin yanlarını tanımlanması ve sınıflandırılması için; kişilik özelliklerini dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve kültür 5 faktörle açıklamıştır. Daha sonra bu çalışma daha da genişletilerek kişilikle ilgili yapılan birçok çalışma ve görüş ortak bir çatı altında toplamış ve sıfatlara dayalı olarak kişilik özellikleri dışadönüklük, duygusal denge, geçimlilik, açıklık ve sorumluluk boyutlarıyla ele alınmıştır (Goldberg, 1990; Costa ve Mcrea, 1992). Burger'e (2006) göre "pek çok kaynaktan elde edilen kanıtlar, kişiliğimizi oluşturan özelliklerin çoğunun, beş temel kişilik boyutu üzerinde toplanabileceğine işaret eder." Norman (1963) beş faktör kişilik kuramındaki boyutları Tablo 2'deki gibi tablolaştırmışlardır:

Tablo 2: Beş Faktör Kişilik Özellikleri

Kişilik Boyutları	Tanımlayıcı Sıfatlar
Dışadönüklük	Konuşkan, maceracı, sosyal, açık
Yumuşak Başlılık	İyi huylu, nazik, kıskanç olmayan, kooperatif
Sorumluluk	Düzenli, sorumlu, titiz, azimli
Duygusal Dengelilik	Dengeli, sakin, kendi halinde, hastalık hastası olmayan
Kültür	Sanat duyarlı, entelektüel, yaratıcı

Warren T. Norman, "Toward An Adequate Taxonomy Of Personalıty Attrıbutes: Replıcated Factor Structure In Peer Nomınatıon Personalıty", **Journal Of Abnormal And Social Psychology,** c. 66. s. 6. (1963): 577.

Dışadönüklük boyutundaki bireyler canlı, atılgan, girişken, konuşkan, neşeli, sosyal, deli dolu gibi sıfatlarla nitelenen ve bu özelliklerinden dolayı da olumlu deneyimlere açık olan kişilerden oluşmaktadır (Somer ve Goldberg, 1999). Sorumluluk ya da özdisiplin kişilik özelliğine sahip olanlar kararlı, düzenli, titiz gibi özelliklere sahip ve çoğunlukla iş konusunda disiplinli ve başarıları bireylerden oluşmaktadır (Burger, 2006). Açıklık boyutu deneyime açıklık olarak tanımlanan ve bu boyuttaki bireylerin entelektüel, yaratıcı, bağımsız, analitik düşünme becerilerine sahip, meraklı gibi özelliklerle sahip olduğu boyuttur (Somer ve Goldberg, 1999). Duygusal denge boyutu nevrotiklerin aksine sakin, kendi halinde, rasyone düşünen, dengeli gibi özelliklere sahip olan bireylerden oluşmaktadır (Norman, 1963). Geçimlilik boyutuda ise saygılı, iyi huylu, nazik gibi daha insancıl özelliklere sahip bireyl.er bulunmaktadır (Basım, Çetin ve Tabak, 2009).

Kişilik özelliklerinin mutlulukla ilişkili olduğu araştırmalarda görülmektedir. Alanyazında mutluluk ve öznel iyi oluş eş değerdir (Doğan ve Eryılmaz, 2012; Rice ve Steele, 2004). Öznel iyi oluş, bireyin ve toplumların yaşam kalitesinin bir ölçüsüdür. İnsanların kendi yaşamlarıyla ilgili nasıl hissettiklerini ve ne düşündüklerini, aynı zamanda tolumla ilgili de olumlu düşüncelerini içerir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Yüksek öznel iyi oluş, kişinin hayatı hakkındaki olumlu düşüncelerin ve hislerin üstünlüğünü yansıtır. Bu bireyler, büyük ölçüde devam eden olayları olumlu bir şekilde değerlendirmelerinden dolayı, öncelikle hoş duygular

hissetmektedir (Myers ve Diener, 1995). Kişilik mutlu bir yaşam için zemin oluşturan birçok etkenden bir tanesidir (Eryılmaz, 2009).

Dışadönüklük boyutunda atılganlık, enerjik, sıcaklık ve neşeli gibi temel ve olumlu sıfatlar yer almaktadır (Çivitci ve Arıcıoğlu, 2012). Dışadönük kişilik özelliğine sahip bireyler sosyal, diğer bireylerle çabuk iletişime geçebilen, girişken, kendilerine güveni olan, kararlı, kaynaklara kolay ulaşabilen, bu kaynaklardan faydalanabilen (Yıldızoğlu, 2013) ve pozitif duyguları deneyimlemeye yatkın (Costa ve McCrae, 1992) bireylerdir. Hayatlarında olumlu duygulara yer veren bireyler haz yaşamakta ve bunun sonucunda mutlu olmaktadırlar (Myers ve Diener, 1995). Araştırmalara göre dışa dönük bireyler içe dönük bireylerden daha mutlu kabul edilmektedir. Dışa dönük bireyler insanlarla bir arada olmaktan keyif almakta ve bu durum onlara haz vermekte ve dışa dönük bireylerin mutluluklarını arttırmaktadır (Burger, 2006). Ve yine yapılan araştırmalarda dışa dönük kişilik özelliğine sahip bireylerin duygusal açıdan aktif olması, ödüle duyarlılık göstermesi, olumlu duygulara dikkatinin çekilmesi ve duygusal açıdan olumlu yaşam olaylarına yönelmeleri açısından içe dönüklere göre daha çok mutlu olmaktadırlar (Eryılmaz, 2016).

Dışadönük bireyler sosyal yapılarından ve sosyal olanaklarından dolayı ve iş ortamlarında kişilerarası etkileşimleri içedönüklerden daha fazla önemsemektedirler (Judge, Heller Ve Mount, 2002; Thoresen, Bradley, Bliese ve Thoresen, 2004). Johnson, Rowatt ve Petrini (2011) tarafından yapılan bir çalışmada iş performansını, dışadönüklük özelliğinin anlamlı bir şekilde açıkladığı bulunmuştur. Sherman ve Blackman'e (1975) göre, öğretmen yeterliliklerinden, öğretmen kişiliğinin öğrenci üzerindeki etkisi daha büyüktür. Murray (1975), öğretmen yeterlikleri ile dışa dönüklük arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Kalafat'ın (2012) yaptığı bir araştırma sonucunda canlı, girişken, sosyal, hareketli, coşkulu, rahat, doğal, iyimser yani dışa dönük olan öğretmenlerin, öğretmen yeterliliklerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, deneyime açıklık ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin; öğretmen yeterliklerini (Kalafat, 2012) ve öğretmenlerin proaktif davranışlarını (Halıcı-Karabatak, 2018) olumlu ve anlamlı yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak; dışa dönüklük, yumuşak başlılık gibi bir takım özelliklere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarıları ve mutlulukları üzerinde olumlu sonuçları bulunmuştur (Eryılmaz, 2014).

2.3.5.2. Pozitif Öğretmenin Öğrenci ile Pozitif İlişki Kurması ve Özbelirleyici Kuramı

Öz belirleme teorisi, insan motivasyonunun anlaşılmasının ve bireyin doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyacı olan yetkinlik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının, motivasyonun anlaşılmasında dikkate alınması gerektirdiğini savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu kuram, bireyin kendinden seçici ve açık bir şekilde kaynaklanan davranışlardan (otonom davranışlar), başkaları tarafından zorlanan veya motive edilen davranışlara kadar değişen bir süreç boyunca motivasyonu açıklar Bu süreç bir çizgi olarak düşünüldüğünde, çizginin en solunda motivasyonsuzluk, en sağında içsel motivasyon ve ortasında ise içsel motivasyon bulunmaktadır (Knee ve diğ., 2002). İçsel motivasyon doğası gereği yenilik ve zorlukları arama, yeteneklerini geliştirme ve kullanma, keşfetme ve öğrenme eğilimi içeren, pozitif potansiyeli yansıtan, bireyin yaşam boyunca temel bir zevk ve canlılık kaynağı olan ve bilişsel ve sosyal gelişim için önemli bir faktör, doğal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyon birey için önemlidir fakat her davranış içsel motivasyonla gerçekleşmemekte, bazı davranışalar da dışsal motivasyonla harekete geçmektedir. Öz belirleme kuramı, dışsal motivasyonun göreceli özerkliğinde büyük ölçüde değişiklik gösterebileceğini önermektedir (Ryan ve Connell, 1989). Yani dışsal motivasyonun içselleştirilebileceğini savunmaktadır. Bireyler dış güçler tarafından düzenlenmekten ziyade kendi davranışlarının kökeni olmayı tercih etmektedirler. Bu tercih, dışsal ve içsel baskıların eylem için aktif olarak öz düzenlemelere dönüştürüldüğü, içselleşme ve duygusal bütünleşme süreçlerine dönüştürülmektedir (Ryan, 1995). Birey için baş edilmesi gereken bir iş, kendisi için önemli bir sonuç doğuruyorsa ya da dışsal bir zorunluluk olmasına rağmen yine kendisi için olumlu bir sonuç getiriyorsa, birey bu işi içselleştirmekte ve uygulamaya geçmektedir. Bu durum her kültürde aynı ortak bir yapıyı oluşturmaktadır (Ryan ve Connell, 1989). İçselleştirme, insanların bir değer veya düzenlemeyi almasını ve entegrasyonun bu düzenlemenin kendi haline dönüştürülmesini ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Bireyin temel psikolojik ihtiyaçları yeterlik, ilişkisellik ve özerkliktir. (Deci ve Ryan, 2000) bu ihtiyaçlar öz belirleme kuramına göre bireyin büyümesi, bütünleşmesi ve iyi oluşu önemli faktörlerdir (Ryan ve Brown, 2003). Kuram, insanların kendilerini dünyaya yaymak ve yaşadıklarını bütünleştirmek için içsel

olarak motive olduklarını önermektedir; ancak genellikle bu özniteliği, özerklik, yetkinlik ve ilişki için destek sağladıklarında göstermektedirler (Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000). Temel ihtiyaçların doyumu kendi yaşantıları ve deneyimleriye sınırlı kalmamakta çevresel etkenlerle de desteklenmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Reis ve Diğ.' ne (2000) göre bu ihtiyaçların her biri temel ve ayrı bir psikolojik beslenmeyi tanımlamaktadır. Temel ihtiyaçlar içinden özerklik diğerlerine göre daha ön plana çıkmaktadır (Ryan, 1995). Özerklik, bireyin davranışlarını, etkinliklerini, seçimlerini dış etkenlerden bağımsız bir şekilde kendisinin yönetebilmesidir. Bireyin özerkliği engellendiğinde kültürel yabancılaşma başlamakta ve birey psikolojik iyi olma halini kaybedebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Özerk davranışlar büyüme motivasyonunu yansıtmaya meyillidir, çünkü geri bildirime, iyileştirmeye ve ustalık arzusuna açık olmaları ile karakterize edilmektedirler (Knee ve Diğ., 2002). Yeterlilik, bireyin baş etmesi gereken bir işi bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda, yapabileceğine olan inancıdır (Cihangir-Çankaya,
2005). Yeterlilik, insanların merak duygusuyla, zorluk ve etkinlik kavramlarıyla ilgilidir (Knee ve Diğ., 2002). İlişkisellik, bireyin çevresindeki kişilerle bağlantılı ve ait olma ihtiyacıdır (Reis ve Diğ., 2000).

Öz belirleme düzeyi yüksek olan bireylerin, öznel iyi oluşları da artış göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Yapılan çalışmalar sonucunda özerklik ve yetkinlik özelliklerinde daha yüksek olan kişiler ortalama olarak daha fazla öznel iyi oluş gösterme eğilimindedir. (Reis ve diğ., 2000). Yeterlik, ilişkisellik ve özerkliğin çevre tarafından desteklenmesi iyi oluşa olumlu etki etmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000). Bireylerin çevresiyle etkileşime geçerek karşılıklı olumlu ilişkiler kurması bireylerin mutluluğu arttırmakta (Eryılmaz, 2012); böylece bireyler ait olma ve bağlanma yani ilişkisellik ihtiyacını karşılamaktadırlar.

Öz belirleyici kuramına göre dışşal motivasyon kaynakları bireyleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir ve bireyler olumlu yöndeki dışsal motivasyon kaynaklarını içselleştirebilmektedirler (Ryan, 1995). Çevre bireylerin ihtiyaçlarını doyurmalarını desteklerse bireylerin iyi oluşu artmakta; çevre bu ihtiyaçları desteklemez, onlara ket vurursa iyi oluş azalmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Bu sebeple öğrenci için dışsal motivasyon kaynağı olan öğretmenin öğrenci üzerindeki etkilerinin büyük olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin özerklik destekleyici bir

yapı sergilemesinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini ortaya çıkaran ve özellikle öğrenci motivasyonun sağlanması üzerinde odaklanıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Oğuz, 2013; Ryan ve Deci, 2000; Skinner ve Belmont, 1993; Uşun, Yakar ve Kahya 2016; Oğuz ve Özçalışan, 2017). Özgüngör (2006) bir çalışmasında öğretmenini özerk olarak algılayan üniversite öğrencilerinin öğretmenini özerk olarak algılamayan öğrencilere nazaran daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını bulmuştur. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumları, motivasyonları ve başarıları öğretmenlerin özyeterlilik algılarından etkilenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Chan'a (2003) göre özyeterliliği yüksek öğretmenler, öğrencilerine daha iyi ve olumlu bir eğitim ortamı oluşturmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olabilmeleri için güçlü yönlerini ortaya çıkaracak eğitimler almaları gerekmektedir.

