

**T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI  
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI**

**KADIN AKADEMİSYENLERİN BAŞARISINDA  
DUYGUSAL ZEKÂNIN ETKİSİ ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Murat KORKMAZ**

**Niğde  
Mayıs, 2016**

**T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANABİLİM DALI  
YÖNETİM VE ORGANİZASYON BİLİM DALI**

**KADIN AKADEMİSYENLERİN BAŞARISINDA DUYGUSAL ZEKÂNIN  
ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Murat KORKMAZ**

**Danışman : Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL  
Üye : Prof. Dr. A. Asuman AKDOĞAN  
Üye : Prof. Dr. Selen DOĞAN**

**Niğde  
Mayıs, 2016**

## ONAY SAYFASI

**Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL** danışmanlığında **Murat KORKMAZ** tarafından hazırlanan "**Kadın Akademisyenlerin Başarısında Duygusal Zekânın Etkisi Üzerine Bir Araştırma**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih: 06/05/2016

### JÜRİ :

Üye : Prof. Dr. A. Asuman AKDOĞAN

*Asuman Akdoğan*

Üye : Prof. Dr. Selen DOĞAN

*S. Doğan*

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL

*Onur Köksal*

### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ömer İSKENDEROĞLU  
Enstitü Müdürü

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Kadın Akademisyenlerin Başarısında Duygusal Zekânın Etkisi Üzerine Bir Araştırma**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlanmış olduğum eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve araştırmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Murat KORKMAZ



## ÖNSÖZ

Akademisyenler, üniversitelerin kalitesini ve niteliğini etkileyen unsurların başında gelmektedir. Akademisyenlerin gerçekleştirdikleri akademik çalışmalar o şehrin ve ülkenin gereksinimlerine ve sorunlarına cevap vermektedir.

Kadın akademisyenlerin başarısının değerlendirilmesi, öğretimin kalitesinin yükseltilmesi, kadın akademisyenlerin üstlendikleri görevleri duygusal zekâlarını kullanarak ne ölçüde yerine getirdikleri giderek önem kazanmaktadır. Bu araştırma da eğitim dünyasında her geçen gün önemi biraz daha artan duygusal zekâ kavramına katkı sunabilmek amacıyla duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrenciliğimden beri her zaman bana destek olan, değerli zamanını hiçbir zaman esirgemeyen, bilim ve hayata dair çok şey öğrendiğim, yol göstericiliği ile hoşgörüsü ile beni cesaretlendiren değerli hocam Prof. Dr. Selen Doğan'a içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Tezimin bu aşamasına gelinceye kadar bana her konuda destek olan beni araştırmam konusunda yönlendiren sayın hocam Doç. Dr. Faruk ŞAHİN'e çok teşekkür ederim. Ayrıca tez danışmanım sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL'a teşekkür ederim.

Çalışma konusunun belirlendiği ilk günden itibaren, yapıcı önerileri ve destekleriyle yol gösteren, ölçeklerin geçerliliği konusunda istatistik uzmanı olarak görüş ve öneriler sunan arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ'e ve bilgileri ile hiçbir zaman desteğini eksik etmeyen arkadaşım Öğr. Gör. Mikail KARA'ya teşekkür ederim. Çalışmanın her aşamasında en büyük desteği veren sevgili eşim Hilal KORKMAZ'a, kızım Zeynepnaz'a, oğlum Mehmethan'a, annem Nazife KORKMAZ'a ve babam Hamza KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Murat KORKMAZ

Niğde, 2016

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### KADIN AKADEMİSYENLERİN BAŞARISINDA DUYGUSAL ZEKÂNIN ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

**KORKMAZ, Murat**

**İşletme Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL**

**Mayıs 2016, 124 Sayfa**

Toplumsal gelişmeyi etkileyen ve toplumsal gelişmeye yön veren ilkelerin başında eğitim gelmektedir. Kişilerin toplumu oluşturduğu gerçeği göz önüne alınırsa, eğitim - öğretim sürecinde önemli role sahip olan kadın akademisyenlerin, duygusal zekâ kavramının bilincinde olması ve bunu eğitim öğretim sürecine yansıtabilmesi toplumsal gelişmeye önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. İnsanların çalışma hayatında iletişim, kariyer geliştirme ve yönetsel yeteneklerini artırma düşünceleri ile ilgili olarak duygusal zekâ yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiği, zamanla kabul gören bir durum olarak belirtilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde görev yapan kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir.

Verilerin analizi için SPSS22 Statistics programından yararlanılmıştır. 123 kadın akademisyene uygulanan anketlerden elde edilen veriler korelasyon analizi, anova testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemleriyle incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, duygusal zekânın başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Duygusal zekâ alt boyutlarından duyguları saptamanın başarı alt boyutlarından herhangi biri üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Bunun yanında, ikinci duygusal zekâ alt boyutu olan duyguları kullanmanın başarı alt boyutlarından yalnızca ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Diğer bir duygusal zekâ alt boyutu olan duyguları anlamamanın başarı alt boyutlarından konusuna

hâkimiyet, ders anlatırken düzenli ve organize olmak ve sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, duygusal zekâ alt boyutlarından duyguları yönetmenin tüm başarı alt boyutları üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar, kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın önemini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Kadın Akademisyen, Başarı.



## **ABSTRACT**

### **MASTER THESIS**

#### **A RESEARCH ON THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE SUCCESS OF FEMALE ACADEMICIANS**

**KORKMAZ, Murat**

**Business Administration**

**Supervisor: Asst. Prof. Onur KÖKSAL**

**May 2016, 124 Pages**

Education is one of the most important principles that effects and directs social development. Considering the fact that individuals form the society, female academicians who have an important role within the process of education will contribute a lot to social development when they are aware of the concept of emotional intelligence and reflect this to the process of education. Necessity to improve emotional intelligence competence in accordance with the improvement of communicative, career development and managerial skills in professional life has been indicated as a well accepted case.

The purpose of this study is to analyze the effect of the emotional intelligence competence of the female academicians of Çankırı Karatekin University on their academic successes.

SPSS22 Statistics program has been used for the analysis of the data. Data obtained from surveys applied to 123 female academicians have been analyzed by the methods of correlation analysis, anova test and multiple linear regression analysis.

According to the results of the analysis, it is possible to say that emotional intelligence has a positive effect on success. It has not been encountered that there is a significant effect of detecting emotions which is one of the subdimensions of emotional intelligence on any of the subdimensions of success. Besides that, it has been found out that using emotions, which is the second subdimension of emotional intelligence, has a positive effect only while teaching orderly and organized, one of



the subdimesions of success. It has been identified that empathy, another subdimension of emotional intelligence, has a positive effect on the subdimensions of success such as being a master on a subject, being orderly and organised in teaching and being able to answer questions satisfactorily. In conclusion, it has revealed that managing emotions, one of the subdimensions of emotional intelligence, has a positive effect on all subdimensions of success.

These results reveal the importance of emotional intelligence on the success of female academicians.

**Key Words:** Emotional Inteligence, Female Academician, Success.

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
YEMİN METNİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.ARAŞTIRMA PROBLEMİ.....	4
1.2.ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	5
1.5.ARAŞTIRMANIN KISITLARI.....	5
1.6.ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	6
1.7.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	9

### İKİNCİ BÖLÜM

#### DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.ZEKÂ KAVRAMI.....	11
2.2.ZEKÂ KURAM ÇEŞİTLERİ.....	13
2.2.1.Spearman'ın Zekâ Kuramı.....	13
2.2.2.Piaget'in Uyum Kuramı.....	13
2.2.3.Thorndike'nin Zekâ Kuramı.....	14
2.2.4.Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı ve Yedi Aşamalı Yetenek Modeli.....	14
2.2.5.Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı.....	16
2.3.DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YENİ GELİŞTİRİLEN ZEKÂ TANIMLARI.....	17
2.4.DUYGU KAVRAMI.....	17

2.4.1.Duygunun Tanımı .....	18
2.4.2.Duyguların Özellikleri .....	19
2.5.DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI .....	21
2.6.DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ .....	24
2.6.1.Mayer, Salovey ve Caruso'nun Modeli .....	24
2.6.2.Goleman'ın Modeli .....	29
2.6.3.Bar-On'un Modeli .....	32
2.6.4.Weisinger'in Modeli .....	34
2.6.5.Cooper – Sawaf'ın Modeli .....	35

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### KADIN AKADEMİSYENLER VE BAŞARI İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. AKADEMİSYENLİK KAVRAMI VE ÖNEMİ .....	37
3.2.TÜRKİYE'DE KADINLARIN DURUMU VE KADIN AKADEMİSYENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ.....	38
3.3. TÜRKİYE'DEKİ KADIN AKADEMİSYENLER.....	42
3.4. BAŞARI İÇİN GEREKLİ KRİTERLER.....	45
3.4.1. Üniversitler İçin Başarı Kriterleri .....	46
3.4.2. Akademisyenler İçin Başarı Kriterleri.....	47
3.4.2.1.Konusuna Hâkimiyet.....	48
3.4.2.2.Derse Hazırlıklı Olmak .....	49
3.4.2.3.Değerlendirmede Adil Olmak .....	49
3.4.2.4.Öğretmeye İstekli Olmak .....	50
3.4.2.5.Öğrencilerle İletişim Becerileri.....	50
3.4.2.6.Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek .....	50
3.4.2.7.Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak .....	51
3.4.2.8.Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek .....	51
3.4.2.9.İş Ahlakı.....	52
3.4.2.10.Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek.....	52
3.5.DUYGUSAL ZEKÂ VE BAŞARI İLE İLGİLİ YAZIN TARAMASI.....	53

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### KADIN AKADEMİSYENLERİN BAŞARISINDA DUYGUSAL ZEKÂNIN ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

4.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	56
4.1.1. Evren ve Örneklem .....	56
4.1.2. Verileri Toplama Yöntemi.....	57
4.1.2.1. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	58
4.1.2.2. Başarı Ölçeği.....	59
4.1.3. Veri Değerlendirme Yöntemi.....	61
4.2.ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	62
4.2.1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1.1.Kadın Akademisyenlerin Yaşlara Göre Dağılımı .....	63
4.2.1.2.Kadın Akademisyenlerin Unvanlarına Göre Dağılımı.....	63
4.2.1.3.Kadın Akademisyenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı .....	64
4.2.1.4.Kadın Akademisyenlerin Akademik Birime Göre Dağılımı.....	64
4.2.1.5.Kadın Akademisyenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı.....	65
4.2.1.6.Kadın Akademisyenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı .....	66
4.2.2. Hipotezlere İlişkin Bulgular .....	66
4.2.2.1.Duygusal Zekâ ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenme.....	66
4.2.2.2.Konusuna Hâkimiyet ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	72
4.2.2.3.Derse Hazırlıklı Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki .....	74
4.2.2.4.Değerlendirmede Adil Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki .....	76
4.2.2.5.Öğretmeye İstekli Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	78
4.2.2.6.Öğrencilerle İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki .....	80
4.2.2.7.Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	82
4.2.2.8. Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	84