2.3.5.3. Pozitif Öğretmenin Öğrenci İle Pozitif İlişki Kurması ve Maslow'un Motivasyon Kuramı

Motivasyon kuramına göre bireylerin davranışları ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bireyi karşılanamayan ihtiyaçları motive etmektedir ve ihtiyaçlara göre davranışları ve hedefleri şekillenmektedir. Bu temel insan hedeflerinin engellenmesi veya dayandıkları koşullara yönelik algıladıkları tehlike, psikolojik bir tehdit olarak kabul edilmektedir (Maslow, 1943). Kötülük başlığı altında kullanılan kin, nefret, yakıcı ve yıkıcı olma gibi nitelikler insanın temel özellikleri değil, temel ihtiyaçların insani olan duygu ve yeteneklerinin engellenmesinden dolayı verilen tepkilerdir. Bireyin ihtiyaçlarına getirilen engeller veya tehditler bireyin psikolojik iyi olma haline de bir engel olabilmektedir. Bireyin içsel doğası kötü değildir. Bilinenin aksine narin ve hassas yapıdadır (Maslow, 2001).

Maslow'a (1943) göre temel ihtiyaçların olarak beş hedef grubu vardır. Bunlar kısaca fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirmedir. Motivasyon teorisi için genellikle başlangıç noktası olarak kabul edilen ihtiyaçlar su, hava, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçları; düzen, emniyet ve korku ve karmaşadan uzak olma gibi ihtiyaçlar güvenlik ihtiyacını; ait olma, şefkat gibi ihtiyaçlar, sevgi ihtiyacını; saygı görme ve özgüven ihtiyaçları saygı ihtiyacını tanımlamaktadır (Maslow, 1943; Walsh, 2011). Maslow'a göre hiyerarşinin en üstünde yer alan

kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Kendini gerçekleştirmiş bireyler; kaygılardan ve nevrozlardan uzak, bağımsız, özerk, demokratik, yaratıcı, özerklik, demokratik olma, yüksek sosyal ilgi düzeyine sahip, empatik, sorumluluklarını alan, nesnel bir gerçeklik algısına sahip olan bireylerdir (Schultz ve Schultz, 2007). Hiyerarşi ilkesi, genellikle hiyerarşiye çıktıkça memnuniyetsizlik yüzdesinin artması şeklinde gözlenmektedir. Her dürtü diğer dürtülerin memnuniyeti veya memnuniyetsizliği ile ilgilidir (Maslow, 1943).

Bir insanın mutlu olması, bireyin ihtiyaç ve isteklerinin mümkün olduğunca karşılandığı bir yaşamla ortaya çıkmaktadır; ihtiyaçları elde etmedeki hayal kırıklığı, mutsuzluğun ana kaynağı olmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). İhtiyaçların zamanında karşılanması mutluluk verirken, karşılanmayan ihtiyaçların sürekliliği mutsuzluğa neden olmaktadır (Wilson, 1967)., Demir ve Özdemir, (2010) bir çalışmasında arkadaşlık kalitesinin mutlulukla ilgili olmasının bir nedeni olarak arkadaşlık deneyimlerinin temel ihtiyaçların karşılandığı bir bağlam sağlamasından kaynaklı olduğunu bulmuşlardır. Diener, (2000) zengin ulusların daha mutlu olmasının bir nedeni olarak yiyecek, barınma ve sağlık için temel insan ihtiyaçlarını karşılama olasılıklarının daha yüksek olmasını belirtmiştir.

Her bireyin hayattan beklentisi ve tüm çabalarının nihai amacı olan mutluluk, doğası gereği bireylerce ulaşılması zor bir hedef olarak algılanmaktadır Fordyce (1977). Bu sebeple bireylerin genel, uzun süreli mutluluk ve iyi oluş duygularını artırmanın mümkün olduğunu düşünen Fordyce (1977, 1983) çalışmalarında bireylerin mutluluğu arttıran stratejiler geliştirmiştir. Fordyce (1977) araştırmasında kişisel mutluluğu arttıracak program sonrasında bireylerin büyük çoğunluğunda, mutluluğun gözle görülür bir şekilde arttığını ve belki de uzun süreli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buss (2000) mutlluğa engel olan evrimsel engellerin etkisini kaldırmak için mutluluk stratejileri geliştirmiştir.

Mutluluğu arttırma stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Fordyce (1977, 1983) arkadaşlık, aile gibi yakın ilişkileri güçlendirmek, dışadönük kişilik özellikleri geliştirmek, bireyin istek ve beklentilerini azaltması, iyi arkadaşlıklar kurabilmek gibi pozitif ilişkileri içeren mutluluğu arttırma stratejileri geliştirmiştir. Buss (2000) ise derin arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmek, eş ve dostlarla yakın ilişkileri geliştirebilmek gibi mutluluğu arttıran stratejiler geliştirmişlerdir. Eryılmaz'ın (2017) geliştirdiği mutluluğu arttırma stratejileri ölçeğinde çevreden

pozitif tepkiler almak ve çevreye pozitif tepkiler vermek boyutları da mutluluğu arttıran stratejilerdendir. Pozitif öğretmen ölçeğindeki "öğrenci ile pozitif ilişkiler kurma" boyutu Fordyce (1977, 1983), Buss (2000) ve Eryılmaz'ın (2017) mutluluğu arttıran çevreyle ilgili stratejileri dikkate alındığında, öğretmen ve öğrencilerin pozitif ilişkileri sonucunda mutluluğun arttırılabileceği ölçeğin boyutunu desteklemektedir.

Pozitif eğitim, hem geleneksel beceriler hem de mutluluk için eğitim olarak tanımlanmaktadır. Pozitif eğitimle öğrenme ile olumlu duygu arasındaki sinerji gereği, mutluluk becerilerinin okulda öğretilmesi gerekmektedir (Seligman ve diğ., 2009). Öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan ilişkilerin türü ve kalitesi, başarılı öğretme ve öğrenmenin anahtarı olarak tanımlanmaktadır (Aultman ve diğ., 2009). Öğretmenlerin deneyime açık, dışa dönük, sosyal, duygusal bakımdan dengeli olması gibi olumlu özellikleri, öğrencilerin mutluluklarını ve akademik başarıları arttırmaktadır (Eryılmaz, 2014). Öğretmenin sınıfta daha olumlu bir ortam yaratması, genel olarak topluma da bir iyileşme sağlama sağlamaktadır (Gilpin, 2008).

2.3.5.4. Pozitif Pozitif Öğretmenin Derste Akış Yaşatması ve Akış Kuramı

Akış, kişinin aynı anda bilişsel olarak verimli, motive ve mutlu hissettiği psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Egbert'e (2004) göre akış zorluk ve beceriler arasındaki bir denge ve kişinin bir görev sırasında kontrolü ve odaklanmış dikkati ile karakterize edilir. Akış teorisi, insan doğasını üç temel motivasyon sistemine göre değerlendirir. Genetik güdülenme, kültürel güdülenme ve benliğin güdülenmesidir. Genetik güdülenme, kişinin organizmasında genetik olarak programlanmış, yemek yeme, sağlıklı olma veya cinsel olarak tatmin olma gibi zevklerin ve hedeflerin aranmasına karşılık gelmektedir. Kültürel güdülenme sosyal ve ekonomik başarının arayışı ve sürdürülmesinden oluşmaktadır. Benliğin güdülenmesi ise kişinin eşzamanlı genetik ve kültürel istemi veya takviyesi yokluğunda bile, eğlenceli ve ödüllendirici olarak yaşadığı bilinç düzeninde ve düzeninde yeniden örgütlenmeye ve büyümeye yol açmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996).

Bireylerin akış yaşayabilmesi için algılanan zorlukların ve algılanan becerilerin eşzamanlı mevcudiyetinin olması gerekmektedir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Yaratıcı aktiviteler, müzik, spor, oyunlar ve dini törenler hepsi birer akış

deneyimidir. Ototelik kişilerde (içten motivasyonlu) akış deneyimi daha çok yaşanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1999). Csikszentmihalyi, 2018) Bireyin optimum akışı yaşayabilmesi için akışın 8 koşulunun sağlanması gerekir. Bu koşullar: zorluk ve beceri dengesi, eylem ve farkındalığın bir arada olması, dikkatin tam olarak sağlanması-odaklanma, özfarkındalığın yitirilmesi-başkarının kişiyle ilgili görüşlerin dikkate alınmaması, kontrol hissi (bireyin etkinliği ve etkinlik süreciyle ilgili), hedefin açık olması, zorluk ve beceri dengesi ile ilgili geribildirim alınması, ototelik deneyim-içsel motivasyon ve zaman kavramının yitirilmesidir (Csikszentmihalyi, 1988).

Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff'a (2003) göre akış, zorluklarla bu zorlukların üstesinden gelmek için gereken beceriler arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu zorluk ve beceri dengesi kırılgandır; kesintiye uğradığında, ilgisizlik (yani, düşük zorluklar, düşük beceriler), kaygı (yani, yüksek zorluklar, düşük beceriler) veya rahatlama (yani düşük zorluklar, yüksek beceriler) yaşanması muhtemeldir. Bireyde algılanan becerilerin seviyesi verilen bir görevde algılanan zorlukların seviyesinden az ise, o zaman kişi kaygı yaşar ve göreve uygulanabilecek yeni beceriler öğrenerek dengeyi sağlamaya çalışır; algılanan becerilerin seviyesi verilen bir işte algılanan zorlukların seviyesinden düşükse, kişi sıkıntı yaşar ve eldeki görevi daha zorlaştırarak veya yeni ve daha zorlu bir işe girerek dengeyi sağlamaya çalışır (Moneta, 2004). Massimini ve diğ. (1987) öznel olarak deneyimlenen zorlukların ve becerilerin oranının, sıkıntı ve endişe ile birlikte en iyi deneyimi öngören bir temel parametre olduğunu ve düşük zorluk-düşük beceri durumlarında olmanın bir sonucu olarak akışı deneyimleme yetersizliği ve apati yaşama eğiliminin bir kişiyi zihinsel sağlık sorunlarına yönelttiğini savunmuştur.

Akış deneyimi bireylerin yaşamlarını daha dolu, ahenkli ve anlamlı olmasını sağlamakta ve bireylere mutluluk getirmektedir. (Csikszentmihalyi, 2018). Bireyler yaşamlarını haz alarak ve doyum içinde geçirdiklerinde mutlu olmaktadırlar (Eryılmaz, 2006). Akış deneyimini birey hayatının bir parçası haline getirebildiğinde ve kendini bilincindeki akışı sıklıkla yaşayacak biçimde uyarladığında yaşam doyumunu arttırabilmekte ve iyileştirebilmektedir. Böylece birey hayatındaki sıkıcı işleri bile haz alarak yapabilmektedir (Csikszentmihalyi, 2018). Çalışmalar, akışı günlük aktivitelerde tutarlı bir şekilde, sık ve yoğun olarak yaşamanın, bireyde öznel iyi oluşu ve çalışma performansını da desteklediğini göstermektedir (Moneta, 2004).

Hayattan zevk alan, mutlu olan bireyler karşılaştığı güçlükleri, belirsizlikleri bir tehdit olarak algılamak yerine, bu güçlükleri görüp akış yaşamaktadırlar. Bu bireylerin yaşamlarını anlamlı kılan, tüm odaklarını verebilecekleri, gerçekleştirmek istedikleri amaçları bulunmaktadır (Csikszentmihalyi, 2018).

Akış Teorisi, akış deneyimlerinin optimum öğrenmeye yol açabileceğini önerir (Egbert, 2004) Eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğrencilere uygun zorluklar çıkarması ve öğrencilerin becerilerini geliştirmek için fırsatlar sağlaması (örneğin, hemen geri bildirim sağlamak ve daha önce öğrenilmiş becerilere dayanan daha karmaşık becerileri öğretmek), öğrencilerin ilgisini çekmenin ve derste akış yaratmanın en ideal yollarından biridir (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider ve Shernoff, 2003). Öğretmen öğrencilerin güçlü yanlarını kendi yollarıyla keşfetmelerini sağlayarak, bu güçlü yönleri maksimum mutluluğa ulaşmak için öğrencilere öğretebilir (Gilpin, 2008).

2.3.5.5. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması ve Motivasyon Gelişim Kuramı

"Öğrencileri derse katmak" boyutu, sınıf katılımının motive edici dinamiklerini inceleyen Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann'ın (2008) çalışmasıyla ilişkilendirilmiştir. Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008) Motivasyon Gelişim Modelini kullanarak, okullarda öğrencilerin derse katılımı, soğuma gibi süreçlerin belirleyicileri olan içsel ve dışşal dinamikleri ortaya çıkarmışlardır. İçsel dinamikleri; davranışsal ve duygusal katılım oluşturmaktadır. Dışsal dinamikler öğretmen desteği ve öğretmenin öz yeterliliği gibi etkenlerden oluşmaktadır. Katılım hem davranışsal hem de duygusal bileşenleri içermektedir. Egzersiz, dikkat/konsantrasyon gibi tepkiler davranışsal katılımları; coşku, ilgi, hoşlanma gibi belirtiler dışsal katılımın göstergeleri olabilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003).