4.2.2.9.Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek ile Duygusal Zekâ	
Arasındaki İlişki.....	87
4.2.2.10.İş Ahlakı İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	89
4.2.2.11.Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum	
Sergilemek ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki.....	91
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>94</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>100</b>
<b>EK-1 Anket Formu .....</b>	<b>113</b>
<b>EK-2 Anket Uygulama İzin Belgesi.....</b>	<b>117</b>
<b>EK-3 Maddelere Göre Frekans Dağılım Tablosu-Duygusal Zekâ.....</b>	<b>118</b>
<b>EK-4 Maddelere Göre Frekans Dağılım Tablosu-Başarı.....</b>	<b>120</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>124</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Duygu Çeşitleri.....	19
Tablo 2.2: Duygusal Zekânın Yedi Unsuru .....	22
Tablo 2.3: Duygusal Zekâ Tanımları ile İlgili Özetler.....	23
Tablo 2.4: Salovey ve Caruso'nun Modeli .....	24
Tablo 2.5: Goleman'ın Modeli.....	30
Tablo 2.6: Bar-On'un Modeli .....	33
Tablo 2.7: Weisinger'in Modeli .....	34
Tablo 2.8: Cooper-Sawaf'ın Modeli .....	35
Tablo 3.1: Akademisyenliğin Avantajları ve Dezavantajları.....	44
Tablo 4.1: Araştırma Örneklemindeki Kadın Akademisyenlerin Sayısal Dağılımı ..	57
Tablo 4.2: Duygusal Zekânın Boyutları ve Madde Numaraları.....	58
Tablo 4.3: Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Ölçek ve Madde Numaraları .....	60
Tablo 4.4: Kadın Akademisyenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.5: Kadın Akademisyenlerin Unvanlarına Göre Dağılımı .....	64
Tablo 4.6: Kadın Akademisyenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.7: Kadın Akademisyenlerin Akademik Birime Göre Dağılımı .....	65
Tablo 4.8: Kadın Akademisyenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı .....	65
Tablo 4.9: Kadın Akademisyenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4.10: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları .....	66
Tablo 4.11: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Ayrıntılı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları, Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alfa Sonuçları .....	68

Tablo 4.12: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 4.13: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu .....	71
Tablo 4.14: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ).....	71
Tablo 4.15: Duygusal Zekâ ile Konusuna Hâkimiyet Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları Tablosu.....	72
Tablo 4.16: Duygusal Zekâ ile Konusuna Hâkimiyet Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	73
Tablo 4.17: Duygusal Zekâ ile Konusuna Hâkimiyet Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	73
Tablo 4.18: Duygusal Zekâ ile Derse Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları .....	74
Tablo 4.19: Duygusal Zekâ ile Derse Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	75
Tablo 4.20: Duygusal Zekâ ile Derslere Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	75
Tablo 4.21: Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi.....	76
Tablo 4.22: Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu .....	77
Tablo 4.23: Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	77
Tablo 4.24: Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi .....	78
Tablo 4.25: Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	79
Tablo 4.26: Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkiye İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	79

Tablo 4.27: Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi.....	80
Tablo 4.28: Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu .....	81
Tablo 4.29: Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ).....	81
Tablo 4.30: Duygusal Zekâ Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkinin Analizi .....	82
Tablo 4.31: Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	83
Tablo 4.32: Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ).....	83
Tablo 4.33: Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi.....	84
Tablo 4.34: Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu .....	85
Tablo 4.35: Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkiye İlişkin Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ).....	86
Tablo 4.36: Duygusal Zekâ ile Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkinin Analizi .....	87
Tablo 4.37: Duygusal Zekâ ile Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	87
Tablo 4.38: Duygusal Zekâ ile Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkiye İlişkin Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ).....	88
Tablo 4.39: Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkinin Analizi .....	89
Tablo 4.40: Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu.....	89
Tablo 4.41: Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	90



Tablo 4.42: Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkinin Analizi .....	91
Tablo 4.43: Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu .....	91
Tablo 4.44: Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients <sup>a</sup> ) .....	92
Tablo 4.45: Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Kabul ve Reddedilen Hipotezleri.....	93

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Araştırmanın Modeli.....	10
Şekil 3.1: Akademisyenlerin Mesleki Gelişimi.....	41



## KISALTMALAR LİSTESİ

---

<b>Prof. Dr.</b>	: Profesör Doktor
<b>Doç. Dr.</b>	: Doçent Doktor
<b>Yrd. Doç. Dr.</b>	: Yardımcı Doçent Doktor
<b>Öğr. Gör.</b>	: Öğretim Görevlisi
<b>YÖK</b>	:Yüksek Öğretim Kurumu
<b>IQ</b>	: Intelligence Quotient
<b>TUİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>Duy.</b>	: Duygusal
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>IBM</b>	: International Business Machines
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>vd</b>	: ve diğerleri

---

## GİRİŞ

Bazı bilim insanları duygusal zekânın akademik başarıyı açıklayan faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar (Üzen, 2012: 3). Duygusal zekâ, akademisyenler için çalışma yaşamları içerisinde sahip olunabilecek değerli bir donanım olarak göze çarpmaktadır. İlgili alan yazında duygusal zekâyı ilk olarak Salovey ve Mayer çalışmalarında incelemiş, sonrasında ise Daniel Goleman çalışmalarına konu etmiştir (Goleman, 1995: 25). Salovey ve Mayer, çalışmalarında duygusal zekâyı dört temel boyut itibarıyla incelemişlerdir. Bu boyutlar; duyguları kullanma, duyguları saptama, duyguları yönetme ve duyguları anlamadır. Bu kavramlardan da anlaşılacağı üzere duygular, duygusal zekânın önemli bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir. Duygular; herhangi bir şeyi düşünerek ve planlayarak uzak bir hedefe varmayı, sorunları çözerek yetenekleri en iyi şekilde kullanmayı (Doğan, 2007: 216), doğuştan gelen zihinsel güçlerin yeteneğin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğini belirlemektedir (Goleman, 2007: 119).

Günümüzde artan kalite arayışları üniversiteleri de etkilemeye başlamıştır. Üniversitelerdeki önemli konulardan biri de akademisyenlerin akademik başarı düzeylerinde kaliteyi artırma çabalarıdır. Akademik mesleğin ifade ettiği farklı anlamlar, mesleği kendi içinde ‘kabileler ve mülkiyet alanlarına’ bölmektedir (Becher, 2001: 15). Bu bölme, sadece araştırma fikirlerindeki farklılıklarda değil, kurum içi iletişim ve kurum dışı iletişim ile girilen etkileşim biçimlerinde de görülmektedir (Becher, 2001: 44). Bununla birlikte, üniversitelerde artan bilgi ile beraber iletişimde yaşanan büyük değişiklikler eğitim - öğretim ihtiyaçlarının yeniden yapılandırılmasını gerekli hale getirmektedir. Bunun yanında, bireylerarası iletişimin boyutu da değişmiş ve bu iletişim de duygusal zekâ önemli bir hale gelmiştir. Bu anlamda, akademisyenlerin özellikle öğrencileri ile aralarındaki ilişkide, duygusal zekâ ön plana çıkmakta ve böylece akademisyen-öğrenci arasındaki iletişim etkin hale gelmektedir.

İş yaşamı ve günlük yaşam alanında araştırmacı ve eğitmen rolü üstlenen akademisyen üzerine odaklanan çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bir işgücü olarak değerlendirilen akademisyen, hem akademik çalışma hayatında

yaşanan dönüşüm ile şekillenen bir aktör olarak, hem de bu dönüşümden etkilenen bir kişi olarak araştırmalara giderek daha fazla konu olmaktadır (Memiş, 2013: 4). Buradan hareketle akademisyenler, bilgi toplumunun gereksinim, beklenti ve talepleri doğrultusunda, daha fazla öğrenciye eğitim veren, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunan bir kaynak haline gelmektedir. Genelde toplumun özelde akademisyenlerin başarılı olmak için kişisel ve sosyal yeteneklerinin bütünü kullanmaları ve çalışma ortamında performanslarını artırmaları için duygusal zekâyâ önem vermeleri duygusal zekânın popüler olmasına katkı sağlamıştır. Akademisyenlerin sahip oldukları entelektüel zekânın (IQ) başarı için tek başına yeterli olmadığını, aynı zamanda kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması, duyguları kullanması, duyguları yönetmesi ve duyguları saptaması gibi becerilerin de oldukça önem kazandığını ifade etmek gerekmektedir (Aksaraylı, 2008: 757-758). İlgili açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir.

Kadın akademisyenlerin başarıları öğrencilerle ilişkileri nezdinde incelenmiştir. Bunun nedeni, duygusal zekânın, yalnızca bireylerin kendi duygularının değil, aynı zamanda diğer insanların duygularının da dikkate alındığı bir kavram olmasıdır. Duygusal zekâ sayesinde bireyler, diğer insanlarla kurdukları ilişkiyi istikrarlı bir şekilde sürdürme imkanına kavuşmaktadırlar. Sosyal rol teorisine göre toplumlar, erkek ve kadınlar için farklı roller tanımlamaktadırlar. Bu roller doğrultusunda erkek ve kadınlar, toplumun kendilerinden beklentileri ve bu beklentilere uygun ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiği konularında fikir sahibi olmaktadır (Eagly, 1987). Bu teoriye göre, toplum üyeleri sosyal ilişkilerin kalitesinde meydana gelen bir artıştan mutlu olmaktadır. Bu mutluluk bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmekte, yaşam kalitesi artan bireylerin ise başarılı olma imkanları yükselmektedir. Bu başarı, yalnızca diğer insanlarla kurulan ilişkiler itibarıyla değil, aynı zamanda kariyer yaşamında da kendini göstermektedir.

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, önemi, amacı, hipotezleri, varsayımları, kısıtları ve modeli açıklanmaktadır. İkinci

bölümde, duygusal zekâ ile ilgili kavramsal çerçeve üçüncü bölümde ise kadın akademisyenler ve başarıyla ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Dördüncü bölümde ise kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın etkisini inceleyen bir alan araştırmasına yer verilmiştir.



## **BİRİNCİ BÖLÜM**

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, kısıtları, hipotezleri ve modeline yer verilmektedir.

### **1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİ**

Bu çalışmada “kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

### **1.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI**

Bu çalışmanın amacı, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırmanın konusu, Çankırı Karatekin Üniversitesi’nde görev yapan kadın akademisyenlerin, duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve duygusal zekâ ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Duygusal zekâ, gelişen ve değişen dünyada yönetim bilimi ile uğraşan bilim adamlarının önem verdiği bir konu haline gelmiştir. Duygusal zekânın temeli, kişinin kendisini nasıl geliştireceği ve nasıl daha verimli çalışabileceği ile ilgilidir. Çünkü duygusal zekâ, kişinin kendi duygularının farkına varabilmesi, bu duygularını kontrol edebilmesi ve sosyal ilişkilerinde açık olabilmesidir (Cinginsiz, 2010: 100). Bireyler huzurlu bir iş ortamında, kendilerini güvende hissedip, yaptıkları işin gerçekten önemli olduğunu hissettiklerinde akademik başarıları artmaktadır. Yüksek duygusal zekâyâ sahip akademisyenler hem kendilerine hem de diğer akademisyenlere karşı sergiledikleri olumlu davranışlar sayesinde huzurlu bir örgüt iklimi oluşturmaktadırlar.

Toplumsal gelişmeyi etkileyen ve toplumsal gelişmeye yön veren unsurların başında eğitim gelmektedir. Kişilerin toplumu oluşturduğu gerçeği göz önüne alınırsa, eğitim öğretim sürecinde önemli role sahip olan akademisyenlerin duygusal zekâya sahip olmaları ve bunu eğitim - öğretim sürecine yansıtılabilmelerinin, özelde öğrencilerin genelde ise toplumun gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki kadın akademisyenlerin başarı düzeyleri ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş çalışma sayısının oldukça kısıtlı olduğu dikkate alındığında, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu özgün çalışmanın, ulusal yazına değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

Araştırma sürecinde, kadın akademisyenlerin soruları doğru bir şekilde içten, tarafsız ve samimi bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

Kadın akademisyenlerin veri toplama araçlarındaki soruları doğru bir şekilde algıladıkları kabul edilmiştir.