Katılımsal motivasyonu etkileyen dışşal dinamikler başlığı altında yer alan katılımdaki öğretmen desteğinin kolaylaştıcı etkisi ve Pozitif Öğretmen Ölçeğindeki "Öğrencileri derse katmak" boyutu birbirini destekler niteliktedir. Dışşal dinamikler sınıftaki durumla ilgili olan geri çekilme ya da katılımla ilgilidir. Destekleyici öğretmen, öğrenciye seçim şansı verme, öğretmen-öğrenci ilişkisininin kalitesi, başarı beklentileri ve pedagojik bakım dışşal dinamikleri oluşturmaktadır (Skinner ve diğ., 2008). Shernoff ve Diğ.'ne (2003) göre derste akış sağlandığında, öğrenci

katılımında da artış sağlanmaktadır. Çelik ve diğ.'nin (2018) yaptığı bir çalışmada duyuşsal katılım arttıkça akademik başarının da arttığı, başarı ve sınıf katılımı arasında da manidar bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Skinner ve diğ.'nin (2008). Araştırma bulgularında öğretmen desteğinin katılımın motivasyonel dinamiklerinde merkez bir rol oynadığı bulunmuştur. Çalışma öğretmenin öğrenciye açık olması, olumlu öğretmen davranışları gibi etkenlerin öğrencinin motivasyonunu desteklediği ve katılımını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Furrer ve Skinner, (2003) ise bir çalışmasında derse katılımın öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Davranışsal katılım sağlayan öğrenciler, yetkinlikleri doğrultusunda görevleri seçerler, fırsat verildiğinde harekete geçerler ve öğrenme görevlerinin uygulanmasında yoğun çaba ve konsantrasyon gösterirler; coşku, iyimserlik, merak ve ilgi de dahil olmak üzere devam eden eylemler sırasında genellikle olumlu duygular gösteriler (Skinner ve Belmont, 1993). Eryılmaz (2010), "derse hazırlıklı gelmek", "derste akış yaşamak", "öğretmenle olumlu ilişkiler kurmak", "olumlu beden ve duygu durumu içerinde olmak" boyutlarından oluşan "derse katılmaya motive olma ölçeği"ni geliştirmiştir. Okula alışamayan ve motive olamayan öğrenciler, zamanla okula karşı yabancılaşmakta, katılımları azalmaktadır. (Mouton ve Hawkins, 1996). Temel psikolojik ihtiyaçlara (yetkin, özerk ve diğer insanlarla ilgili olma gereksinimleri) dayanarak öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan olumlu öğretmen davranışları ile öğrencilerin içsel motivasyonları ve katılımları artmakta ve mutlu olmaları sağlanmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

2.3.5.6. Pozitif Öğretmenin Öğrencileri Derse Katması ve Seligman'ın Otantik Mutluluk Yaklaşımı

Seligman (2002) geliştirdiği otantik mutluluk kuramına göre mutlulukla ilgili olarak hazzı, katılımı ve anlamı içeren hayat olmak üzere üç hayat tanımlamıştır. Ona göre zevkler anlıktır ve hissedilen duygularla tanımlanır; kişisel güçler ve erdemler geliştirmeden elde edilemez veya kalıcı olarak arttırılamaz. Csikszentmihalyi'ye (2018) zevk, bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir ancak mutlu olabilmek için tek başına yeterli değildir. İç deneyimlerini kontrol edebilen bireyler hayatlarından zevk almakta ve mutlu olabilmektedirler (Csikszentmihalyi, 2018). Keyifli yaşam; hazzı içeren, bugün, geçmiş ve gelecek hakkında olumlu duyguları kapsamaktadır. Katılımlı yaşam; bireyin yaptığı işe tam

anlamıyla odaklanıp, akış yaşamasıyla gerçekleşmektedir. Anlamlı hayat ise; bireyin kendine özgü güçlerini, kendinden daha büyük bir amaca hedefe ait olma ve ona hizmet etmesi olarak tanımlanmaktadır. Frankl'a (2009) göre bireyin hedeflerinin olması ve yaşamlarında anlam olması bireyi güçlendirmektedir. Seligman (2002) olumlu duyguları geçmişteki, gelecekteki ve şimdiki olumlu duygular olmak üzere üçe ayırmıştır. Geçmişteki olumlu duygular memnuniyet, gurur ve huzuru; gelecekteki olumlu duygular iyimserlik, umut, güven ve inancı; şimdiki zamanla ilgili olumlu duygular ise iki hazlar ve zevklerdir. Fredrickson (2013) olumlu duyguları umut, ilgi ve huzur olarak tanımlamış ve bu üç kavramın bireyin farkındalığını arttıracağını ve amaç doğrultusunda bireyi harekete geçirebileceğini savunmuştur.

Katılımın sağlanması için öğretmenin sınıfta pozitif bir ortam yaratması ve akış sağlayarak derse katılımı arttırması gerekmektedir. İnsanlar gizemli veya zorlu bir şeyle karşılaştıklarında, bu şeye ancak bunaltıcı olmadıklarında ilgi duymaktadırlar. İlgileri doğrultusunda kendilerini keşfetmeye, öğrenmeye, yeniliğe sokmaya ve böylece bireyde ilgiler kendini genişletme dürtüsü yaratmaktadır (Fredrickson, 2013). Öğretmenler öğrencilerle daha az ilgilendiğinde, öğrencilerde yalnızca katılım azalmamakta, aynı zamanda öğrenciler öğretmenlerini daha az tutarlı ve daha zorlayıcı algılamaktadırlar (Skinner ve Belmont). Dolayısıyla öğrenciler okula karşı duygusal bir bağ kuramadıklarında okula uyum sağlayamamakta ve katılımları azalmaktadır (Mouton ve Hawkins, 1996). Öğretmenler müdahalelerini belirli zamanlarda öğrencilerin özel gereksinimlerine uyarlayabilirlerse, öğrenciler daha verimli çalışabilmektedir (Chiu, 2004).

2.3.5.7. Pozitif Öğretmenin Dersi Somutlaştırarak Anlatması ve Öğrenme Stili Modeli

"Anlatılacak konuyu somutlaştırmak boyutu" Kolb'un Öğrenme Öğrenme Stili Modeli'nde yer alan "somut yaşantı" kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olmak üzere birbirinden farklı öğrenme biçimleri olan bu dört kavramın birleşiminden oluşmakta ve bu model bireylerin hangi öğrenme stilinde yer aldığı üzerine odaklanılmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Kolb'un (1984) deneysel öğrenme modeli, şu an kullanılmakta olandan daha geniş bir sınıf içi faaliyet

yelpazesinin seçimini incelemek için öğretmenlere bir çerçeve sunmaktadır. Dewey, Lewin ve Piaget'e dayanan Kolb, öğrenmenin eksiksiz şekilde gerçekleşmesi için somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı süreçlerinin her birinin öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunmuştur (Svinicki ve Dixon, 1987). Birey bu süreçte kendisini yeni deneyimlere tamamen, açıkça ve önyargısız olarak dahil edebilmelidir; bu deneyimleri üzerinde birçok perspektiften yansıtabilmeli ve gözlemleyebilmelidir; o gözlemlerini mantıksal olarak sağlam teorilere entegre eden kavramlar oluşturabilmelidir; ve bu teorileri kararlar almak ve problemleri çözmek için kullanabilmelidir (Kolb, 1976).

Öğrenme döngüsü, öğrencinin belirli bir deneyime kişisel katılımı ile başlamaktadır. Öğrenci, anlamını bulmaya çalıştığı etkinliği pek çok açıdan gözlemleyip bu deneyimi yansıtmaktadır. Bu yansıma dışında, öğrenci mantıksal sonuçlar çıkarmakta (soyut kavramsallaştırma) ve kendi sonuçlarına başkalarının teorik yapılarını ekleyebilmektedir. Bu sonuçlar ve yapılanmalar, yeni somut deneyimlere yol açan karar ve eylemleri (aktif deney) yönlendirmektedir (Svinicki ve Dixon, 1987). Bu model, eğitim ortamında ders etkinliklerinin somut yaşantılarla hissedip, yansıtıcı gözlemle gözlemleyip, soyut kavramsallaştırma ile düşünerek ve etkin deneme ile yaparak öğrenen öğrencilere bu sıralama doğrultusunda bilgileri vermesi konusunda öğretmenlere ışık tutmuş ve bilginin daha kalıcı hale getirilmesini sağlamıştır (Evin-Gencel, 2008).

“Anlatılacak konuyu somutlaştırmak boyutu” ile “Somut yaşantı” öğrenme türünde ise konu üzerine düşünmeden o anki durumu hissederek yani sorunların çözümü için sezgilere dayanarak çözüm bulunur. Öğretmenin ders anlatırken Kolb’un öğretim yöntemlerindeki ilk aşaması olan konuyu somutlaştırarak anlatmasının öğrencilerin bilişsel ve duygusal katılımlarının yanında özellikle davranışsal katılımlarının artmasını sağlamaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Saha deneyimleri, araştırma laboratuvarları, doğrudan veri toplama ve şiir gibi birincil kaynakların okunması, öğrenciye ilk elden somut kişisel deneyimler kazandırmak için öğretmen tarafından tasarlanabilir (Svinicki ve Dixon, 1987). Bu gruptaki bireyler oyunlar, akran grupları arasında tartışma ve rol yapma gibi somut deneyimlerle etkinliklerini yaparlar ve başkalarıyla olmaktan mutluluk duyarlar (Kolb, 1984’ten aktarılan Kayacık, 2013). Batchelor ve Bintz’e (2013) göre somut

öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin öğrenciler arasında zengin ve yaratıcılığı teşvik etme zorluklarını aşmalarına yardımcı olmaktadır.

2.3.6. Pozitif Öğretmen ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında öğretmen özellikleri ve pozitif öğretmen ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalardan bazı örnekler yer almaktadır.

2.3.6.1. Öğretmen Özellikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Celep ve Erdoğan (2002) tarafından yapılan bir araştırmada lise kademesinde çalışan öğretmenler ve okuyan öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algı düzeylerinini saptamak amacıyla 112 öğretmenin ve 356 öğrencinin katılımı ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen-öğrenci ilişkileri algı düzeylerinde öğrecilerin algılarının daha iyi düzeyde olduğu ve ebeveynlerin eğitim durumu ile ailenin aylık gelir durumuna göre öğrenci algıları arasında önemli ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Walker (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmasında öğretmen adaylarına "yaşamınızda sizi öğrenmeye teşvik eden en unutulmaz öğretmen özelliği neydi?" sorunu sormuştur. Walker öğretmen adaylarından aldığı cevaplar doğrultusunda hazırlıklı, pozitif, beklentiyi yüksek tutan, yaratıcı, adil, etkili kişisel dokunuşları olan, aidiyet duygusunu geliştiren, şefkatli, espri anlayışı olan, öğrencilerine saygı duyan, affeden ve hataları kabul eden olmak üzere 12 karakteristik öğretmen özelliği saptanmıştır. 12 özellikte toplanan bu özelliklerin 9 tanesinin ise kişisel niteliklerle ilgili olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Soydal (2006) ortaöğretimde olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisini incelemek amacıyla Konya ili Selçuklu merkez ilçesindeki üç farklı okul türündeki 251 öğrenciye ulaşmış ve araştırma sonucunda öğretmen davranışlarının öğrenci başarısını etkilediği, öğrencilerin en çok pekiştirme boyutundaki davranışlardan etkilendiği, öğrenciler tarafından ise öğretmenlerinin değerlendirme boyutundaki davranışları gerçekleştirme derecesi düşük bulunmuştur.

Demir ve Murat (2017) öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre

incelenmesi amacıyla 687 öğretmenlik bölümü okuyan üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerde yaşam anlamının, iyimserliğin ve mutluluğun ve yaşam doyumunun algılanan ebeveyn tutumları, hedeflediği alanda okuyan ya da okumayan öğrenci açısından anlamlı ve önemli bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gökçe (2002) ilköğretim öğrencilerinin bakış açılarına dayalı olarak öğretmenlerin etkililiğini belirlemek amacıyla, 426 ilköğretim öğrencisine ulaşmıştır. Öğrenciler öğretmenlerin; derste öğrettiklerini sorduklarını, ders esnasında yeterince örnekler verdiklerini ve öğretmenlerini samimi bulduklarını fakat öğrencileri harekete geçiren etkinliklerin ve grup çalışmalarının ders esnasında az yer aldığını ve tüm öğrencilere aynı düzeyde söz hakkı verilmediğini belirttikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerini başarılı olarak atfetmişler ve etkili ve başarılı bir öğretmende olan nitelikleri, öğretmenin öğrencilere karşı sabırlı, hoşgörülü, eşit davranmansı, güleryüzlü ve sevgi ile yaklaşması olarak belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin okul etkinliklerine az katılım sağladıkları saptanmıştır.

Özabacı ve Acat'ın (2001) bir araştırmasında öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine ilişkin algılarının karşılaştırılması amacıyla, öğretmenlik okuyan 362 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerde olması istenen 126 özellikten, 43 özelliğin tespit edildiği ve öğrencilere göre ideal öğretmende olması istenen mesleğini seven, demokratik, eşitlikçi, tarafsız ve bilgili gibi özellikleri tespit edilmiştir.

Şahin (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler açısından etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler ve bu özelliklerin önem derecelerini belirlemek amacıyla 150 öğretmene ulaşılmıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin bakış açısından "kişilik", "meslekî yeterlilik", "öğrenciye karşı tutum", "alan bilgisi" dört öğretmen davranışı başlığında toplanan özellikler, daha sonra etkililik derecesine göre sıralanmıştır. Bu sıralamanın branşlara göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Sürücü ve Ünal (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenci motivasyonunu artırıcı ve azaltıcı öğretmen davranışlarının incelenmesi amacıyla, öğretmenlik eğitimi alan ilahiyat fakültesi mezunu veya öğrencisi olan 294 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci

motivasyonunu yüksettiği, olumsuz öğretmen davranışlarının ise öğrenci motivasyonunu azalttığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2013) tarafından yapılan bir araştırmada derse katılmada öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerini belirleyebilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla, lisede okuyan 294 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, "olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak", "öğrenciyi motive etmek" ve "öğrencinin benlik saygısını zedelememek" boyutlarından oluşan bir ölçek bulunmuştur.

Eryılmaz (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, algılanan öğretmen türlerinin (sevilen, sevilen ve tarafsız) öğrencilerin öznel iyi oluş ve akademik başarıları ile ilişkisini araştırmak ve büyük beşli kişilik özelliklerine göre sevilen, sevilmeyen ve tarafsız olarak nasıl kategorize ettiklerini belirlemek amacıyla, 187 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, "Sevilen" öğretmenlerin en önemli kişilik özellikleri dışa dönüklük, vicdanlılık, uyumluluk, duygusal istikrar ve açıklıktır. Bununla birlikte, "sevilmeyen" öğretmenlerin içe dönük olma, şüpheci ve başkalarına karşı çıkan, duygusal dengesizlik, yumuşak uysal tabiatlı / umursamaz ve tutarlılık / ihtiyatlılık gibi kişilik özelliklerine sahip olduğu bulgulanmıştır.

2.3.6.2. Pozitif Öğretmen Özellikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eryılmaz ve Bek (2018) tarafından yapılan bir araştırmada 448 öğretmenin bakış açılarından "Pozitif Öğretmen Ölçeğinin" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin güvenirlik ve geçerlik sağladığı ve "Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak", "Konuyu somutlaştırmak", "Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak", "Öğrenciyi derse katmak" ve "Derste akış yaşatmak" boyutlarından oluşan 21 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2017) pozitif öğretmen niteliklerini ölçen bir ölçek geliştirmek amacıyla 412 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin bakış açılarından öğretmenlerin öğrencinin yetkinlik ihtiyacını doyurmaya, öğrencileri derse katmaya, öğrencilerin derste akış yaşamalarını sağlamaya, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya, konuyu somutlaştırarak anlatmaya yönelik tepkiler vermelerinin ve de dışa dönük kişilik özeliğine sahip olmalarının öğrencilerde pozitif duyguları artırdığı tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâ, pozitif öğretmen özellikleri ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın; bağımlı değişkeni psikolojik dayanıklılık, araştırmanın bağımsız değişkenleri ise duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleridir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Betimsel tarama modellerinde araştırılan birey, nesne veya olay, var olan durumu var olduğu şekilde, kendi koşullarıyla değiştirilmeden betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren araştırmacının bilgi almak istediği ya da en iyi yansıtacağını düşündüğü birey, nesne, olay ya da olgu hakkında bilgi toplayarak genelleme yaptığı gruplardır (Baltacı, 2018). Genel evren ve çalışılabilir evren olmak üzere iki tür evren vardır (Karasar, 2013). Örneklem ise belirli bir evrenden, belirli bir kurallara göre seçilen, seçilen evrenin temsili olarak kabul edilen küçük bir birimdir (Balcı, 2015).

Araştırma grubunu, 2018–2019 yılında İstanbul'daki devlet okullarında çalışan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemi "rastgele örnekleme" yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmada uygulama için ulaşılan okullar, araştırmacının erişim ve zaman tasarrufu açısından kolay ulaşabilirliliği ndeniyle seçilmiştir. Bu kapsamda toplam 250 öğretmene ulaşılmış, bir kişi eksik veri girmesi sebebiyle veri setinden çıkartılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemi 249 kişiden oluşmuştur. Örneklem grubuna ait özellikler Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubuna Ait Özellikler

	Kişi Sayısı (n)	%
Cinsiyet		
Kadın	153	61,4
Erkek	96	38,6
Eğitim Düzeyi		
Lisans	175	70,6
Lisansüstü	73	29,4
Medeni Durum		
Evli	174	70,4
Bekâr	73	29,6

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin (%61,4) sayıca erkek öğretmenlerden (%38,6) fazla olduğu dikkat çekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Basım ve Çetin, 2011), Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (Deniz, Özer ve Işık, 2013), Pozitif Öğretmen Ölçeği (Eryılmaz ve Bek, 2017) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Yetişkinler İçin Psikolojik dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ)

Friborg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen (2003) tarafından bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin, (Resilience Scale for Adults) Basım ve Çetin (2011) tarafından güvenirliliği ve geçerliliği incelenmiş, Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama çalışması, çalışan ve öğrenci olarak iki grup üzerinde uygulanmıştır. Friborg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen (2003) tarafından 'kişisel güç', 'yapısal stil', 'sosyal yeterlilik', 'aile uyumu' ve 'sosyal kaynaklar' olmak üzere 5 alt boyutta ele alınan ölçek daha sonra, Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal, (2005) psikolojik dayanıklılığı daha iyi açıklayacağı gerekçesiyle ölçeği 6 alt boyutlu olarak geliştirmişlerdir. Friborg ve diğerlerinin (2005) yaptıkları araştırmada 'kişisel güç' boyutu 'kendilik algısı' ve 'gelecek algısı' biçiminde ikiye ayrılmış ve toplam altı boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırmada toplam puan üzerinden hareket edilmiştir. Ölçekte, 33 madde ve 'yapısal stil', 'gelecek algısı', 'aile uyumu', 'kendilik algısı', 'sosyal yeterlilik' ve 'sosyal

kaynaklar' olmak üzere toplam 6 alt boyut bulunmaktadır. 'Yapısal stil' (3, 9, 15, 21) ve 'gelecek algısı' (2, 8, 14, 20) dörder madde; 'aile uyumu' (5, 11, 17, 23, 26, 32), 'kendilik algısı' 44 (1, 7, 13, 19, 28, 31) ve 'sosyal yeterlilik' (4, 10, 16, 22, 25, 29) altışar madde ve 'sosyal kaynaklar' (6, 12, 18, 24, 27, 30, 33) ise yedi madde ile ölçülmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Ölçekteki maddelerin cevapları beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekte, maddelerin işaretlenmesinde objektif değerlendirmeler yapabilmek için olumlu ve olumsuz niteliklerin sağ ve sol taraflarda olduğu ve cevaplar için beş ayrı kutucuğun sıralandırılmıştır (Basım ve Çetin, 2011).

Ölçeğin test tekrar test güvenirliği için Pearson korelasyon katsayısı hem öğrenci hem de çalışan örneklemi kapsamı içinde .68 ile .81 arasında; iç tutarlılığı için ise, Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değerleri; 'Kendilik Algısı' için .76, 'Gelecek Algısı' için .75, 'Sosyal Yeterlilik' için .84, 'Aile Uyumu' için .89, 'Sosyal Kaynaklar' için .80 ve 'Yapısal Stil' için .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 165'tir ve puanları yüksek olan katlımcıların psikolojik dayanıklılıkları yüksek, puanları düşük olanların ise dayanıklılıklarının düşük olduğu anlaşılmaktadır (Basım ve Çetin, 2011).

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

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu, Petrides ve Furnham tarafından (2000a, 2001) geliştirilen, Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından ölçeğin bireylerin duygusal yeterlikleriyle ilgili algılama düzeyini belirlemek amacıyla Türkçe'ye uyarlaması yapılan bir ölçektir. '1=Kesinlikle Katılmıyorum' ve '7=Kesinlikle Katılıyorum' arasında aşamalı şekilde sıralanan yedili likert tipi derecelendirmeye sahip bir ölçektir. 20 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 20 olup, katılımcıların ölçekten aldığı puanların yüksekliği, duygusal zekâ özelliğinin yüksekliği anlamına gelmektedir.

Yapılan çalışmada 464 öğrenciye ulaşılarak ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan, "iyi oluş, öz kontrol, dugusallık, sosyallik" olmak üzere dört alt boyuta sahip bir yapıya ulaşılmıştır. Güvenirlik kapsamında yapılan analizlerde DZÖÖ-KF'nun Cronbach alfa katsayıları İyi Oluş faktörü için .72, Öz Kontrol için .70, Duygusallık için .66, Sosyallik için .70 ve ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik

katsayısı ise .86 olarak bulunmuş ve bu değer de ölçek için yeterli bulunmuştur Deniz, Özer ve Işık (2013).

3.3.3. Pozitif Öğretmen Ölçeği (PDÖ)

Öğretmenlerin bakış açılarından "Pozitif Öğretmen Ölçeğinin" geliştirilmesi amacıyla Eryımaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin cevapları, (1=Hiç, 2=Çok Az, 3=Biraz, 4= Çoğunlukla, 5=Çok Fazla) beş basamaklı likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 448 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında ilk olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda 20 maddeden oluşan " dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak", "Konuyu somutlaştırmak", "Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak", "Öğrenciyi derse katmak" ve "Derste akış yaşatmak" olmak üzere 5 boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu faktörler toplam varyansın % 63.230'unu açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin uygulandığı gruba uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğinin güvenirliği, iç tutarlık yöntemi olan Cronbach Alpha tekniği ile analiz edilmiş ve ölçeğin tamamının güvenirlik değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Pearson Korelasyonu analizi ile öğretmenlerin olumlu duygular yaşamaları ile pozitif öğretmen özelliklerini sergilemeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ($r = 0.45$; $p<0.01$) ilişki bulunmuştur bu da orta düzeyde bir güvenirlik göstergesidir (Eryılmaz ve Bek, 2017).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, katılımcıların demografik özelliklerine ile ilgili bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuş formdur. Bu bilgi formunda, öğrencinin cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, yaş, ekonomik düzey, dini inanç düzeyi, çalışma yılı ve branşına ait toplam sekiz soru yer almaktadır. Formun başında araştırmanın amacı açıklanmış, isim yazılmaması belirtilmiş ve değerlendirmenin toplu yapılacağı açıklanmıştır

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasına geçmeden önce pilot uygulamaya yer verilmiş ve 2018–2019 eğitim-öğretim yılında, bir devlet okulunda çalışmakta olan 20 öğretmene araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilerek, veri toplama araçları uygulanmıştır. Katılımcıların veri araçlarını uygulma süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Pilot uygulama esnasında herhangi bir problemle karşılaşılmamış ve buradan elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu ve Pozitif Öğretmen Ölçeği) araştırmacı tarafından, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında, devlet okullarında çalışan gönüllü 230 öğretmene daha uygulanmıştır Yaklaşık iki haftalık bir sürede tüm uygulamalar tamamlanmıştır ve toplamda 250 öğretmene ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler Veriler IBM SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve verilerin analizinde, Bağımsız Gruplar t-Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az .05, güven aralığı %95 olarak tespit edilmiştir.

Verileri elde etmek amacıyla değişkenlere ait ölçme araçları ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu için optik form hazırlanmış ve optik form, toplamda 250 öğretmene dağıtılmıştır. Verilerin analizinden önce veriler düzenlenmiş, eksik veriler araştırma setinden çıkarılmıştır. Eksik doldurulan 1 öğretmene ait veri analizlere dâhil edilmemiş ve dolayısıyla analizler 249 öğretmenin verisiyle gerçekleştirilmiştir. Analizlerden önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiş ve her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenlerin çarpıklık katsayıları -0.14 ile 0.10 arasında, basıklık katsayıları -0.49 ile -0.06 arasında değiştiği ve normal dağılım sergiledikleri görülmüştür. Testteki p değerinin .05'ten büyük çıkması puanların normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediği (Büyüköztürk, 2017, 42) ve bu araştırmadaki p değerleri, araştırmanın bağımlı değişkeni olan pozitif öğretmen puanı dışında .05'in üzerinde çıkmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının; cinsiyete, eğitim düzeyine ve medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını; duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerinin ne derecede yordadığına ilişkin bulgular mevcuttur.