Araştırma yönteminin, bu araştırmanın amacına ve problemin çözümüne uygun olduğu, seçilen örneklem grubunun araştırma evrenini yeterli düzeyde temsil ettiği, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz tekniklerin araştırmanın amacına uygun yöntemlerden oluştuğu kabul edilmiştir.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN KISITLARI**

Araştırmanın kısıtlarını aşağıdaki şekilde belirtmek gerekir.

- Araştırma örneklemini Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde görevli olan Prof. Dr., Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör., Arş. Gör., Okutman, Uzman, Çevirici unvanları ile görev yapan kadın akademisyenler ile kısıtlıdır. Zaman ve bütçe kısıtı nedeniyle diğer üniversiteler araştırmaya dâhil edilmemiştir.



- Araştırmanın bir diğer kısıtı veri toplama yöntemiyle ilgilidir. Anket yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada verilerin tek bir kaynaktan (bireyin kendisi) toplanması yanlılığa neden olmaktadır.
- Araştırmada kadın akademisyenlerin başarıları, öğrencilerle ilişkileri nezdinde ölçülmüştür.

## 1.6. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu araştırmada test edilen hipotezler şunlardır.

H1a: Duyguları anlamamanın konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif etkisi vardır.

H1b: Duyguları saptamanın konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif etkisi vardır.

H1c: Duyguları yönetmenin konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif etkisi vardır.

H1d: Duyguları kullanmanın konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2a: Duyguları anlamamanın derse hazırlıklı olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2b: Duyguları saptamanın derse hazırlıklı olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2c: Duyguları yönetmenin derse hazırlıklı olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2d: Duyguları kullanmanın derse hazırlıklı olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3a: Duyguları anlamamanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3a: Duyguları saptamanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3c: Duyguları yönetmenin değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3d: Duyguları kullanmanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4a: Duyguları anlamının öğretmeye istekli olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4b: Duyguları saptamanın öğretmeye istekli olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4c: Duyguları yönetmenin öğretmeye istekli olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4d: Duyguları kullanmanın öğretmeye istekli olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H5a: Duyguları anlamının öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif etkisi vardır.

H5b: Duyguları saptamanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif etkisi vardır.

H5c: Duyguları yönetmenin öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif etkisi vardır.

H5d: Duyguları kullanmanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif etkisi vardır.

H6a: Duyguları anlamının öğrenciye ayrıntılı geri bildirim verme üzerinde pozitif etkisi vardır.

H6b: Duyguları saptamanın öğrenciye ayrıntılı geri bildirim verme üzerinde pozitif etkisi vardır.

H6c: Duyguları yönetmenin öğrenciye ayrıntılı geri bildirim verme üzerinde pozitif etkisi vardır.

H6d: Duyguları kullanmanın öğrenciye ayrıntılı geri bildirim verme üzerinde pozitif etkisi vardır.

H7a: Duyguları anlamamanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H7b: Duyguları saptamanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H7c: Duyguları yönetmenin ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H7d: Duyguları kullanmanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif etkisi vardır.

H8a: Duyguları anlamamanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H8b: Duyguları saptamanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H8c: Duyguları yönetmenin sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H8d: Duyguları kullanmanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H9a: Duyguları anlamamanın iş ahlakı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H9b: Duyguları saptamanın iş ahlakı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H9c: Duyguları yönetmenin iş ahlakı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H9d: Duyguları kullanmanın iş ahlakı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H10a: Duyguları anlamamanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H10b: Duyguları saptamanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif etkisi vardır.

H10c: Duyguları yönetmenin öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif etkisi vardır.

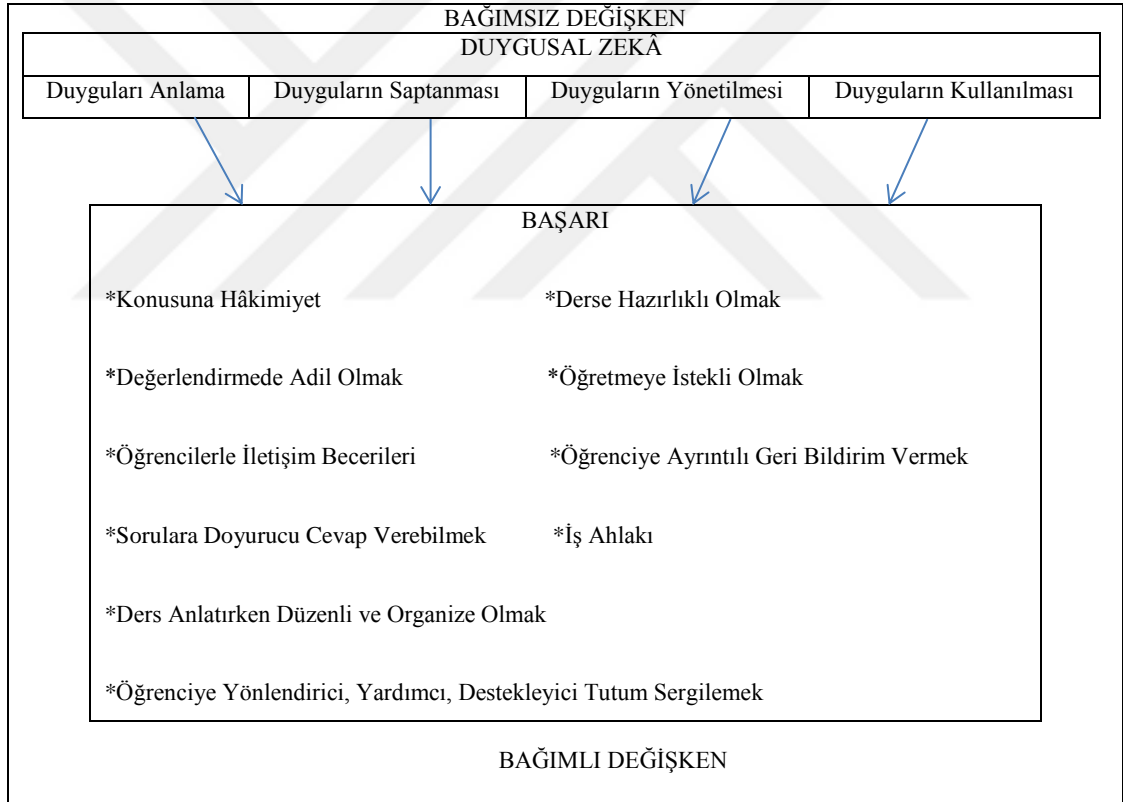
H10d: Duyguları kullanmanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif etkisi vardır.

## **1.7. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu çalışmanın amacı, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Duygusal zekâ; Mayer, Salovey ve Caruso' nun yetenek tabanlı modeli doğrultusunda dört boyut itibariyle ele alınmıştır (Schutte vd., 1998). Bunlar; duyguları anlama, duyguları saptama, duyguları yönetme ve duyguları kullanmadır. Çalışmanın diğer değişkeni olan başarı, akademisyenlerin öğrencilerle ilişkileri doğrultusunda ölçülmüştür. Bunun nedeni

duygusal zekânın, bireyin yalnızca kendi duygularını değil, aynı zamanda diğer insanların duygularını anlama, yönetme ve kontrol etme yeteneğini ifade etmesidir (Mayer ve Salovey, 1993). Bu anlamda, akademisyenlerin başarısı Ok (2001) tarafından geliştirilen 10 boyut kapsamında ele alınmıştır. Bu boyutlar; konusuna hâkimiyet, derse hazırlıklı olmak, değerlendirmede adil olmak, öğretmeye istekli olmak, öğrencilerle iletişim becerileri, öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek, ders anlatırken düzenli ve organize olmak, sorulara doyurucu cevap verebilmek, iş ahlakı ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemektir.

Bu açıklamalar ışığında kurulan araştırma modeli Şekil 1.1’de görülmektedir.



**Şekil 1.1:** Araştırmanın Modeli

Birinci bölümde, araştırmanın problemi, araştırmanın konusu ve amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın kısıtları, araştırmanın hipotezleri ve son olarak araştırmanın modeli üzerinde durulmuştur. Bir sonraki bölümde, duygusal zekâ ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tez çalışmasının kavramsal çerçevesini oluşturan zekâ, duygu, duygusal zekâ, duygusal zekâ modelleri ile ilgili yapılan yazın çalışmasına yer verilmektedir.

#### 2.1. ZEKÂ KAVRAMI

Zekâ kavramının çok uzun bir öyküsü vardır. İnsanlığın kendisi kadar eskidir. 5000 yıldan eski olan Sümerlerin Gılgamış Destanı'nda bile en eski insan karakterleri 'akıllı, iyi yürekli ve kararlı' olarak tanımlanmaktadır. Bazı insanların karar verme konusunda, diğer insanlara göre daha iyi olduğu fikrinin uzun süre önce benimsendiği görülmektedir. Bu insanlar diğer insanlarla aynı bilgiye sahip olabilirler, ancak onlar bu bilgileri tartıp, değerlendirip işleme koyduklarında diğerlerinden daha iyi sonuçlar almaktadırlar (Davis, 2008: 3).

Kişisel özellik olarak zekânın var olan yaygın tanımına rağmen, zekânın resmi ölçümü için ciddi çabaların harcanması 19. Yüzyıl sonlarına kadar sürmüştür. Modern zekâ testinin ilk örneğini 1905 yılında Alfred Binet geliştirmiştir. Binet'in testi, özel bir eğitim alabilecek üstün zekâlı öğrencileri belirlemek için Fransız eğitim sistemine yardımcı olması amacıyla geliştirilmiştir. Test zaman içinde İngilizce'ye çevrilerek Amerika'da kullanılmaya başlanmıştır. Böylece, zekâ ölçüm aletinin geliştirilmesi oldukça başarılı olmuş ve ölçümler özellikle Amerika'da yaygınlaşmıştır (Davis, 2008: 3).

Zekâ kavramının alan yazında görüş birliğine varılmış bir tanımı bulunmamaktadır. 1920'li yıllarda Levis Terman, zekâyı soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma yakın bir ifade ise Mayer ve arkadaşları tarafından şöyle dile getirilmiştir: 'Zekâ, nesnelere arasında benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme, birbirleriyle ve bütünlü ilişkilerini değerlendirebilme ve soyut akıl yürütme yeteneği' dir (Aslan 2009: 5).

Türkiye'nin en büyük sözlüğü olan Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Büyük Türkçe Sözlükte zekâ, en basit şekliyle, 'olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce' şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Ancak zekânın, öğrenme ve öğrenilenleri yeni durumlara aktarabilmenin yanı sıra, mantıklı ve soyut bir şekilde düşünebilme gibi birçok yönü olabilmektedir (Baymur, 1994: 6). Bu anlamda zekâ, zihnin öğrendiğini yeni durumlara uyarlayabilme, öğrenilenden yararlanabilme ve çözüm yolları üretebilme yeteneğidir (Öktem, 2001: 184).