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**sd**	**t**	**p**
Psikolojik Dayanıklılık	Erkek	96	126.24	16.94	247	-1.759	0.080
	Kadın	153	129.89	15,33			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(247)}$=-1.759, p>.05). Bununla birlikte kadınların ($\bar{X}$=129.89) psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının, erkeklere göre ($\bar{X}$=126.24) biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları

	Üniversite Türü	n	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	P
Psikolojik Dayanıklılık	Lisans	175	129,39	16,41	246	1.441	0.151
	Lisansüstü	73	126,17	15,02			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, ($t_{(246)}$=1.441, p>.05). Bununla birlikte lisans eğitimi alan kişlerin ($\bar{X}$=129.39) psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının, lisansüstü eğitim alan kişilere göre ($\bar{X}$=126.17) biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Medeni Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının medeni durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarına Ait t-Testi Sonuçları

	Üniversite Türü	n	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	P
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	174	129,25	15,86	245	-2.78	0.250
	Bekar	73	126,68	16,31			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, ($t_{(245)}$=-2.78, p>.05). Bununla birlikte evlilerin ($\bar{X}$=129.25) psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının, bekarlara göre ($\bar{X}$=126.68) biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları, duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiş, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Psikolojik Dayanıklılık	Duygusal Zekâ	Pozitif Öğretmen
Psikolojik Dayanıklılık	1		
Duygusal Zekâ	0,551**	1	
Pozitif Öğretmen	0,245**	0,221**	1
Ortalama	128.48	101.04	85.52
Standart Sapma	16.03	15.11	7.49
Çarpıklık	-0.14	-0.09	0.10
Basıklık	-0.49	-0.30	-0.06

**p<.01

Tablo 7'de görüldüğü gibi psikolojik dayanıklılık ile duygusal zekâ arasında pozitif doğrusal ve orta düzeyde (r=.551, p<.01), pozitif öğretmen ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif doğrusal ve zayıf düzeyde (r=.245, p<.01) ve pozitif öğretmen ile duygusal zekâ arasında pozitif doğrusal ve zayıf düzeyde (r=.221, p<.01), anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre psikolojik dayanıklılık artış gösterdikçe duygusal zekâ ve pozitif öğretmen de artmaktadır ve duygusal zekâ artış gösterdikçe de pozitif öğretmen artmaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve pozitif öğretmen özeliklerinin birlikte psikolojik dayanıklılıklarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerinin anlamlı bir şekilde açıkladığı bulunmuştur (R =.565, R^2 = .319, F = 57.738, p < .001). Ayrıca pozitif öğretmen (β= .129, p < .05) ve duygusal zekanın (β= .522, p < .01) ise pozitif yönde psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Duygusal zeka, pozitif öğretmen birlikte psikolojik dayanıklılıktaki varyansın %31'ini açıklamaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Sabit	48.835	10.312		4.736	<0.01
Duygusal Zekâ	0.554	0.057	0.522	9.684	<0.01
Pozitif Öğretmen	0.277	0.115	0.129	2.397	0.01
R=.565	R^2=.319				
$F_{(2,246)}$=57.738	P<0,01				

Tablo 8 incelendiğinde duygusal zekâ, pozitif öğretmen değişkenleri birlikte, psikolojik dayanıklılık ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.57, R^2=.32, p<.01). Adı

geçen iki değişken birlikte, psikolojik dayanıklılıktaki varyansın %32'sini açıklamaktadır. Pozitif öğretmen (β= .129, $p < .05$) ve duygusal zekanın (β= .522, $p <.01$) pozitif yönde psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zeka ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ‘öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık: duygusal zekâ, pozitif öğretmen ve demografik değişkenlerle ilişkisi’ adlı yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyete göre anlamlı ve önemli düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılaşmasıyla ilgili farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren, yapılan araştırma sonucuyla benzer çalışmalar (Demir, 2018; Yıldırım-Usta, 2018; Chan, 2003; Karaırmak ve Güloğlu, 2014; Aydın, 2010; Eryılmaz, 2012; Gökmen, 2014; Maddi ve Diğ., 2006; Aydoğdu, 2013; Yalçın, 2013; Sezgin, 2012; Sönmezer, 2015; Harrison ve Diğ.; Ülker-Tümlü ve Recepoğlu 2013) bulunmaktadır. Ancak alanyazında cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmaların bir kısmında kadınların psikolojik dayanıklılık düzeyleri erkeklerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek (Uçar, 2014; Bozgeyikli ve Şat, 2014; Önder ve Gülay, 2008; Hannah ve Morrisey, 1986) çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların bir diğer kısmında ise (Erdoğan, 2014; Bahadır, 2009 ve Tonga, 2014) erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, kız öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma öğretmenler ile yürütülmüştür. Alanyazındaki sonuçlar incelendiğinde araştırma bulgularıyla paralellik gösteren ve araştırma sonuçlarıyla çelişen çalışmalar bulunmaktadır. Bu durumun yaş grubu, meslek grubu ve medeni durum gibi araştırmaların yapıldığı örneklemin özellikleriye ilgili olduğu düşünülebilir

Bu farklı sonuçlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın cinsiyet ile ilişkili olmadığı sonucunu veren araştırmaların yoğunlukta olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgu alanyazın geneliyle paralel sonuç vermiştir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinde cinsiyet faktörünün psikolojik dayanıklılık düzeyinin farklılaşmamasına ilişkin bir önem taşımaması ile açıklanabilir.

5.2. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının istatistiksel olarak medeni duruma göre anlamlı ve önemli düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde bulgularla parallel sonuçları olan çalışmalar mevcuttur. Yıldırım-Usta (2018) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmenlerin medeni duruma göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit etmiştir. Sönmezer (2015) öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gökmen (2014) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmasında, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Şahin (2014) yaptığı bir çalışmasında medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerinde etkili oldumadığı sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında araştırma sonucundan farklı çıkan çalışmalar da bulunmaktadır. Uçar (2014) öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığı bir çalışmasında**,** evli özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, bekâr özel eğitim öğretmenlerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bozgeyikli ve Şat (2014) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Terzi'ye (2008) psikolojik dayanıklılık, "stresli yaşam olayları ile karşılaşıldığında bir direnç kaynağı olarak çalışan bir kişilik özelliğidir." Tanımdan yola çıkarak psikolojik dayanıklılığın, bir kişilik özelliği olarak medeni duruma göre değişmemesi düşünülebilir. Ayrıca, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin

çoğunluğunun evli (69,9) olmasının, bekâr öğretmen (29,3) sayısının daha az olmasının da araştırma sonucunu etkilediği düşünülebilir.

5.3. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerine göre anlamlı derecede farklı değildir. Bu araştırmanın bulgulayla benzer sonuçlar veren çalışmalar mevcuttur. Sönmezer'in (2015) bir araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Uçar (2014), özel eğitim öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, eğitim düzeyi ile psikolojik dayanıklılıkarasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Psikolojik dayanıklılık ve eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunan araştırmalar da bulunmaktadır. Selçuklu (2013) okulöncesi öğretmenleriyle yaptığı bir araştırmasında, psikolojik dayanıklılık alt boyutlarından kendilik algısı, gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik ve aile uyumu düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı ancak sosyal kaynaklar boyutunda ise boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökmen (2014) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmasında, psikolojik dayanıklılık ölçeğinin kendilik algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarında yüksek lisans mezunlarının psikolojik dayanıklılık düzeyinin yüksek olduğunu, gelecek algısı alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmada eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmaması öğretmenlerin aldığı eğitimden farklı olarak psikolojik dayanıklılık faktörünün bireyin kişisel özellikleri, aile gibi bireyi etkileyebilen çevresel dinakmileri ve bireyin zorluklara verdiği tepki ya da tepkilerin değişkenliği ile açıklanabilir.

5.4. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Duygusal Zekâ ve Pozitif Öğretmen Açısından Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada yapılan standart çoklu doğrusal regresyon analizine göre, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını, duygusal zekârı ve pozitif öğretmeni %31 oranında açıklamaktadır. Bazı araştırmalar duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ölçse de pozitif öğretmen ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ölçen araştırma yoktur. Alanyazında bu kavramlar arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından inceleyen çalışmanın bulunmaması bu bulguları yorumlamayı zorlaştırmaktadır.

Literatürde öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve pozitif öğretmen ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmalarda genel olarak duygusal zekâ ile psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde ergenler ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Deniz ve Özer (2014) üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi amacıyla 766 öğrenciye ulaşmış ve üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puanları ile duygusal zekâ alt boyutları puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur. Aydın (2010) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 449 öğrenciye ulaşmış ve araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ile duygusal zeka arasında pozitif ilişki bulmuştur. Sandel (2007) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmasında duygusal zekâ ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Ergün (2016) ergenlerde duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla 360 lise öğrencisine ulaşmış ve Duygusal zekânın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında genel olarak psikolojik dayanıklılık ve duygusal zekâ ile arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi ve psikolojik dayanıklılık üzerinde yordayıcı etkisi araştırılan bir diğer değişken de pozitif öğretmendir. Bu araştırmanın bulgularında pozitif öğretmen ve psikolojik dayanıklılık arasında

olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve pozitif öğretmenin psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma psikolojik dayanıklılık ve pozitif öğretmen arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olduğu için alanyazında başka bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâsı yüksek bireylerin olayları doğru bir biçimde yorumlayıp, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak bir şeyi yapabilme inançlarının geliştiği, birebir ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha mutlu oldukları görülmüştür. Aynı şekilde pozitif öğretmen özellikleri gelişen öğretmenlerin kendilerine, öğrencilerine, çevresindekilere ve hayata dair bakış açılarının pozitif olması (Demir ve Murat, 2017), öğrencilerde olumlu duygular oluşturabilmektedir. Buradan yola çıkarak duygusal zekâsı ve pozitif öğretmen özellikleri yüksek olan öğretmenin, psikolojik dayanıklılığının da yüksek olacağı düşünülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırmadan elde edilen sonuçlara ve daha sonra araştırma sonuçları ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâ, pozitif öğretmen ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerinin anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum açısından anlamlı ve önemli düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik öneriler ayrı başlıklar halinde literatür ışığında ele alınmıştır.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır. Bu durum, duygusal zekâlarının ve pozitif öğretmen özellikleri değişkenlerinin, psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir payının olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâsı gelişen bir öğretmenin, bir şeyi yapabilme inancı gelişecek, duygularını doğru bir şekilde değerlendirebilecek ve yönetebilecektir. Yine pozitif öğretmen özellikleri gelişen bir öğretmenin de olumlu duygularında artış gözlemlenebilecektir. Bu iki geliştirilebilir değişkendeki artış dolaylı olarak öğretmenlerdeki psikolojik dayanıklılığı da arttıracak ve öğretmenin eğitim öğretimdeki karşılaştığı güçlükler ve olumsuz duygularla baş etme yeteneği gelişecektir. Böylece psikolojik olarak

dayanıklı öğretmenlerin hem kendi yaşamların da hem de mesleki alanlarında öğrencileri üzerinde pozitif bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin belirli zamanlarda, belirli aralıklarla duygusal zekâ ve pozitif öğretmen düzeyleri takip edilerek sosyal aktivite, hizmet içi eğitim, seminer ve alan çalışmaları gibi faaliyetlerle geliştirilmesi psikolojik dayanıklılığın arttırılması açısından etkili olabilir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum açısından anlamlı ve önemli düzeyde farklılaşmadığıdır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, cinsiyet açısan farklılaşmama sonucunun ortaya çıkması, öğretmenlikte cinsiyet faktörünün bir önem taşımaması ve her iki cinsiyetin de dayanıklılıklarını sergiledikleri farklı kişisel ve sosyal özellikleri olması nedeniyle mesleki rollerin cinsiyete göre anlamlı ve önemli bir farklılık yaratmaması ile açıklanabilir. Aynı şekilde medeni durum ve eğitim düzeyi faktörlerinin de öğretmenlikte anlamlı bir farklılık yaratacak bir önem taşımamasıyla açıklanabilir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yorumlanmasında, araştırmada kullanılan demografik değişkenlerin dışında farklı değişkenlerin ele alınması gerektiği belirtilebilir.

6.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada duygusal zekânın ve pozitif öğretmen özelliklerinin psikolojik dayanıklılığın önemli yordayıcıları oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bireylerde psikolojik dayanıklılığı arttırmak için hazırlanan müdahale çalışmalarında da bu sonuçlar göz önünde bulundurulabilir.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının, duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerine etkisine yönelik başka bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle, bu konuda yapılacak çalışmaların arttırılması alanyazına önemli bir katkı sağlayabilir. Başka bir açıdan öğretmenlerle yapılan bu çalışma, öğretmen adaylarıyla da yapılabilir. Ayrıca psikiyatristler, psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılarla ve insanla etkileşimin çok olduğu sosyal hizmetler gibi diğer meslek alanlarıyla da benzer araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin toplam psikolojik dayanıklılık puanı dikkate alınmıştır. Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları açısından

incelenmemiştir. Yapılacak çalışmalarda psikolojik dayanıklılık ölçeğinin; ‘yapısal stil’, ‘gelecek algısı’, ‘aile uyumu’, ‘kendilik algısı’, ‘sosyal yeterlilik’ ve ‘sosyal kaynaklar’ alt boyutları çeşitli değişkenler açısından ele alınabilir.

Bu araştırma İstanbul ilinde rastgele seçilen öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışma eğitim kademelere (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite gibi) ayrılarak yapılabilir veya faklı bölgelerden öğretmenlerle de benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca daha büyük bir katılımcı grubuyla çalışılarak, psikolojik dayanıklılık bir kontrol değişkeni olarak kullanılabilir ve çalışmanın güvenirliliğini ve genellenebilirliğini arttırabilir.

Bu çalışma genel olarak orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasından seçilmiştir. Yapılacak benzer çalışmalar farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ağırkan, Murat, Mücahit Kağan. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri İle Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 19. s. 3: 225-245.

Akdeniz, Seher. 2014. Farklı Merhamet Düzeyine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete, Stres ve Duygusal Zekânın İncelenmesi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alikaşifoğlu, Müjgan, Oya Ercan. 2009. Ergenlerde Riskli Davranışlar. **Türk Pediatri Arşivi Dergisi.** c. 44. s. 1: 1-6.

Armstrong, Andrew, R., Roslyn F. Galligan, Christine R. Critchley. 2011. Emotional Intelligence and Psychological Resilience to Negative Life Events. **Personality and Individual Differences.** c. 51: 331-336.

Arslan, Gökmen. 2015. Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık: Bireysel Koruyucu Faktörlerin Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 5. s. 44: 73-82.

Aşkar, Petek, Buket Akkoyunlu. 1993. Kolb Öğrenme Stili Envanteri. **Eğitim ve Bilim.** c. 87. s. 17: 37-47.

Aultman, Lori, Price, Meca R. Williams-Johnson, Paul A. Schutz. 2009. Boundary Dilemmas In Teachere Student Relationships: Struggling With "The Line". **Teaching and Teacher Education.** c. 25. s. 5: 636-646

Avcı, Özkan. 2017. **Duygusal Zeka ve Iletişim.** 1. bs. Istanbul: Beta Yayınları.

Aydın, Betül. 2010. Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğdu, Tuğba. 2013. Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bahadır, Emel. 2009. Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, Ali. 2015. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.** 11. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, Ali. 2018. Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 7. s.1: 231-274.

Bandura Albert. 1993. Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning. **Educational Psychologist.** c. 28. s. 2: 117-148.

Bandura, Albert. 1977. Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. **Psychological Revlew.** c. 84: 191-215.

Bandura, Albert. 1982. Self-Efficacy. Mechanism Human Agency. **American Psychologist**. c. 37. s. 2: 122-147.

Bar-On, Reuven. 2006. The Bar-On Model of Emotional-Socialintelligence. **Psikothema**. c. 18: 13-25.

Basım, H., Nejat, Fatih Çetin. 2011. Yetiskinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçegi'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalısması. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c. 22. s. 2: 104-116.

Basım, H., Nejat, Fatih Çetin, Akif Tabak. 2009. Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. **Türk Psikoloji Dergisi.** c. 24. s. 63: 20-34.

Batchelor, Katherine, E., William P. Bintz. 2013. Promoting Creativity in the Middle Grades Language Arts Classroom. **Middle School Journal.** c. 45. s. 1: 3–11.

Bayraklı, Hatice. 2010. Zihinsel Engelli Ve Engelli Olmayan Çocuğa Sahip AnnelerdeYılmazlığa Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Benard, Bonnie. 1991. [18.03.2019]. Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities. Department of Education. Washington. https://eric.ed.gov/?id=ED335781.

Bozgeyikli, Hasan, Adem Şat. 2014. Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği. **HAK-İŞ Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi**. c. 3. s. 5: 173-191.

Burger, Jerry, M. 2006. **Kişilik.** 1. bs. çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaktüs Yayınları

Buss, David, M. 2000. The Evolution of Happiness. **American Psychologist.** c. 55. s. 1: 15-23.

Çakar, Ulaş, Yasemin Arbak. 2004. Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.6. s.3: 23-48

Cantürk-Günhan, Berna, Neşe Başer. 2007. Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 33: 68-76

Caruso, David, R., John D. Mayer, Peter Salovey. 2002. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. **Journal of personality assessment.** c. 79. s. 2: 306-320.

Chan, David. W. 2003. Hardiness And İts Role İn The Stresburnout Relationship Among Prospective Chinese Teachers İn Hong Kong. **Teaching And Teacher Education.** c. 19. s. 4: 381–395.

Chiu, Ming, M. 2004. Adapting Teacher Interventions to Student Needs During Cooperative Learning: How to Improve Student Problem Solving and Time On-Task. **American Educational Research Journal.** c. 41. s. 2: 365–399.

Cihangir-Çankaya, Zeynep. 2005. Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. Happiness and Creativity: Going with the Flow. **The Futurist.** c. 31. s. 5: 8-12

Çavuşoğlu, Selin, Melis Yalçın. 2018. Banka Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerine Etkisi. **Mcbü Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 16. s. 2: 49-76

Celep, Cevat, Salih Erdoğan. 2002. Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. **Eğilim ve Bilim Dergisi.** c. 27. s. 124: 13-22

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2018. **Akış: Mutluluk Bilimi.** 3. bs. çev. Barış Satılmış. Ankara: Buzdağı Kitabevi.

Çelik, Süleyman, Sultan Örenoğlu-Toraman, Kevser Çelik. 2018. Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 26 s. 1: 209-217.

Çetin, Fatih, Hakkı Okan Yeloğlu, H. Nejat Basım. 2015. Psikolojik Dayanıklılığın Açıklanmasında Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü: Bir Kanonik İlişki Analizi. **Türk Psikoloji Dergisi.** c. 30 s. 75:81-92

David, W., Chan. 2003. Multiple Intelligences And Perceived Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. **Educational Psychology.** c.23 s.5: 521-533.

Deci, Edward, L., Richard M. Ryan. 2000. The "What" And "Why" of Goalpursuits: Human Needsandthe Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry.** c. 11. s. 4: 227–268.

Delice, Murat, Murat Günbeyi. 2013. Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.** c. 27. s.1: 209-239.

Demir, Çilen. 2018. Üniversite Çalışanlarının Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ve Stresle Baş Etme Tarzlarının İncelenmesi (Toros Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Melikşah, Metin Özdemir. 2010. Friendship, Need Satisfaction and Happiness. **Journal Happiness Studies.** c. 11: 243–259.

Demir, Ramazan, Mehmet Murat. 2017. Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c. 7. s.13: 347-378.

Demirel, Özcan. 2015. **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı.** 22. bs. Ankara: Pegem Yayınları.

Deniz, M. Engin, Ercan Yılmaz. 2006. Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 3. s. 25: 17-26.

Deniz, M. Engin, Esin Özer, Erkan Işık. 2013. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim ve Bilim.** c. 38. s. 169: 407-419.

Deniz, M. Engin, S. Merve Erus, Ayçe Büyükcebeci. 2017. Bilinçli Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekânın Aracılık Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 7. s. 47: 17-31.

Diener, Ed. 2000. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and A Proposal For A National Index. **American Psychologist.** c. 55. s. 1: 34–43.

Diener, Ed, Shigehiro Oishi, Richard E. Lucas. 2003. Personality, Culture, and Subjective Well–Being Emotional and Cognitive Evaluations of Life. **Annual Review of Psychology.** c. 54: 403–425.

Doğan, Tayfun. 2015. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Happiness & Well-Being.** c. 3 s. 1: 93-102.

Dökmen, Üstün. 2003. **Iletişim Çatışmaları ve Empati.** 23. bs. Istanbul: Sistem Yayınevi.

Dutoğlu, Gülseren, Meriç Tuncel. 2008. Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki ilişki. **Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.8 s.1: 11-32.

Egbert, Joy. 2004. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. **Canadian Modern Language Review**. c. 60 s. 5: 549–586.

Eminağaoğlu, Neslihan. 2006. Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık). Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdemir, Sümeyye, Mehmet Murat. 2014. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 11. s. 25: 323- 340.

Erdoğan, Emine. 2015. Tanrı Algısı, Dini Yönelim Biçimleri, Öznel Dindarlığın Psikolojik Dayanıklılıkla İlişkisi: Üniversite Örneklemi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 12. s. 29: 223-246.

Ergün, Osman. 2016. Ergenlerde Duygusal Zekâ Özellikleri İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertuğrul, Halit. 2002. **Öğretmenlikte Yeni Teknikler.** 1. bs. İstanbul: Timaş Yayınları.

Eryılmaz, Ali. 2012. A Model Of Subjective Well-Being İn Adolescents In High School. **Journal Of Happiness Studies.** c. 13. s. 2: 275-289.

_____. 2013. Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" Geliştirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 13 s. 25: 1-18.

_____. 2014. Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-being and Academic Achievements of Adolescents. **Educational Sciences: Theory & Practice.** c. 14 s. 6: 2049-2062

_____. 2016. **Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı: Teoriden Uygulamaya-Pozitif Psikoloji**. 2. bs. Ankara: Pegem Yayınları.

_____. 2017. Initial Development and Validation of the Positive Teacher Scale. **Journal of Positive Psychology & Wellbeing.** c. 1. s. 1: 10-21.

_____. 2017. Yetişkinler İçin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Journal of Mood Disorders.** c. 7. s. 2: 116-123.

Eryılmaz, Ali, Hafız Bek. 2018. "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. **Kastamonu Education Journal.** c. 25 s. 4: 1297-1306

Eryılmaz, Sevgi. 2012. Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığı Yordamada, Yaşam Doyumu, Benlik Saygısı, İyimserlik ve Kontrol Odağının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Evin-Gencel, İlke. 2008. Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. **İlköğretim Online Dergisi.** c. 7 s. 2: 401-420

Fabio, Annamaria, Di, Letizia Palazzeschi. 2008. Emotional Intelligence and Self-Efficacy in a Sample of Italian High School Teachers. **Socıal Behavıor and Personalıty.** c.36. s. 3: 315-326.

Fordyce, Michael, W. 1977. Development of A Program to Increase Personal Happiness. **Journal of Counseling Psychology.** c. 24. s. 6: 511–521.

Fordyce, Michael, W. 1983. A Program to Increase Happiness: Further Studies. **Journal of Counseling Psychology.** c.30. s. 4: 483–498.

Fredrickson, Barbara, L. 2013. Positive Emotions Broaden and Build. **Advances in Experimental Social Psychology**. c. 47: 1-53.

Friborg Oddgeir, Dag Barlaug, Monica Martinussen, Jan H. Rosenvinge, Odin Hjemdal. 2005. Resilience in Relation to Personality and Intelligence. International Journal of Methods in Psychiatric Research**.** c. 14. s. 1: 29-42.

Friborg, Oddgeir, Odin Hjemdal, Jan H. Rosenvinge, Monica Martinussen. 2003. A New Rating Scale For Adult Resilience: What Are The Central Protective Resources Behind Healthy Adjustment?. **International Journal Of Methods In Psychiatric Research.** c. 12. s. 2: 65-76.

Furer Carrie, Ellen Skinner. 2003. Sense Of Relatedness As A Factor İn Children's Academic Engagement And Performance. **Journal of Educational Psychology.** c. 95 s. 1: 148-162.

Gander, Mary J., Harry W. Gardıner. 2010. **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Garmezy, Norman. 1993. Children In Poverty: ReSilience Despite Risk. **Psychiatry.** c. 56: 127-136.

Gilpin, Jennifer, M. 2008. Happiness: The Role of Positive Psychology in the Classroom.https://digitalcommons.salve.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=pell_theses.

Gizir, Cem-Ali. 2007. Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerinde Bir Derleme Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 3. s. 28: 113-128.

Gökmen, Bülent. 2014. Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Goldberg, Levis, R. 1990. An Alternative ''Description Of Personality'': The Big-Five Factor Structure. **Journal of Personality and Social Psychology.** c. 59. s. 6: 1216–1229.

Goleman, Daniel. 2011. **Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** 34. bs. çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.

Greene, Roberta. R. 2002. Holocaust survivors: A study in resilience. Journal of Gerontological Social Work. c. 37 s. 1: 3–18.

Güngörmüş, Kübra, Ayşe Okanlı, Tuğçe Kocabeyoğlu. 2015 Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Etkileyen Faktörler. **Psikiyatri Hemşireliği Dergisi**. c. 6 s. 1: 9-14.

Gürgan, Uğur. 2006. Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürgan, Uğur. 2014. Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **NWSA-Education Sciences**. c. 9 s. 1: 18-35.

Green, Suzy, Lindsay Oades, Paula Robinson. 2011. Positive Education: Creating Flourishing Students, Staff and Schools. **InPysch.** c. 33. s. 2: 16-17.

Halıcı-Karabatak, Songül. 2018. Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri İle Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Uluslar Arası Sosyal Bilimler Dergisi.** c.3. s. 5: 48-64.

Hannah, T., Edward, Craig Morrisey. 1986. Correlates of Psychological Hardiness in Canadian Adolescents. **The Journal of Social Psychology.** c. 1271 s. 4: 339-344.

Harrisson, Madelaine, Carmen G. Loiselle, Andre Duquette, Sonia E. Semenic. 2002.Hardiness, Work Support And Psychological Distress Among Nursing Assistants and Registered Nurses In Quebec. **Journal Of Advanced Nursing.** c. 38 s. 6: 584-591.

Holahan, Charles, J., Rudolf H. Moos. 1985. Life Stress and Health: Personality, Coping and Family Support In Stress-Resistance. **Journal of Personality And Social Psychology.** c. 49 s. 3: 739-747.

Huebner, Scott. 2010. Feelings Count: Conceptualizing and Measuring Students'happiness In Schools. **Communique: The Newspaper of the National Association of School Psychologists.** c. 39. s. 1: 16-19.