Zekâ ifadesi, ilk test denemesinin geliştirilmesinden itibaren psikolojide önemli bir yere sahip olmasıyla birlikte, tek bir zekâ tanımı bulunmamaktadır. Bunun nedeni, zekânın yalnızca tek bir yetenekte kendini göstermemesi, aksine farklı kabiliyetlerden oluşan yaygın bir özellikte olmasıdır (Demir, 2001: 41).

Thornike zekâyı, iyi tepkilerde bulunabilme yeteneği olarak değerlendirirken, Binet ise akıl yürütme, hüküm verme ve eleştirebilme kapasitesi olarak ifade etmiştir (Aslan 2009: 6). Buradan hareketle zekâ, sembollerden ve kelimelerden faydalanarak bir takım sonuçlara ulaşabilme yeteneğidir (Güney, 2000: 227).

Yaylacı (2008: 18) zekâyı; bilgiyi elde etme, elde edilen bu bilgiyi öğrenme ve çıkan problemleri çözmeye imkân veren bilişsel yetenekler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Weschler ise zekâyı; kişinin davranışlarının, mantıksal düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların tamamını kapsayan genel bir yetenek olarak tanımlamıştır (Çakar vd., 2004: 26).

Kimi psikologların düşüncelerine göre ise zekâ öğrenebilme yeteneğidir (Keleşoğlu, 2007: 14). Bir başka anlamda ise bireyin zekâsı öğrenim yeteneğinin genişliği ile ilgilidir. Buna göre, çok öğrenen az öğrenenden daha zekidir (Ergin, 2000: 12).

Psikolog Jean Piaget (Kılıçarslan, 2009: 29), zekâyı, üç önemli özelliği açısından şöyle tanımlamaktadır:

- Zekâ, çevre ile etkileşim sonucunda, kişinin çevresiyle gerçekleştirdiği bütünleşmenin özel bir halidir.
- Zekâ, zihinsel yapı ile çevre arasındaki bir tür etkin denge halidir.
- Zekâ, bir zihinsel hareketler dizgesidir.

## **2.2. ZEKÂ KURAM ÇEŞİTLERİ**

Duygusal zekânın gelişiminde zekâ kuramlarının etkisi fazlasıyla olmuştur. Bu zekâ kuramlarından bazıları Spearman'ın Zekâ Kuramı, Piaget'in Uyum Kuramı, Thorndike'nin Zekâ Kuramı, Sterberg'in Başarılı Zekâ Kuramı, Gardner'in Zekâ Kuramı olarak sıralanabilir (Aslan, 2009: 10):

### **2.2.1. Spearman'ın Zekâ Kuramı**

Spearman'a göre zihinsel faaliyetler her eylemin kaynağıdır. Bu kurama göre, zeki insanın özellikleri, karşılaştığı olayları çabuk anlaması, doğru kararlar vermesi, ilgi çekici konularda konuşması, konulara yeni açılımlar getirmesi ve konunun farklı boyutlarını görebilmesiyle ön plana çıkmaktadır. Spearman, zeki bir insanın her alanda başarılı olduğunu ve zekice davranışlar sergilediğini öne sürmüştür (Özkan, 2009: 13). İnsanların bazı alanlarda diğerlerine göre daha hızlı olmasını ise genel zekânın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumu olarak açıklamıştır. Genel zekâ, kaynağından çıkan suyun birçok farklı yöne akması gibi özel alanlardaki yeteneklere bağlıdır (Morris, 2002: 304).

### **2.2.2. Piaget'in Uyum Kuramı**

İnsan ile çevresi arasındaki etkileşim sonucunda oluşan dengeyi ifade eden kavram uyumdur. İsviçreli psikolog Jean Piaget tarafından geliştirilen 'Uyum Kuramı' zekâyı insanın çevreyle uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Zekâ, insanın yaşam koşullarına uyum sağlaması sonucunda sürekli olarak gelişmektedir. İnsan yaşamı boyunca yaşadığı dünya ile bir denge durumuna ulaşmak için çabalamakta ve bunun için birçok bilişsel faaliyette bulunmaktadır. İnsanın çevresiyle etkileşimi sonucu ulaştığı dengenin düzeyi zekâ düzeyi ile doğru



orantılıdır. Zekânın gelişimi sağlandıkça insanın çevresiyle etkileşiminde de hem niteliksel hem de niceliksel artışlar kaydedilmektedir. Bu artışlar daha çok bilişsel faaliyeti gerektirmektedir. Bilişsel faaliyetlerin artması ise zekânın gelişmesine yol açmaktadır (Başaran, 2004: 103). Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır. İnsan zekâsının gelişimi, özümleme ve uyum işlemlerine bağlanmaktadır. Buna göre, bütün organik gelişimlerin temelinde bu iki ögenin olduğu belirtilmektedir (Koçyiğit, 2007: 334).

### **2.2.3. Thorndike'nin Zekâ Kuramı**

1874-1949 yılları arasında yaşayan ve modern eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward Thorndike, çalışmalarıyla zekânın gelişimine katkıda sağlamıştır (Gürel, 2010: 344). Edward Thorndike'nin ortaya attığı çoklu faktör kuramı, zekâyı üç ana kısma ayırmıştır. Bunlar; sosyal zekâ, soyut zekâ ve mekanik zekâdır. Bu zekâ çeşitleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Aslan, 2009: 10):

- Sosyal zekâ: Sosyal zekâ kavramı toplumsal ilişkilerinde başarılı olma, yani insanlarla iyi ilişkiler kurma, ilişkileri sürdürme, insanları anlama ve uyum sağlama yeteneklerine ilişkin zekâ boyutunu temsil etmektedir.
- Soyut zekâ: Semboller ve kavramlarla düşünebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Matematiksel ilişkiler kurmak örnek verilebilir.
- Mekanik (Somut) zekâ: Makine, araç ve gereçlerin nasıl çalıştıklarını anlama ve bunları kullanma yeteneği mekanik zekânın kapsama alanına girmektedir.

Işık'a göre, zekânın; yapılabilecek işlerin zorluk derecesi (düzey), yapılacak işlerin içeriğinin farklı olması (genişlik) ve çözüm süresi (hız) şeklinde üç yönü vardır. Düzey ve genişlik, zekâ alanını oluşturur. Zekâyı ölçmek, hız faktörünü göz önüne alarak zekâ alanını saptamaktır (Işık, 2011: 12).

### **2.2.4. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı ve Yedi Aşamalı Yetenek Modeli**

“Başarılı zekâ kuramı”, Robert Sternberg tarafından 1985–86 yılları arasında ortaya atılmıştır (Morris, 2002: 304). Robert Sternberg, kişinin içinde bulunduğu sosyo-

kültürel ortama göre zayıflığını gidermesi, üstün yönünden yararlanması, çevreye uyum sağlaması, çevreye şekil vermede analitik, pratik ve bağlamsal becerilerini kullanması ve yaşamda başarılı olması için gerekli olan yeteneği başarılı zekâ olarak tanımlamıştır (Aslan, 2009: 17).

Sternberg, başarılı zekâ kuramının pratik yeteneklerini, yaratıcı yeteneklerini ve analitik yeteneklerini birleştirip üç aşamalı Başarılı Zekâ Modelini ortaya atmıştır (Aslan, 2009: 17-18). Buna göre:

- Analitik yetenek: Kişinin işini araştırma, anlama ve problem çözmeye nasıl yapılacağını öğrenme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir.
- Yaratıcı yetenek: Problemleri yeni ve farklı yollarla çözmeye yeteneğini kapsamaktadır.
- Pratik yetenek: Bireyin sosyo-kültürel çevresine uyum sağlamasına yardım eden pratik düşünme yeteneğini ifade etmektedir.

Sternberg, üç aşamalı başarılı zekâ modelinin yetenek sınıflandırmasının yetersizliğini görmüş ve 2000 yılındaki araştırmasında modelini yedili tarzda yeniden sınıflandırmıştır. Bu yedi aşamalı modelin boyutları ise şu şekildedir (Aslan, 2009: 18):

- Analist yetenek: Akademik çevrede daha çok görülen yetenektir. Ses getirmeyen bir tez buna örnek verilebilir.
- Yaratıcı yetenek: Yeni fikirleri kolayca üretebilen, fakat fikirleri tamamıyla uygulamaya aktaramayan yetenek türüdür.
- Pratik yetenek: Önemli düşüncelere ihtiyaç duyulmayan yalnız ikna ediciliğin gerekli olduğu yetenektir.
- Analitik yaratıcı yetenek: Yüksek kalitede orijinal fikirlerin üretilebildiği, ancak fikirlerin icrasının iletişim yetersizliği nedeniyle aksadığı yetenektir.
- Analitik pratik yetenek: Fikirlerde daha çok ayrıntıya dikkat edilmesi gereken yetenektir. Avukatlık mesleği örnek verilebilir.

- Yaratıcı pratik yetenek: Fikirlerin değerli olduğuna başkalarını ikna etme yeteneğidir. Danışmanlık firmaları örnek verilebilir.
- Mükemmel dengeli yetenek: Hayal kurmayla ilgili olan en üst yetenektir.

### 2.2.5. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu savunan Gardner, kuramının temelinde biyolojik ve kültürel unsurların yer aldığını savunmaktadır. Zekânın, birbirinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmekte ve bir etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir.

Bunlar:

- Sözel/Dil Zekâsı: Bir dili konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi ilgili dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004: 8-9).
- Mantık/Matematiksel Zekâ: Sayıları ve akıl yürütmeyi en iyi şekilde kullanan zekâ türü olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004: 8-9).
- Görsel/Uzamsal Zekâ: Kişiler, zihinlerinde resimler yaratarak bunları çizmektedir. İyi bir hayal güçleri vardır (Başaran, 2004: 8-9).
- Bedensel/Kinestetik Zekâ: Problem çözerken bedensel olarak gerçekleştirilen hareketlerin tamamının kullanılmasını gerektiren zekâ türüdür. Bu zekâ türünün vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve vücut hareketlerini yorumlamayı, fiziksel objelerle uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmasını sağladığı ileri sürülmektedir (Baran, 2011: 161).
- Müzik/Ritim zekâsı: Müzik sesini, ses tonunu, ritmini ve beste yapma becerisini fark edebilme zekâsı olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâ türünün kişinin bir müziğe duyarlılığı ve refleks verme yeteneği ile başladığı ileri sürülmektedir (Baran, 2011: 161).
- Sosyal Zekâ: Kişilerin niyet, güdü, isteklerini anlama ve etkileşimde bulunma kapasitesi olarak belirtilmektedir. Sosyal zekâ, genellikle kişilerin ilişkilerini, başka kişilerle ortak çalışmasını, diğer kişileri tanıma

ve onlardan bir şeyler öğrenme konularını kapsamaktadır (Keleşoğlu, 2007: 14).

- Öze Dönük (İçsel) Zekâ: Bu zekâ ise kişilerin kendi duygularına ulaşabilmeleri, kendini tanıma zekâsı ya da kendini bilme ve güdülerini anlama yeteneği olarak belirtilmektedir. Öze dönük zekâsı güçlü olan kişiler, coşkularının ve heyecanlarının sınırlarını anlayan, davranışlarını yönetirken bunlara güvenen bireylerdir (www.cokluzekâ.com).
- Doğa Zekâsı: Kişilerin, etrafındaki bitki ve hayvanların türlerini ayırt ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde bu zekâ türünün ortaya çıktığı belirtilmektedir (Baran, 2011: 161).