Işık, Şerife. 2016. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **The Journal of Happiness & Well-Being.** c. 4 s. 2: 165-182

İşmen, Esra. 2001. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. M.Ü. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** s. 13: 111-124.

Jacelon, Cynthia. S.1997. The Trait And Process Of Resilience. **Journal of Advenced Nursing**, c. 25: 123-129.

Jenson, Jeffrey, M., Mark W. Fraser. 2006. A Risk And Resilience Framework For Child, Youth, And Family Policy. **Social Policy For Children And Families: A Risk And Resilience Perspective.** ed. Jeffrey M. Jenson, California: Sage Publications: 1-18.

Johnson, Megan, K., Wade C. Rowatt, Leo Petrini. 2011. A new trait on the market: Honesty-humility as a unique predictor of job performance ratings. **Personality and Individual Differences**. c. 50: 857-862

Judge, Timothy, A., Daniel Heller, Michael K. Mount. 2002. Five-Factor Model Of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. **Journal Of Applied Psychology.** c. 87. s. 3: 530–54.

Kaba, İlker, İbrahim Keklik. 2016. Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Uyumlarında Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Belirtiler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi.** c. 2 s.2: 98-113.

Kalafat, Sezai. 2012. Lise Öğretmenleri Kişilik Özelliklerinin Öğretmen Yeterliliklerine Etkisi. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 2 s. 3: 193-200.

Karaırmak, Özlem. 2006. Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 3 s. 26. 129-142.

Karaırmak, Özlem, Berna Güloğlu. 2014. Deprem Deneyimi Yaşamış Yetişkinlerde Bağlanma Modeline Göre Psikolojik Sağlamlığın Açıklanması. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 43 s. 2: 01-18.

Karaırmak, Özlem, Rahşan Siviş. 2008. Modernizmden Postmodernizme Geçiş ve Pozitif Psikoloji. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.3. s.30: 102-115.

Karaırmak, Özlem, Rahşan Siviş-Çetinkaya. 2011.Benlik Saygısının ve Denetim Odağının Psikolojik Sağlamlık Üzerine Etkisi: Duyguların Aracı Rolü. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.4 s.35: 30-43

Karasar, Niyazi. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 25. bs. Ankara: Nobel Yayınları.

Keskin, Halit, Ali Ekber Akgün, Süreyya Yılmaz. 2013. **Örgütlerde Dugusal Zekâ ve Duygusal Yetenekler.** 1. bs. İstanbul: Der Yayınları.

Knee, C., Raymond, Heather Patrick, Nathaniel A. Vietor, Aruni Nanayakkara, Clayton Neighbors. 2002. Self Determination As Growth Motivation In Romantic Relationships. **Personality and Social Psychology Bulletin.** c. 28: 609-619.

Kobasa, Suzanne, C. 1979. Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology.** c. 37 s. 1: 1-11.

Kobasa, Suzanne, C., Maddi Salvatore R., Kahn Stephen. 1982. Hardiness And Health: A Prospective Study. **Journal Of Personality And Social Psychology**, c. 42 s. 1: 168-177.

Kolb, David, A. 1976. Management and learning processes. **California Management Review.** c. 18. s. 3: 21-31.

Köksal, Ayça, Esra İşmen Gazioğlu. 2007. Ergenlerde Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. **Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi.** c.7 s.1: 133-146.

Kolb, David, A. 1984. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. (Aktaran: Kayacık, Elif. 2013. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları Ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Konrad, Stefan, Claudia Hendl. 2003. **Başarılı Ve Mutlı Bir Hayat Için Duygularla Güçlenmek (EQ).** 3. bs. çev. Meral Taştan. İstanbul: Hayat Yayınları.

Kulaksızoğlu, Adnan. 2011. **Ergenlik Psikolojisi.** 12. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kumpfer, Karol L. 1999. Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. **Resilience and Development: Positive Life Adaptations** ed. Meyer D. Glantz, Jeannette L. Johnson. New York: Kluwer Academic Publishers :179-224.

Luthans, Fred, , Gretchen R. Vogelgesang, Paul B Lester. 2006. Developing the Psychological Capital of Resiliency. **Human Resource Development Review.** c. 5 s. 1: 25-44.

Maddi, Salvatore, R. Richard H. Harvey, Deborah M. Khoshaba, John L. Lu, Michele Persico, Marnie Brow. 2006. The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. **Journal of Personality.** c. 74 s. 2: 575-598.

Mandleco, Barbara, L., J. Craig Peery. 2000. An Organizational Framework for Conceptualizing Resilience in Children**. Jouriral of Child and Adolescent Psychiatric Nursing.** c. 13 s. 3: 99-112

Maslow, Abraham. 1943. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review.** c. 50: 370-396.

Maslow, Abraham. 2019. **İnsan Olmanın Psikolojisi.** 8. bs. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Massimini, Fausto, M., Mihaly Csikszentmihalyi, Massimo Carli M. 1987. The Monitoring Of Optimal Experience: Atool For Psychiatric Rehabilitation. **The Journal Of Nervous And Mental Disease.** c. 175. s. 9: 545-549.

Masten, Ann, S. 2001. Ordinary magic: Resilience Processes In Development. **American Psychological Association**. c. 56 s. 3: 227-238.

Masten, Ann, S., Best Karin M., Garmezy Norman. 1990. Resilience and Development: Contributions From The Study Of Children Who Overcome Adversity. **Development and Psychopathology.** c. 2 s. 4: 425-444.

Masten, Ann, S., J. Douglas Coatsworth. 1998. The Development Of Competence in Favorable And Unfavorable Environments: Lessons From Research On Successful Children. **American Psychologist.** c. 53 s. 2: 205-220.

Masten, Ann. S., J. J. Cutuli, Janette E. Herbers, Marie-Gabrielle J. Reed. 2011. Resilience in Development. **The Handbook of Positive Psychology.** ed. C. R. Snyder, Shane J. Lopez. Oxfort University Press: 117-132.

Masten, Ann. S., Obradovic, Jelena. 2006. Competence and resilince in development. **Annals New York Academy of seciences.** c. 1094: 13-27.

Mayer, John, D., Peter Salovey. 1997. What is emotional intelligence?. **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.** ed. Peter Salovey & Davit. J. Sluyter. New York: Basic Books: 3-34

Moneta, Giovanni, B., Mihaly, Csikszentmihalyi. 1996. The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. **Journal of Personality.** c. 64 s. 2: 275–310.

Moore, Susan. M., Eleonora Gullone, Marion Konstanski. 1997. An Examination of Adolescent Risk Taking Using a Story Completion Task. **Journal of Adolescence**. c. 20 s. 4: 369-379.

Mouton, Suzanne, Jacqueline Hawkins, Robert H. McPherson , Juanita Copley 1996. School Attachment: Perpectives Of Low-Atteched High School Students. **Educational Psychology.** c. 16. s. 3: 297-305.

Murray, Chrıstopher. 2003. Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience: a Framework of Understanding and Suppording the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. **Remedıal and Special Education**. c. 24. s. 1 :16-26.

Murray, Harry, G. 1975. Predicting Student Ratings of College Teaching from Peer Ratings of Personality Types. **Teaching of Psychology.** c.2 s. 2: 66-69.

Myers, David, G., Ed Diener. 1995. Who Is Happy?. **Psychological Science**. c. 6. s. 1: 10-19

Norman, Warren, T. 1963. Toward An Adequate Taxonomy Of Personalıty Attrıbutes: Replıcated Factor Structure In Peer Nomınatıon Personalıty. **Journal Of Abnormal And Social Psychology.** c. 66. s. 6: 574-583.

Norrish, Jacolyn, M., Dianna Vella-Brodrick. 2009. Positive Psychology and Adolescents: Where Are We Now? Where to From Here?. **Australian Psychologist.** c. 44. s. 4: 270–278.

Oğuz, Aytunga. 2013. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. **International Journal of Human Sciences.** c. 10. s. 1: 1273-1297.

Oğuz, Aytunga, Hande Özçalışan. 2017. Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz Belirleyicilik Düzeyleri İle Öğretmenlerinin Özerklik

Desteğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 1. s. 1: 24-32.

Öğülmüş, Selahattin. [18.03.2019]. Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık (Resiliency).https://www.kriminoloji.com/Bir_Kisilik_Ozelligi_Olarak_Yilmazlik-Selahattin_Ogulmus.htm

Önder, Alev, Hülya Gülay. 2008. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 23: 192-197.

Önen, Ayşem, Seda. 2012. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 42. s. 42: 310-320

Özabacı, Nilüfer, M., Bahaddin Acat. 2005. Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** s. 42: 211-236

Özbay, Yaşar, Mehmet Palancı, Mehmet Kandemir, Osman Çakır. 2012. Üniversite Öğrencilerinin, Öznel İyi Oluşlarının; Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik Ve Stresle Başa Çıkma Davranışları İle Yordanması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c.10 s. 2: 325-345

Özer, E. M. Engin Deniz. 2014. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online.** c. 13 s. 4: 1240-1248.

Özgüngör, Sevgi. 2006. Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 3. s. 25: 27-36.

Özkanlı, Zübeyde. 2018. 10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özözen-Danacı, Miray, Özge Pınarcık. 2017. Öğretmen Adaylarının Yılmazlık ve Geleceğe Yönelik Umut Düzeylerinin Duygusal Zekâya Olan Etkisinin İncelenmesi. **International Journal Of Eurasia Social Sciences.** c. 8 s. 29: 1054-1070.

Öztürk, M. Orhan, Aylin Uluşahin. 2014. **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.** 12. bs. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Petrides, K.V., Norah Frederickson, Adrian Furnham. 2004. The Role Of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance And Deviant Behaviour At Scholl. **Personality And Individual Differences.** c.36 s.2: 277-293.

Prince-Embury, Sandra. 2008. Translating Resilience Theory for Assessment and Application in Schools. **Canadian Journal of School Psychology.** c. 23. s.1: 4-10.

Reis, Harry, T., Kennon M. Sheldon, Shelly L. Gable, Joseph Roscoe, Richard M. Ryan 2000. Daily Well-Being: The Role Of Autonomy, Competence and Relatedness. **Personality and Social Psychology Bulletin.** c. 26: 419-435.

Rice, Tom, W., Brent J. Steele. 2004. Subjective Well-Being and Culture Across Time and Space. **Journal of Cross-Cultural Psychology.** c. 35. s. 6: 633–647.

Riolli, Laura, Victor Savicki, Ariana Cepani. 2002. Resilience In The Face Of Catastrophe: Optimism, Personality, and Coping İn The Kosovo Crisis. **Journal Of Applied Social Psyhology.** c. 32 s. 8: 1604-1627.

Romano, John. L., Sally M. Hage. 2000. Prevention: A Call to Action. **The Counseling Psychologist.** c. 28. s. 6: 854-856.

Rutter, Michael. 1999. Resilience Concepts And Findings: Implications For Family Therapy. **Journal of Family Therapy**. c.21 s. 2: 119-144.

Rutter, Michael. 2003. Genetic Influences On Risk And Protection: Implications For Understanding Resilience. **Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities**. ed. Suniya S. Luthar. Cambridge: Cambridge University Press: 489-509

Ryan, Richard, M. 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality.** c. 63: 397-427.

Ryan, Richard, M., Edward Deci L. 2000. Self-Determination Theory And The Facilitation of İntrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist.** c. 55: 68-78.

Ryan, Richard, M., James P. Connell. 1989. Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. **Journal Of Personality And Social Psychology.** c. 57. s. 5: 749-761.

Ryan, Richard, M., Kirk Warren Brown. 2003. Why we don't need self-esteem: Basic needs, mindfulness, and the authentic self**. Psychological Inquiry.** c. 14. s. 1: 71- 76.

Sağlam, Hediye. 2018. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ve Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Salovey, Peter, John D. Mayer. 1990. Emotıonal Intellıgence. **Imagınatıon, Cognıtıon And Personalıty**. c. 9. s. 3: 185-211.

Sandel, Keranen J. 2007. The Effects of Trauma Exposure, Emotional Intelligence and Positive Emotion on Resilience. Doktora Tezi. Fielding Graduate University.

Satıcı, Begüm. 2018. Genç Yetişkinlerde Mükemmeliyetçilik İle Romantik İlişki Doyumu Arasında Duygusal Zekâ Ve Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rollerinin

İncelenmesi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schnall, Eliezer, David Schnall. 2017. Positive Psychology in Jewish Education: Gratitude in the School and Synagogue Classroom. **Religious Education.** c. 112. s. 2: 160-171.

Schriver, Martha, Charlene M. Czerniak. 1999. A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction. **Journal of ScienceTeacher Education.** c. 10 s. 1: 21-42.

Schultz, Duane, P, Sydney Ellen Schultz. 2007. **Modern Psikoloji Tarihi.** 1. bs**.** çev. Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Seligman, Martin. 2002. **Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.** New York: Free Press.

Seligman, Martin, Mihaly Csikszentmihalyi. 2000. Positive psychology. **American Psychological Association**. c. 55 s. 1: 5-14.

Seligman, Martin, Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. 2009. Positive Education: Positive Psychology and Classroom İnterventions. **Oxford Review of Education**. c. 35. s. 3: 293–311.

Sezgin, Ferudun. 2012. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerininincelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 20 s. 2: 489-502.