### **2.3. DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YENİ GELİŞTİRİLEN ZEKÂ TANIMLARI**

Son zamanlarda alan yazında duygusal zekâ kavramıyla benzer özellikleri bulunan farklı zekâ tanımları yapılmıştır. Bu zekâ tanımları ise; ahlaki(moral) zekâ, kültürel zekâ, örgütsel zekâdır (Aslan, 2009: 19-23):

- Ahlaki (Moral) Zekâ: Kişinin temel ahlak prensipleri, kişisel değerleri ve inançları gibi ahlaki sınırların, düşünce, duygu ve dış etkenler yoluyla oluşan davranışlarıyla etkileşimi olarak tanımlamaktadır.
- Kültürel Zekâ: Çalışma hayatında daha çok kullanılmaya başlanan kültürel zekâ, kişilerin karşılaştıkları çok çeşitli ilişkilerin, kültürel dinamiklerini çözmede yararlanan sistematik bir işleyişi anlatmaktadır.
- Örgütsel Zekâ: Bir örgütün çevreye daha iyi uyum sağlama amacıyla, bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, bilgiyi oluşturma ve kendi amacı doğrultusunda bilgiyi stratejik anlamda kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.

### **2.4. DUYGU KAVRAMI**

Bu başlık altında duyguların tanımı ve özellikleri ele alınmaktadır.

### 2.4.1. Duygunun Tanımı

TDK Türkçe Sözlükte, duygu kelimesi “belli bir uyaran karşısında genellikle güdü ve değerlerle ilişkili olarak belirip çoğu kez süreklilik ve tutarlılık gösteren, heyecandan daha zayıf bir uyarım biçimi” şeklinde tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr).

Oxford İngilizce sözlüğü, duyguyu “herhangi bir zihin, his, tutku ve çalkantısı; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlamaktadır (Ergin, 2000: 1).

Duygu kavramı; duyduğumuz, duyumsadığımız her şey, özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000:290).

Mayer ve arkadaşları (Aslan, 2009: 9) ise duyguyu, psikolojik, bilişsel, motivasyonel ve deneyim gibi pek çok psikolojik alt sistemden oluşan organize olmuş zihinsel tepkiler olarak tanımlamışlardır.

Başka kişilerin duygularını doğru olarak okuyabilen kişiler, iş yaşamında beraber çalıştıkları meslektaşlarıyla iletişimde daha etkin olurlar (Güllüce, 2010: 12).

Duyguları öğrenmek için kişinin duygusal durumunun işaretleri şu şekilde olacaktır (Davis, 2008: 118-120):

- Yüz ifadeleri (gözler, ağız ve alın özellikle belirleyicidir)
- Göz temasında bulunma veya bulunamama
- Bedenin duruşu (kolların bağlanması, geriye yaslanması)
- Ses tonu
- Psikolojik durum (avuç içinin terlemesi, gergin kaslar, dişleri sıkma)
- İlgisiz veya dikkati dağınık görünmek

Tablo 2.1’de duyguları tanımak ve öğrenmek için Duygu Çeşitlerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.1:** Duygu Çeşitleri

DUYGULAR	TEPKİLER VE YARATTIĞI ETKİLER
MUTLULUK	Gülümseme, dudak kenarları yukarı kıvrık, büyük ihtimalle dişler görünür. Gözlerin dış köşelerinde kırışık bir cilt. Yüksek sesle konuşma, kahkaha. Dans etme veya zıplama, alkış tutma, geriye yaslanma, kollar açık.
HÜZÜN	Somurtmak veya kaşlarını çatmak, dudaklar ve çene aşağı kıvrık. Ağlayan, sarkık gözkapağı, kaşların iç kısımları kalkık. Biraz yavaş konuşmak, dikkatini verememek, kekemelik ihtimali, duyulabilir iç geçirme. Düşük omuzlar, yumuşak kaslar, sarkık baş, hareketsiz veya pasif duruş.
ÖFKE	Kaşlar çatık, gerilmiş kaşlar ve ağız. Gözünü dikip bakma, büzülmüş alın. Çok yüksek sesle ve hızlı konuşma, gergin eklemeler, başkalarını rahatsız etme. Kafa sarsılır, saldırgan hareketler vardır (eller yumruk biçiminde kalçada).
KORKU	Gergin ağız, titreyen dudaklar, titreşen dişler. Gözler ardına kadar açık, hızlı hızlı gözler kırpılır, ağlama olur. Hızlı ve oldukça yüksek sesle konuşma, gergin veya titrek ses veya düzensiz soluk, çığlık atılabilir. İçine kapanık veya donuk reaksiyonlar, kıvranmak, terli avuçlar, sert kaslar.
ŞAŞIRMA	Açık ağız, kenarları biraz dışa kıvrık. Gözler ardına kadar açık, kaşlar kalkık ve ayrık. Sessiz bir afallama veya yüksek sesle heyecanla konuşma. Ağız ellerle kapatılmış veya donakalmış.
NEFRET	Üst dudak kıvrık, büyük ihtimalle dil görünür. Kaşların iç köşeleri çatık. Alçak ve yavaş konuşma, homurdanma gırtlaktan ses çıkartma. Kafa arkaya veya yana hareket eder, buruşuk burun.

**Kaynak:** Davis, 2008: 119-120.

#### 2.4.2. Duyguların Özellikleri

Duygular genel olarak yedi özelliğe sahiptir (Baltaş, 2006: 13-15):

- Kişiye özel temel duygular: Kişiye ait bu duygular kültürden bağımsız, insana özgü çekirdek duygulardır. Korku, kızgınlık, şaşkınlık, mutluluk, tikslenme gibi duygular genellikle temel duygular olarak bilinmektedir.
- Duyguların biyolojik kalıpları: Beynin iç kısımlarında yer alan sistemler, duyguların belli bir düzen içinde sıralanmasından sorumludur. Bu yapılar organizmanın biyolojik yapısına özgü ve ortaktır. Hissedildiklerinde düşünce ve davranışı etkilemektedir.

- Duygular kişiye özeldir: Bedensel kalıpların aynı olmasına karşın aynı uyaranlara farklı kişiler farklı duygusal anlamlar yüklemektedir.
- Duygu bedene akseder: Kişi duygunun ortaya çıktığını fark etmeden önce, duygu bedene nüfuz eder. Duyguların bedene yansması, düşünce yansmasından daha önceliklidir.
- Duygular ortakçı arar: Kişiler duygu eşleşmesi yapma ihtiyacındadırlar. Kişi birlikte olduğu ve önem verdiği insanların duygularını benimseme eğilimindedir. Kişiler duygularına ortakçı bulduklarında ilişkiler yakınlaşır, bulamazsa ilişkiler uzaklaşır. Bu ortaklık beden diline de yansır. Jest ve mimiklerdeki ortaklık, beden dili yansması olan giysi ve aksesuarlarda bile kendini göstermektedir.
- Duygular geçicidir: Duygunun bu özelliği kapsamında zamanla bir takım değişmelerin meydana geldiğini söylemek mümkündür. İnsan duygularında böyle bir değişme olmasa üst üste gelen duyguların oluşturacağı yumak, yaşamı başa çıkılmaz hale getirir. Bu yoğunluk ise duyguların ve enerjinin verimli kullanımını engeller. Duygu paralel düşüncelerle beslenirse pekişir ve sürer. Olumlu duygular için verimli olan bu beslenme, olumsuz duygular için yıkıcı sonuçlar doğurabilir.
- Aynı duyguyu uzun zaman yaşamak normal değildir: Değişen şartlara göre duygunun sürmesi ve duyguların aşılabilmesi psikolojide post travmatik stres olarak görülmektedir. Dış dünyada ivmesi en yüksek olan unsurlardan biri değişimdir. Koşulların farklılaşmasına serbest bırakılan duygular uyum gösterir. Bu kitlenme duygu işlevini bozar ve hayatın akışına ayak uydurulamaması gibi sıkıntılar başlar.

Kılıçarslan'a (2009: 23-24) göre ise duyguların özelliklerini; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve dışavurumcu bileşen olarak sıralamak mümkündür. Öznel bileşen, bireyin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumdur. Bilgiye dayalı bileşen, duyguyu algılamanın, değerlendirmenin ve davranış biçimlerinin kontrol mekanizmasının arayışıdır. Psikolojik bileşen, her türlü duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkileri konu almaktadır. Son olarak dışavurumcu bileşen ise insanın motor davranışlarını kapsayan kaçma, saldırma ve kızarma gibi

durumları içine alan yapıdır. Böylece, duyguların sahip olduğu bir takım özellikler hayatımızda çok önemli bir yer tutmaktadır.

## **2.5. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI**

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1990 yılında Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ile New Hampshire Üniversitesi'nden John Mayer tarafından kullanılmıştır (Karakaş, 2011: 8). Salovey ve Mayer (Yeşilyaprak, 2001: 1) duygusal zekâyı "kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmek" olarak tanımlamışlardır.

Goleman tarafından 1995'te yayımlanan kitabın zekâ alanı olarak duyguların ifadesi ve çalışması duygusal zekâ kavramını popüler hale getirmiştir (Schutte vd., 1997: 167). Duyguların akılcıca kullanılmasına duygusal zekâ denir (Çakar vd., 2004: 34). Duygusal zekâ; duyguları anlama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları kontrol ve ifade etme yeteneğini içermektedir (Yaylacı, 2006: 202).

Kişilerin üst düzeydeki tecrübelerinde duygunun yapıcı rolü gittikçe artan bir ilgi konusu olmaktadır. Duyguların zekâyâ değil, yaşamdan doyum sağlamaya katkısı olduğu konusundaki inanış duygusal zekâyâ dair yapılan birçok araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Bireyin kendisinin ve başkalarının içinde bulunduğu duyguları doğru biçimde algılayıp değerlendirmesi, ifade etmesi, bu duygular arasında ayırım yapıp, elde ettiği bilgileri davranışlarında kullanmasıyla ilgili kabiliyetlerini tanımlayan duygusal zekâ, kişinin özel, iş ve kariyer yaşamındaki başarısını belirlemede diğer faktörler kadar etkili olmaktadır (Acar, 2001: 210).

Duygusal zekâ, her zaman ve her yaşta geliştirilebilen, insanların karar vermelerinde, seçim yapmalarında, karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, çevrelerindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmalarında, IQ'nun yanında yer alan ve kullanıldıkça gelişen bir yetenekler dizisi olarak görülmektedir (Sternberg, 1997: 1030-1037).



Duygusal zekâ zihin ile ilgili bir yetenektir. Duygusal zekâ yalnızca bir takım duygulara sahip olmakla kalmamakta, aynı zamanda duyguların ne anlama geldiğini anlamaktır (Erdoğan, 2008: 64). Duygu kavramı akıl gerektirir; ancak kişiyi zihinsel sisteme ulaştıran, yaratıcı düşüncelere meydan veren unsur yine duygulardır (Epstein, 1999: 32).

Duygusal zekâ başarının temelinde %90 oranında etkilidir. Duygusal zekânın temelinde ise özgüven yatmaktadır. Özgüven, kişinin kendi başına bir şey yapabileceğine inanmasıdır. Bilgiyi temel alan akademik veya zihinsel zekâ adı verilen faktörün başarıya katkısı ise %4-5 dolaylarındadır. Özgüveni yüksek olan kişi, bilgi eksikliğini araştırarak kapatabilmektedir (Doğan, 2005: 110-111).

Duygusal zekâ verimliliği artırmakta her yönüyle en az bilişsel zekâ kadar önemlidir. Duygusal zekâ görülmeyen fırsatları görülmesine ve insanlar arasındaki sorunların algılanmasına daha fazla yardım etmektedir. Duygusal zekâları sayesinde insanlar duygulardan faydalanıp bilge bir insan olmayı öğrenmekte ve böylece başarı oranları belirgin derecede artmaktadır. Duygusal zekâ hayatın baskıları karşısında daha dayanıklı olunmasına yardımcı olmaktadır (Manz, 2009: 64).

Duygusal zekâ, kişinin kendisinin duygularını ve başkalarının duygularını kontrol etme, duygular arasında en iyisini seçebilme ve kişinin duygularını hayatında kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipidir (Mayer ve Salovey, 1993: 434-442). Salovey ve Mayer (Cacioppo ve Gardner, 1999: 194-214) duygusal zekâyı, sosyal zekânın bir biçimi olarak tanımlamaktadır.

Tablo 2.2’de duygusal zekânın yedi unsuruna yer verilmiştir:

**Tablo 2.2:** Duygusal Zekânın Yedi Unsuru

GÜVEN	Kişinin davranışı, kendi bedeni ve yaşamı üzerinde bir denetim ve egemenlik kurması
MERAK	Kişilerde gözlenen araştırma ve öğrenmeye yönelik olumlu keyif veren bir his
AMAÇ	Bir etki ortaya çıkarma ve yeteneği ile birlikte, bunu hayata geçirme
ÖZDENETİM	Yaşına uygun bir biçimde kendi davranışlarını kontrol edebilme

İLİŞKİ KURABİLME	Başkaları tarafından anlaşıldığı ve başkalarını anladığını hissederek temasa geçebilme
İLETİŞİM	Fikir, his ve kavram alışverişinde bulunabilme
İŞBİRLİĞİ	Bir grup faaliyeti içinde, kendi ihtiyaçlarıyla başkalarının ihtiyacını dengede tutabilme yeteneği

**Kaynak:** Doğan, 2005: 119.

‘Duygusal zekânın incelenmesi, duygusal zekânın başarı ile ilişkisi ve öğretime katkısı’ isimli çalışmada Stottlemyer (Stottlemyer, 2002: 25), akademik başarıyla seçilmiş duygusal zekâ becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Üniversitelerin sosyal bilim alanında çalışan öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin sağlık ve fen bilimleri alanlarında çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni, sosyal bilimlerin temel çalışma alanının insan olmasıdır (Ersanlı, 2003: 70). Böylece, duygusal zekâyı yaşamımızın her alanında kullanmak mümkündür.

Yukarıda yer alan duygusal zekâ tanımlarının özeti Tablo 2.3’de yer almaktadır.

**Tablo 2.3:** Duygusal Zekâ Tanımları ile İlgili Özetler

Mayer ve Salovey (1993)	Duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını kontrol etme ve kişinin duygularını hayatında kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipidir.
Sternberg (1997)	Duygusal zekâ, her zaman ve her yaşta geliştirilebilen, insanların karar vermelerinde faydalandıkları kullanıldıkça gelişen bir yetenekler dizisi olarak görülmektedir.
Acar (2001)	Bireyin kendisinin ve başkalarının içinde bulunduğu duyguları doğru biçimde algılayıp değerlendirmesi, elde ettiği bilgileri davranışlarında kullanmasıyla ilgili kabiliyetlerini tanımlayan duruma duygusal zekâ denir.
Çakar (2004)	Duyguların akıllıca kullanılmasına duygusal zekâ denir.
Yaylacı (2006)	Duygusal zekâ; duyguları anlama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
Erdoğan (2008)	Duygusal zekâ zihin ile ilgili bir yetenektir.

## 2.6. DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ

Duygusal zekâ modelleri incelendiğinde iki model ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki duyguların ilişkiler ve münasebetler hakkında belirleyici olduğu hipotezine dayanan ‘Yetenek Modeli’dir. Yetenek modeli, duygulardan mantık ve akıl yürütme modelidir. Mayer, Salovey ve Caruso modeli, bir yetenek modelidir. Duygusal zekânın diğer modeli ise ‘Karma Model’dir. Bu model başarı için parlak vaatleri olan bir modeldir. Karma modelde, sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve davranışlar gibi yetenekleri bir arada bulunduran duygusal zekâ tanımlarına yer verilmektedir. Goleman’ın modeli, Bar-On modeli, Weisinger’in modeli ve Cooper-Sawaf’ın modeli gibi modeller karma modellere örnektir (Aslan, 2009: 51).

### 2.6.1. Mayer, Salovey ve Caruso’nun Modeli

Mayer, Salovey ve Caruso’nun modelinde kişinin duygularını yönetmesinde, başkalarının duygularının fark edebilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Aslan, 2009: 52). Ayrıca, bu model duygusal zekânın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır. Aksütlü’ye (2013: 12) göre, duygusal zekânın faaliyet kapsamı, duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi, Kılıçarslan’a (2009: 52-53) göre ise kişinin kendi duygularını düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan istifade edilmesidir. Brown ve Schutte (Brown vd., 2006: 591) bir çalışmalarında daha yüksek duygusal zekânın daha az yorgunluk belirtileri ile ilişkisini bulmuştur.

Salovey ve Caruso modellerinde duygusal zekâ, dört başlıktan oluşan bir yapı şeklinde düzenlenmiştir. Bu model Tablo 2.4’de sunulmuştur.

**Tablo 2.4:** Salovey ve Caruso’nun Modeli

YAPILAR	YETENEKLER
Duyguları Saptama	Kişilerin ne hissettiğini bilir. Duygulardan bahseder. Hislerini gösterir. Üzgün olduğunda bunu ifade eder. Mutlu veya keyifli olduğunda gülümser. Kişileri doğru şekilde okur. Kendi duygularını fark etmede başarılıdır.

Duyguları Kullanma	Yaratıcı düşünceye sahiptir. İlham kaynağı. Duygular güçlü olduğunda önemli olana odaklanır. Duygular düşünmeyi geliştirir. Diğer kişilerin ne hissettiğini anlayabilir. Duygular inançlar ve fikirleri bildirmeye ve değiştirmeye yardım eder.
Duyguları Anlama	Kişiler hakkında doğru varsayımlarda bulunur. Ne söylemesi gerektiğini bilir. Kişilerin ne hissedebileceği konusunda iyi tahminler yapar. Zengin bir duygusal kelime haznesi vardır. Kişilerin çelişkili duyguları olabileceğini bilir. Gelişmiş bir duygusal bilgiye sahiptir.
Duyguları Yönetme	Duygular dikkati odaklar, karar vermeye yardımcı olur, intibak edebilen davranışları harekete geçirir. Kişiyi duygusal olarak hazırlar, sakinleştirir ya da istenen ruh halinde tutabilir. Diğer kişileri neşelendirir, sakinleştirir ya da hislerini uygun şekilde yönetebilir. Kendi hislerine ve başkalarının hislerine açıktır. Zengin bir duygusal yaşam sürer. Diğer kişilere ilham kaynağı olur.

**Kaynak:** Caruso ve Salovey, 2007: 72-84-98-110.

*Duyguları Saptama:* Duygusal zekâyâ katkıda bulunan en temel beceri duyguları saptama yeteneğidir. Duyguları saptama yeteneği gelişmemiş olan kişiler, duyguları anlayabilme veya duyguları birbirinden doğru şekilde ayırt edebilme yeteneğinden yoksun olmaktadır. Çocukların nasıl okuma yazmaya geçmeden önce alfabe öğrenmesi gerekliyse, duyguları doğru tanımak, nitelendirmek ve tanımlamak da, duyguların daha gelişmiş kullanımları için temel olmaktadır. Alexithymia diye bilinen psikolojik durum, duyguları anlatma ve tanıma yetersizliğinden ibarettir. Bu tip bozukluğu olan kişiler genellikle kendi duygusal durumlarını başkalarına, hatta kendilerine bile anlatabilmekten yoksundurlar; kendilerine ve başkalarına anlaşılabilir bir yolla (dil gibi) kişisel hislerini sunma yetenekleri yoktur (Davis, 2008: 14-15).

Kişilerin neler hissettiğini net bir şekilde saptama yeteneği, sadece başarı ve mutluluk için değil, aynı zamanda yaşamı sürdürmek için de çok büyük önem taşımaktadır. Duyguların doğru saptanması, karar vermek ve harekete geçmek için gerekli olan temel duygusal veriyle sonuçlanmaktadır. Veri kaynağı olmadan doğru kararlar alıp uygun adımlar atılması beklenmemektedir. Kesin ve doğru duygusal tespitler, aynı zamanda, hissetmedikleri bir duyguyu ifade eden biri tarafından kandırılmayacağı anlamına gelmektedir. İsteğe bağlı gülümseyebilmek çok kolay olduğu halde, eğer mutlu değilseniz gerçek bir gülümseme yaratmanız daha zordur (Mayer, 2008: 507-536).

Psikologlar uzun zamandır duygular ve yüz ifadeleri arasındaki bağ ve yüz ifadelerinden duygusal durumları anlama yeteneği üzerinde araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular aşağıya çıkartılmıştır (Davis, 2008: 21-22):

- Belirli yüz ifadeleri ile bağlantılı az sayıda duygu vardır. Araştırmacıların çoğu, altı veya yedi duygu olduğu konusunda hemfikirlerdir. Bu duygular ise korku, öfke, mutluluk, hayret, üzüntü, nefret ve küümsemedir. Tabii ki bu duyguların karışımından oluşan başka duygular da vardır.
- Dünyanın her yerinde kişiler duyguları yaşarken aynı yüz ifadelerini kullanırlar. Farklı kültürler üzerine yapılan birçok araştırma, altı veya yedi duygu ve yüz ifadesi kombinasyonunun aynı olduğunu desteklemektedir.
- Kişiler, kendi kültüründen olan kişilerin yüz ifadelerini çözmek için o kültür içinden gelmelidir. Ancak kişiler yüz ifadelerini genellikle doğru anlamaktadır.
- Yüz ifadelerini doğru anlamak genel anlamda iyi olsa da bu tip çözümlenelerde bulunan kişiler arasında yeteneklere göre farklar vardır.

*Duyguları Kullanma:* Duyguları davetsiz misafirler olarak görmek yerine, farkındalığın kilit unsuru olarak kabul etmek gerekmektedir. İletmek istediğimiz en önemli mesajlardan biri, duygular, düşüncelerin değerini artırmaktadır. Duygular, düşüncelere yardım etmektedir. Duygular, sorun çözme yeteneğini geliştirmekte ve muhakeme gücüne katkıda bulunmaktadır. Duyguları akıllıca kullanabilme yeteneği, yaratıcı düşüncenin temelini oluşturabilir. İnsanlar, belirli bir ruh haline büründüklerinde olayları farklı açılardan görebilmekte ve olayları yeni bir gözle bakarak ona göre değerlendirmektedir (Carusa ve Salovey, 2007: 86-91).

Herhangi bir durumda duyguların nasıl işleyeceklerini görebilmek için duyguları tanımak gerekmektedir. Duyguları etkin biçimde kullanabilmek için nasıl çalıştıklarını bilmek önemlidir. Duyguları kullanma girişimlerinin başarılı olabilmesi için uygun biçimde düzenleme gerekmektedir. Duyguları başarıyla kullanmak bir hedefe varmak için kaynağın gücünü dizginleyebilmek anlamına gelir. Duyguların

kullanılabileceği yollardan biri, çalışırken performans artırmaktır. Örneğin, duygular peşinden koşulan bazı hedefleri inatla elde etme yeteneğini geliştirmek için kullanılabilir. Genel refahı artırmak içinde duyguları kullanmak önemlidir. Psikologlar olumlu duyguların geçici de olsa eylem ve düşünce yelpazesini genişlettiğini düşünmektedir (Davis, 2008: 87-91).