Sezgin-Nartgün, Şenay, Kumru Dilan Mor. 2015. . Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Etik Liderlik ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi. **AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 15 s. 2: 269-290.

Shapiro, Lawrence E. 1999. **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek: Anne-Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi.** çev. Ümran Kartal. İstanbul: Varlık Yayınları.

Sheldon, Kennon. M., Laura King. 2001. Why Positive Psychology Is Necessary. **American Psychologist**. c. 56. s. 3: 216-217.

Sheldon, Kennon, M., Sonja Lyubomirsky. 2006. How To Increase and Sustain Positive Emotion: The Effects Of Expressing Gratitude And Visualizing Best Possible Selves. **Journal of Positive Psychology.** c.1. s. 2: 73-82.

Sherman, Barbara, R., Robert T. Blackburn. 1975. Personal characteristics and teaching effcctiveness of college facully. **Journal of Educalional Psychology.** c. 67. s. 1: 124-131.

Shernoff, David J., Mihaly Csikszentmihalyi, Barbara Shneider, Elisa Steele Shernoff. 2003. Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. **School Psychology Quarterly**. c.18 s. 2: 158–176.

Sipahioğlu, Önder. 2008. Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sin, Nancy, L., Sonja Lyubomirsky. 2009. Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology İnterventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis. **Journal of Clinical Psychology: In Session.** c. 65. s. 5: 467–487.

Skinner, Ellen, A., Michael J. Belmont. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of educational psychology.** c. 85 s. 4: 571-581.

Skinner, Ellen, Carrie Furrer, Gwen Marchand, Thomas Kindermann. 2008. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?. **Journal of Educational Psychology.** c. 100 s. 1: 765-781

Smith, Bruce, W., Jeanne Dalen, Kathryn Wiggins, Erin Tooley, Paulette Christopher, Jennifer Bernard. 2008. The Brief Resilience Scale: Assessing The Ability To Bounce Back. **International Journal of Behavioral Medicine.** c.15 s. 3: 194–200.

Somer, Oya, Lewis R. Goldberg. 1999. The Structure Of Turkish Trait Descriptive Adjective. **Journal of Personality and Social Pscyhology.** c. 76. s. 3: 421-450.

Sönmezer, Başak. 2015. Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Soydal, Gülkan. 2006. Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

Sternberg, Robert, J. 1997. The Concept Of Intelligence And Its Role In Lifelong Learning And Success **American Psychologist.** c. 52. s. 10: 1030-1037.

Sürücü, Abdullah, Ali Ünal. 2018. Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. **Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.** c. 8 s. 14: 253-295.

Svinicki, Marilla, D., Nancy M. Dixon. 1987. The Kolb Model Modified for Classroom Activities. **College Teaching.** c. 35. s. 4: 141-146.

Şahin, Ayfer. 2011. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 12 s. 1: 239-259

Şahin, Duygu. 2014. Öğretmelerin Öz Duyarlıklarının Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şen, H., Şenay, Yavuz Erişen. 2002. Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 22. s.1: 99-116

Tarhan, Nevzat. 2019. **Duyguların Pikolojisi ve Duygusal Zekâ.** 23.bs. İstanbul: Timaş Yayınları.

Taşğın, Özden, Hasan Bozgeyikli, Emre Emrullah Boğazlıyan. 2017. Üniversiteli Gençlerin İşsizlik Kaygıları İle Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki. **Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi.** c. 6 s. 15: 551-567

Terzi, Şerife. 2008, Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, c. 3. s. 29: 1-11

Thoresen, Carl, J., Jill C. Bradley, Paul D. Bliese, Joseph D. Thoresen. 2004. The Big Five Personality Traits and İndividual Job Performance Growth Trajectories In Maintenance and Transitional Job Stages. **Journal of applied psychology**. c. 89. s. 5: 835-853.

Titrek, Osman. 2002. Duygusal Zeka Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c. 3. s. 24: 73-87.

Titrek, Osman. 2011. **IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme.** 3. bs. Ankara: Pegem Yayınları.

Tonga, Zahide 2014. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıklarının Karar Stratejileri ve Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy. 2001. Teacher Efficacy: Capturing Anelusive Construct. **Teaching and Teacher Education.** c. 17: 783-805.

Tuğrul, Ceylan. 1999. Duygusal Zekâ. **Klinik Psikiyatri** c.1. s.12: 12-20.

Tümkaya, Songül, Erdal Hamarta, M. Engin Deniz. Metehan Çelik, Birsel Aybek. 2007. Duygusal Zekâ Mizah Tarzı Ve Yaşam Doyumu: Üniversite Ögretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.** c.3 s.30: 1-18.

Uçar, Tuncay. 2014. Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin ve Mesleki Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uşun, Salih, Ali Yakar, Orhan Kahya. 2016. Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. **Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE.** c. 5: 72 – 81.

Uyanık-Balat, Gülden, Gülsüm Çelebi, Hilal Yılmaz, Tülin Gümüştekin. 2014. Duygusal Zekâ Ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. **Turkish Studies.** c. 9. s. 8: 893-901.

Ülker-Tümlü, Gamze, Ergün Recepoğlu. 2013. Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 3 s. 3: 205-213

Walker. Robert, J. 2008. Twelve Characteristics Of An Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study Of In-Service And Pre-Service Teachers' Opinions. **Educational horizons.** c. 87 s. 1: 61-68

Walsh, Philip, R. 2011. Creating A "Values" Chain For Sustainable Development İn Developing Nations: Where Maslow Meets Porter. **Environment, Development and Sustainability.** c. 13 s. 4: 789-805.

Waters, Lea. 2011. A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. **The Australian Educational and Developmental Psychologist.** c. 28.s. 2: 75-90.

Wilson, Warner, R. 1967. Correlates of avowed happiness. **Psychological Bulletin.** c. 67. s. 4: 294-306.

Xing, Cai, Jian-min, Sun. 2013. The Role Of Psychological Resilience And Positive Affect In Risky Decision-Making. **International Journal Of Psychology,** c. 48. s. 5: 935-943.

Yalçın, Simge. 2013. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Stres, Psikolojik Dayanıklılık Ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yancı, Fatma, Aycan Çiçek-Sağlam. 2014. Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 7. s. 1: 298-313.

Yavuz, Kudret. 2003. **0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi: Anne Baba ve Öğretmenler İçin Duygusal Zeka Rehberi**. 2. bs. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Yeşilyaprak, Binnur. 2001. Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** s. 25: 131-146

Yıldırım, Koç, Pınar, Erol Yıldırım, Mustafa Otrar, Ahmet Şirin. 2015. Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 42: 277-297.

Yıldırım-Usta, Esen. 2018. Hayatın Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Analizi (İstanbul İli, Üsküdar İlçesi, Resmi Liselerde Görev Yapan Öğretmenler Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, Sonay. 2015. Eğitim Yöneticilerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yılmaz-Karabulutlu, Elanur, Sevda Yılmaz, Afife Yurttaş. 2011. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. **Psikiyatri Hemşireliği Dergisi.** c. 2 s. 2: 75-79.

EKLER

Ek 1. Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Aşağıda bilimsel araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış kendinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz. İçtenlikle vereceğiniz cevapların araştırmamıza büyük katkısı olacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmacı **Tuğba ÖZBAĞIR**
Yıldız Teknik Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Araştırma hakkında bilgi edindim, tüm sorularım cevaplandı. Araştırmaya katılmayı ve sonuçlarının bilimsel çalışmalarda kullanılmasını,

Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum ☐

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Eğitim Düzeyiniz: _____
3. Branşınız: _____
4. Medeni Durumunuz: Evli ☐ Bekar ☐

Ek 2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Örnek Maddeler

1. Beklenmedik bir olay olduğunda…						
Her zaman bir çözüm bulurum						Çoğu kez ne yapacağımı
3. En iyi olduğum durumlar şu durumlardır…						
Ulaşmak istediğim açık bir						Tam bir günlük boş bir vaktim
7. Kişisel problemlerimi…						
Çözemem						Nasıl çözebileceğimi bilirim
11. Ailemle birlikteyken kendimi … hissederim						
Çok mutlu						Çok mutsuz
15. Şu konuda iyiyimdir…						
Zamanımı planlama						Zamanımı harcama
19. Yargılarıma ve kararlarıma …						
Çok fazla güvenmem						Tamamen güvenirim
23. Zor zamanlarda, ailem …						
Geleceğe pozitif bakar						Geleceği umutsuz görür
25. Diğerleriyle beraberken						
Kolayca gülerim						Nadiren gülerim
27. Destek alırım						
Arkadaşlarımdan/aile						Hiç kimseden
29. Karşılıklı konuşma için güzel konuların düşünülmesi, benim için …						
Zordur						Kolaydır
31. Hayatımdaki kontrol edemediğim olaylar (ile) …						
Başa çıkmaya çalışırım						Sürekli bir endişe/kaygı
33. Yakın arkadaşlarım/aile üyeleri …						
Yeteneklerimi beğenirler						Yeteneklerimi beğenmezler

Ek 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Örnek Maddeler

	Aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan kutucuğu (X) ile işaretleyin. *Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.* 1……..2…….....3…….4…….....5……...6…...7 **(Kesinlikle katılmıyorum) (Kesinlikle katılıyorum)**	1	2	3	4	5	6	7
1	Genel anlamda, yüksek motivasyonlu biriyim.							
4	Verdiğim kararları sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.							
7	Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.							
10	Genelde stresle baş edebilirim.							
13	Genel olarak, hayatımdan memnunum.							
16	Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.							
19	Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.							
20	Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.							

Ek 4. Pozitif Öğretmen Ölçeği Örnek Maddeler

	Aşağıda öğretmenlik mesleğini yürütürken yaptıklarınıza ve kendinize ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi ne kadar yoğun gerçekleştirdiğiniz ile ilgili yeri (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. *Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.*	Hiç	Çok Az	Biraz	Çoğunlukla	Çok Fazla
1	Dersleri öğrencilerimin anlayabileceği düzeyde anlatırım					
3	Derse karşı öğrencilerimin merakını canlı tutarım.					
7	Konuşkan biriyim					
10	Derste değişik hikâyeleri/anekdotları paylaşırım					
13	Öğrencilerimi derse kaldırırım					
15	Derste burayı can kulağı ile dinleyin gibi cümleler kullanırım					
17	Öğrencilerimin hallerini ve hatırlarını sorarım					
19	Öğrencilerimin isimlerini bilirim					
21	Öğrencilerimin gelecekteki yaşantıları için onlara destek olurum					

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

ölçek izni Gelen Kutusu ×

Tuba İcli <tubaicli.tc@gmail.com> 2 Nis 2018 12:47

Alıcı: edeniz

Merhaba hocam , nasılsınız?
Tez çalışmam için uygulamayı düşündüğüm Duygusal Zeka Özelliği Ölçeğini izniniz doğrultusunda kullanabilir miyim?
İlginiz için şimdiden teşekkür ediyorum..
Saygılarımla...

Tuğba İÇLİ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

edeniz@yildiz.edu.tr 2 Nis 2018 Pzt 16:14

Alıcı: ben

Tuba ölçek ekte. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Yildiz Technical University
Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counseling
Davutpaşa/Istanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Davutpaşa-İstanbul

-----Tuba İcli <tubaicli.tc@gmail.com> yazdı: -----
Kime: edeniz@yildiz.edu.tr
Kimden: Tuba İcli <tubaicli.tc@gmail.com>
Tarih: 02.04.2018 12:44
Konu: ölçek izni



Duygusal zeka kısa...

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Tuba İcli <tubaicli.tc@gmail.com> 7 Mar 2018 Çar 12:14

Alıcı: nbasim

Merhaba hocam

Yıldız Teknik Üniversitesi PDR yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ali ERYILMAZ hocam öncülüğünde tez çalışması yapacağım. Çalışmam için uygulamayı düşündüğüm Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini izniniz doğrultusunda kullanabilir miyim?

İlginiz için şimdiden teşekkür ediyorum..

Saygılarımla...

Tuğba İÇLİ

Nejat Basim <nbasim@gmail.com> 7 Mar 2018 Çar 17:57

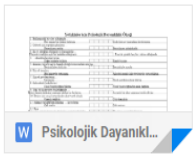
Alıcı: murathanned, ben, aygul.bilgic

Merhaba. Mesajınızı bu adresimden yanıtlıyorum. Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçeğin yer aldığı makaleyi, makalenin sonunda yer alan ölçeğin word ortamındaki halini (kopyalayıp yapıştırması kolay olur) ve değerlendirme esaslarını içeren bilgi notunu ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Nejat

Prof. Dr. H. Nejat Basım
Başkent Üniversitesi İİBF. Dekanı
Bağlıca Kampüsü Eskişehir Yolu 20. Km. Bağlıca 06810 ANKARA
Tel: 312-2466645
e-posta: nbasim@gmail.com
e-posta: nbasim@baskent.edu.tr

3 Ek







ÖZ GEÇMİŞ

GENEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Tuğba İÇLİ

Doğum Yeri ve Tarihi: Keskin 25.02.1986

E-posta: tugba_2042@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2006-2010 : Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

2015-2019 : Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

MESLEKİ DENEYİM

2010-2015 : Rehber Öğretmen-Atakent İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

2015-2018 : Rehber Öğretmen-Bostancı Halk Eğitim Merkezi

2018-2019 : Rehber Öğretmen-Hacı Sabancı Anadolu Lisesi