Başkalarını etkilemek içinde duyguları kullanmak kişiler için önemlidir. Yaşam, başkalarına kendi fikrini ve davranışını benimsetmeye çalışmanın kişinin avantajlı olduğu durumlarla doludur. Yaşamlarını beraber geçirmeleri, beraber çocuk sahibi olmaları, beraber işlerini değiştirmeleri ve beraber yeni bir şehre veya ülkeye taşınmaları için başkalarını ikna etme kabiliyeti olmalıdır (Davis, 2008: 93).

*Duyguları Anlama*, Duygusal zekânın dört yeteneği arasında zihinsel süreçle en yakından ilgili olanıdır. Duygulara neyin yol açtığını, çeşitli duygular arasındaki ilişkilerin ne olduğunu, duyguların bir aşamadan diğerine nasıl geçiş yaptığını ve bütün bunların nasıl dile getirileceğini anlama yeteneğidir. Duygular zamanla değişmekte, gelişmekte ve ilerlemektedir. Duygular durağan değildir. Duygular anlam yüklüdür. Eğer kişiler birbirlerini tam olarak anlamak istiyor ise gelişmiş bir duygusal bilgi temeline sahip olmalıdır (Carusa ve Salovey, 2007: 101-105).

Davis'e göre duyguları anlama yeteneği duygularla ilgili bazı anlamlı bilgiler elde etmektir. Yaşamda etkin bir rol oynama amacıyla duyguları kullanıldığı için, duyguları bütünüyle anlamak (nedenleri, sonuçları, zaman içinde nasıl geliştikleri ve değiştikleri) çok önemlidir. Duyguları anlamakla ilgili en önemli husus, bunlara neyin neden olduğudur. Örneğin, hissedilen duyguyu tanıdıktan sonra sorulan diğer soru "Ben neden böyle hissediyorum?" olacaktır. Bazı durumlarda bu sorunun cevabı, duygunun kendisini tanımak kadar önemlidir. Duyguları anlamanın önemli olduğu diğer bir nokta ise duyguların doğuracağı sonuçlardır. Duyguların kaynağını öğrenmek kadar, bunları yaşayan kişiler üzerindeki etkiyi de anlamak önemlidir. Duygusal nedenleri, duygusal sonuçları ve duyguların genel olarak nasıl çalıştığını anlayan kişiler 'gerçek resmi' görmekte ve böyle bir anlayışa sahip olmayanlardan daha açık bir görüşe sahip olmaktadır (Davis, 2008: 30-37). Böylece, duyguları

anlama ile duygulara neyin yol açtığını ve duygular arası geçişin nasıl sağlandığını tespit etmek mümkün olacaktır.

*Duyguları Yönetme:* Kişinin duygularını ve başkalarının duygularını, düşüncelerine dâhil etme yeteneğine sahip olmasıdır. Duyguları başarıyla yönetmek, davranışlarımızın, hem düşüncelerimiz hem de duygularımız tarafından yönlendirilmesi anlamına gelmektedir. Duygular bir alarm sistemi görevi görmektedir. Fakat her zaman bu alarmlara göre hareket edilirse, düşünmeden davranılabilir ve duygularla düşünceyi harmanlama yeteneği kaybedilebilir. Duygu ve davranışın kaynağını belirleyerek ihtiyaç olan duygu ve davranışa bakış açısının doğru değerlendirilmesinden emin olmak gerekmektedir. Yalnız birkaç dakika beklemek verilen cevabın etkisi üzerinde büyük bir fark yaratır (Carusa ve Salovey, 2007: 114-117).

Duyguları yönetmek sosyal yaşamda kişilere muazzam bir esneklik sağlar. Olgun birey olmanın işareti, o kişinin kendini yönetebilme yeteneğidir. Arzuların, isteklerin, dürtülerin kontrolünde olmak yerine, duyguları kontrol edebilme becerisi olması gerekir. Duygularımızı yönetebilmek için bazı teknikleri kullanmamız gerekir. Bu teknikler aşağıda sıralanmıştır (Davis, 2008: 61-70):

- Engelleme kullanmak: Kolay tekniklerden biri engellemedir. Bu tekniği kullanmak, ortaya çıkan hoş olmayan duyguların bastırılmasını veya önlenmesini, kontrol altına alınmasını ya da duyguların dışarıdan gelen işaretlerini bütünüyle elemeyi, bilinçli, düşünceli çabalar doğrultusunda istenmeyen duyguları yasaklamayı içermektedir. Bu teknik özellikle uygunsuz dışavurum durumlarında yararlı olmaktadır. Örneğin, bir cenaze töreninde kişinin gülmemek için kendini tutması gibi.
- Bilişsel yeniden değerlendirmeler kullanmak: Bilişsel yeniden değerlendirme bir durumla ilişkilendirilen kişisel anlamı değiştirmeyi sağlar. Bu da başarı ya da başarısızlığın duygusal sonuçlarını değiştirmektedir. Örneğin, büyük umutla beklediği terfiyi alamayan bir kişi, kendi kendine, terfiyi hak ettiğini, ancak yöneticileri tarafından kullanılan terfi metodunun sağlıklı olduğunu düşünür. Diğer taraftan söz

konusu birey, terfi metodunun kendisinin üstünlüğünü keşfedemediğini, organizasyon içerisinde faydalı olmadığını düşünür.

- Dikkatin başka yöne çevrilmesi: Bu teknikte ise dikkati sıkıntı yaratan etkilere daha az rahatsız edici etkilere çekerek olumsuz duygularla baş edilmektedir. Örneğin, dışı koltuğuna oturan kişi bu tekniği kullanabilmektedir. Dışını delen aletin vızıltısından kendini kurtarmak için deniz kenarında geçirdiği tatilin canlı anılarını hatırlamaya çalışabilmektedir.
- Aktif planlama kullanmak: Duyguların nedenleriyle baş etmek için belirli planlar belirleyip duygusal reaksiyonlar kontrol edilmektedir. Örneğin, maddi sıkıntıları yüzünden endişeli olan bir kişi, gereksiz harcamaları azaltmak, kredi kartı borcunun artmasını önlemek, sıkı bir haftalık bütçe uygulaması yapmak gibi kapsamlı bir plan geliştirerek sorunlarıyla başa çıkmaya çalışmaktadır.
- Yardım sağlamak: Aktif planlamayla bir bakıma benzerdir. Burada ise, başkalarından yardım isteyerek duygusal yönetme ihtiyacı karşılanmaya çalışılır. Örneğin, başkalarından para, eşya gibi maddi yardımlar alınırken, maddi olmayan duygusal destek içeren yardımlar da alınabilir.

Böylece, duyguları yönetmek sosyal yaşamda insanlara büyük bir kolaylık sağlar. Bu çalışmada, Mayer, Salovey ve Caruso'nun yetenek tabanlı modelinden faydalanılmıştır.

### **2.6.2. Goleman'ın Modeli**

Goleman, modelinde yetenek modelini baz almakta ve bunu geliştirerek duygusal zekânın, kendi hislerimizi ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmektedir (Kılıçarslan, 2009: 54).

Goleman, duygusal zekâ modelini, kişisel ve sosyal yeterlilikler olarak iki ana boyuttan ve beş alt boyuttan oluşan bir model olarak belirtmektedir (Aslan, 2009: 59). Bu model Tablo 2.5'de sunulmuştur.



**Tablo 2.5:** Goleman'ın Modeli

<b>KİŞİSEL YETERLİLİKLER</b>	
Özbilinç	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde duyguyu tanıyabilme, duyguları izleyebilme ve duygusal farkındalığı kullanabilme yeteneğidir.
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği.
Motivasyon	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında geri adım atmama yeteneğidir.
<b>SOSYAL YETERLİLİKLER</b>	
Empati	Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneğidir. Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneğidir
Sosyal Beceriler	Kişinin ilişki ve sosyal durumları iyi kavrayabilme diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği.

**Kaynak:** Aslan, 2009: 60.

Goleman Modeli'nde *kişisel yeterlilikleri*: özbilinç, kişinin kendi duygularını yönetmesi ve motivasyon olarak üçe ayırmıştır. Bu modellerin açıklamasına aşağıda yer verilmiştir (Aslan, 2009: 60):

*Özbilinç*, kişinin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, isteklerini tanıması anlamında kullanılmaktadır. Diğer bir tanıma göre özbilinç, kişinin kendi davranışlarına, bu davranışların sonuçlarına ve diğerlerinin kendileri hakkındaki düşüncelerine odaklanma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Fenigstein vd., 1975: 522-527). Mayer ise, özbilinç kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki görüşlerinin farkında olabilmesidir şeklinde tanımlar (Goleman, 2000: 18). Kendi duygularımızın farkında olmadıkça onları pekiyi yönetemez ve başkalarının duygularını anlayamayız (Goleman, 2007: 25). Duygusal farkındalık, kişisel yeterliliğin en temel yetkinliğidir. Benlik, kişinin kendisi hakkında zihninde var olan algısıdır. Bu algı kişinin benliği ve benlik imajıyla ilgili bilgisinden oluşmaktadır. Bunun yanında bu algı türü, kişinin

kendisini gözlemlemesi, duygularının farkında olması, bu duygu ve düşüncelerini tutarlı bir biçimde ifade edebilmesidir. Farkındalık, duyguları ve duyguların ortaya çıkma sebeplerini görmeyi gerektirir. Farkındalık, gözlemeyi ve dürüst davranabilmeyi sağlarken duygusal okuryazarlık, kendini tanımanın vazgeçilmez koşuludur (Baltaş, 2006: 19-20).

*Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi*, duyguları uygun biçimde yönetme yeteneği, özbilinç tabanı üstünde gelişmektedir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini ifade eder. Bu yeteneği iyi olmayan kişiler, sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, iyi olanlar ise, hayatın sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha iyi toparlayabilmektedir (Goleman, 2000: 120). Duyguları etkili yönetebilmek belirli özelliklere sahip olmaya, onları geliştirebilmeye ve etkili kullanabilmeye bağlıdır. (Yaylacı, 2006: 25-33).

*Motivasyon*, ilgili alan yazında güdüleme, isteklendirme, güdülenme ve isteme olarak da isimlendirilmektedir. En geniş anlamıyla motivasyon, davranışı harekete geçiren, fizyolojik ya da psikolojik bir eksiklik, ihtiyaç veya herhangi bir hedefe yönelmiş bir dürtü ile başlayan bir süreçtir (Pekel, 2001: 3). İnsanlar temel gereksinimleri olan ihtiyaçları için harekete geçerken kişinin ilgi ve arzusu ile de ortaya çıkan istekleri olabilmektedir (Biçer, 2007: 79). Başka bir görüşe göre motivasyon, kişilerin, istekli hale getirilerek verimli çalışmalarını durumunda kişisel ihtiyaçların en güzel biçimde karşılanabileceğine inandırılmasıdır. Motivasyon; kişilerin önceliklerini, işlerinin yönünü belirlemesini ve belli güdülerini harekete geçirerek beklenen davranışın sergilenmesini sağlamaktadır (Akçadağ, 2005: 438).

Goleman Modeli'nde *sosyal yeterlilikler*, empati ve sosyal beceriler olarak ikiye ayrılmıştır (Aslan, 2009: 60):

*Empati*, insanların duygusal tepkilerine göre davranma becerisidir. Empati, insanların bir iletişim esnasında, kendisini karşısındakinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışmasıdır. Diğer bir ifadeyle empati, başka bir insanın iç dünyasında düşünebilmek, hissedebilmek,

duygu ve düşüncelerine karşılık verebilmektir (Pala, 2008: 14). Empati temelde, yöneticinin akıllı kararlar almasında başka faktörlerin yanı sıra, çalışanların duygularını da göz önünde tutması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer yandan empati, sosyal haberdarlık anlamına da gelebilmektedir. Bu açıdan performans üzerinde olumlu etkileri bulunan, sosyal ve duygusal atmosfer oluşturmaya veya var olan atmosferi güçlendirmeye yardımcı olan bir etkiye sahiptir (Aslan, 2009: 94). Aynı duyguyu yaşamadığımız halde, başka kişinin duygusunu anlayabiliriz. İletişim düzeyinde gerekli olan kabul etmek değil, anlamaktır. Bu gerçeği içimizde özümseyebilirsek, empati iletişiminin yolu açılmış olur. Duygusal kabul, sağlıklı bir iletişim için zemin sağlar. Çünkü empati, söz konusu durum için kendi dünyamızla kurulabilecek bağlantılara imkân vermeden, kendimizi aşarak karşıımızdakini anlamaktır (Baltaş, 2006: 24).

*Sosyal Beceriler*, kişilerin hedefe göre değişiklik gösteren sosyal iletişimler karşısındaki duyarlılığı şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu özelliğe sahip kişiler; ortamın kritik noktalarını iyi değerlendirirken, kişisel ilişkiler ve ortaya çıkan durumlar hakkında karmaşık sosyal bilgilere sahiptir (Acar, 2001: 63). Diğer bir ifadeyle, sosyal beceri başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceriler popüler olmanın, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurudur. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olmakta ve parlak bir sosyal yaşam sürdürmektedir (Goleman, 2000: 122). Ayrıca sosyal beceriler, kişinin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, kurduğu bu ilişkileri sürdürebilmesini, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini ve başkalarının duygularını anlayabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, uzlaşma becerisine sahip olmasını, stres yaratan durumlarla başa çıkabilmesini ve problem yaratan durumları çözebilmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Yüksel, 2009: 1605-1650 ).

### **2.6.3. Bar-On'un Modeli**

Duygusal zekâ hakkında araştırmalar yapan kişilerden biri de Reuven Bar-On'dur. Reuven Bar-On (1997: 10) duygusal zekâyı, "Bir kişinin çevresel baskılarla ve

isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür” şeklinde tanımlamıştır. Bar-On duygusal zekâ modelinde, duygusal ve sosyal zekâ davranış alanına yönelmiştir (Aslan, 2009: 55). Bar-On, duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, kişilerle ilişki kurabilme, ani oluşan olaylara karşı çok çabuk olacak şekilde sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Yüksel, 2006: 24).

Bar-On, duygusal zekâ modelini; kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali olarak ayırmıştır. Bu model Tablo 2.6’da sunulmuştur.

**Tablo 2.6:** Bar-On’un Modeli

KİŞİSEL	
Duygusal Olarak Kendinin Farkındalığı	Kişinin, kendi duygularının farkına varması ve anlaması yeteneğidir
Dışavurum	Kişinin duygularını ve düşüncelerini, yıkıcı olmayan şekilde haklarını savunabilmesi yeteneğidir
Özsaygı	Kişinin kendisinin farkında olması, kendisini kabullenmesi ve kendisine saygı duyması yeteneğidir
Kendini Gerçekleştirme	Kişinin potansiyel kapasitesinin farkına varması ve geliştirmesi yeteneğidir
Bağımsızlık	Kişinin kendini yönetmesi ve kontrol edebilmesi ve duygusal olarak kimseye bağlı olmamasıdır
KİŞİLERARASI	
Empati	Kişinin başkalarının duygularının farkında olması, onları anlaması ve değerlendirebilmesi yeteneğidir
Kişiler Arası İlişkiler	Karşılıklı tatminkâr ilişki kurma ve sürdürme yeteneğidir
Sosyal Sorumluluk	Kişinin bir sosyal grubun üyesi olarak katkı sağlayıcı yönünü kanıtlamasıdır
UYUM	
Problem Çözme	Kişinin problemleri tanıması ve problemlere etkin çözümler bulabilmesidir
Gerçeklik Ölçüsü	Kişinin deneyimleriyle şu anki olanlar arasındaki benzerliği değerlendirebilmesidir
Esneklik	Kişinin değişen pozisyon ve durumlara göre, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını ayarlama yeteneğidir
STRES YÖNETİMİ	

Stres Toleransı	Kişinin stresle etkin bir şekilde başa çıkma, kötü olaylara, stresli durumlara ve güç duygulara dayanma yeteneğidir
Dürtü Kontrolü	Bir dürtünün engellenmesi veya ertelenmesi, dürtünün yönetilmesidir
<b>GENEL RUH HALİ</b>	
Mutluluk	Kişinin yaşamından tatmin olması, kendisinden ve diğer kişilerden hoşlanması ve olumlu duyguları sıklıkla ifade etmesidir
İyimserlik	Yaşama mutluluk veren tarafından bakabilme, sıkıntılı bir durumla karşılaşıldığında dahi olumlu davranış gösterebilmedir

**Kaynak:** Aslan, 2009: 56-57.

#### 2.6.4. Weisinger'in Modeli

Hendrie Weisinger tarafından ifade edilen duygusal zekâ modeline göre, duyguların nasıl yönetilmesi gerektiği öğrenildiğinde duygusal zekâ düzeyinin artacağı ileri sürülmektedir. Bu durumun ise iletişim, kişilerarası uzmanlık ve rehberlik yeteneklerine ihtiyaç göstereceği ifade edilmiştir (Aslan, 2009: 67).

Weisinger duygusal zekâ modelini, duygusal zekâ düzeyini yükseltme ve başkalarıyla ilişkilerde duygusal zekâdan yararlanma olarak ikiye ayırmıştır. Bu model Tablo 2.7' de sunulmuştur.

**Tablo 2.7:** Weisinger'in Modeli

<b>DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİNİ YÜKSELTME</b>	
Kişisel bilinç	Kişinin kendi farkındalığını geliştirmesi
Duygusal yönetim	Duygularımızı, kararlarımızla ve davranışlarımızla, hem kendi hem de çevremizdekilerin yaşam kalitesini artıracak şekilde bütünleştirmek
Kendini motive etme	Kişinin kendine inanması, kendine karşı disiplinin olması ve kendini yönetmesi
<b>BAŞKALARIYLA İLİŞKİLERDE DUYGUSAL ZEKÂDAN YARARLANMA</b>	
Etkin iletişim becerisini geliştirme	Duyarlı olma, kendini açıkça ortaya koyma, aktif dinleme, eleştiriye açık olma, ekip iletişimi yapabilme, tüm iletişim becerilerini ortaya koyabilme
Kişiler arası ilişkilerde uzmanlık	İyi bir ilişkinin nasıl kurulacağını bilme

Başkalarına kendilerine yardım etmelerinde destek olma	Destekleyici bir dinleyici olma, diğerlerinin hedeflerini planlama ve onların hedeflere varmalarını sağlama
--	---

**Kaynak:** Aslan, 2009: 67.

### 2.6.5. Cooper – Sawaf'ın Modeli

Cooper-Sawaf duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâ organizasyon ortamında incelenmiş ve liderlik boyutu araştırma konusu yapılmıştır (Aslan, 2009: 62). Bu model, kişinin işinde ve yaşamında duygusal zekâsı üzerinde yoğunlaşması ve onu geliştirmeye başlaması için bir çalışma planı önermektedir. Bu plan, duygusal zekâyı psikolojik çözümlenme ve felsefe alanından çıkararak ve doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya sokan Dört Köşe Taşı Model'dir (Çolakoğlu, 2010: 17).

Cooper-Sawaf duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri bir modelle açıklamışlardır. Bu model Tablo 2.8'de sunulmuştur.

**Tablo 2.8:** Cooper-Sawaf'ın Modeli

Duygusal okur-yazarlık	Kişinin kendi duygularının farkına varması, duyguları anlaması ve diğer duyguların potansiyellerini etkin kullanmalarına yardımcı olmasıdır
Duygusal zindelik	Duygusal olarak esnek olma, kişinin hem kendisine hem de başkalarına hata payı tanınmasıdır
Duygusal derinlik	Kişinin yaşamını belirleyen potansiyelini keşfetmesi ve bunun sorumluluğunu üstlenmesidir
Duygusal simya	Duyguları değersiz değil, duyguları değişimin kaynağı olarak, zekâ kıvılcımı olarak değerlendirebilmedir

**Kaynak:** Aslan, 2009: 63.

*Duygusal okur-yazarlık*, duygusal zekânın alfabesini, yazılımını ve kelime bilgisini öğrenmek ve duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varmak, ona saygı duymak ve değerlendirmektir (Acar, 2007: 38). Ayrıca, kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ile birlikte duygusal olarak dürüst olması, duygular arasındaki bağı algılaması, duygusal geri bildirimde bulunması ve duyguları pratik bir şekilde sezebilmesi gerekmektedir (Kızıllı, 2014: 31).

*Duygusal zindelik*, kişinin duygusal açıdan güçlü, dayanıklı ve esnek olmasıdır (Acar, 2007: 38).

*Duygusal derinlik*, kişinin vicdanının sesine kulak vermesi, kalbinin derinliklerinde yaşaması ve bir duruşa sahip olmasıdır (Acar, 2007: 38).

*Duygusal simya*, duygusal zekânın kişinin kapasitesini ve yaratıcılığını artıran özelliği ile beraber önem verilmeyen duyguların daha önemli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanma sürecidir (Kılıçarslan, 2009: 113).

Bütün bu açıklama ve tanımlamalar ışığında, duygusal zekânın, duyguların doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmesi ve yönetilmesi şeklinde ele alındığını ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda duygusal zekâ, kişilerin içsel ve kişilerarası alanda başarı ve tatmin elde etmek için duygu dünyasında etkili manevralar yapma yeteneğini ifade eden bir yaklaşımdır. Çalışmanın ikinci bölümünde; zekâ kavramı, zekâ kuram çeşitleri, duygusal zekâ ile ilgili yeni geliştirilen zekâ tanımları, duygu kavramı, duygusal zekâ kavramı ve duygusal zekâ modelleri incelenmiştir. Üçüncü bölümde, kadın akademisyenler ve başarı ile ilgili kavramsal bilgiler ele alınmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### KADIN AKADEMİSYENLER VE BAŞARI İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında genel olarak akademisyen, kadın akademisyenlerin mesleki gelişim ve başarı kavramları açıklanmaktadır.

#### 3.1. Akademisyenlik Kavramı ve Önemi

Akademisyen, üniversite ve benzeri yükseköğretim kurumlarında ders verme, araştırma yapma, bilimsel gelişmeleri inceleme, gözlem ve deneyler yapma, konferans, kongre, sempozyum ve panel gibi faaliyetlere katılma görevlerini yürüten kişilere denir (www.akademisyenler.org). Akademisyenlik kavramının kökü Atina'da öğrencilerine ders veren Platonun'un 'Akademeia' zeytinliğinden gelmektedir (Odabaşı, 2010: 131).

Akademisyenleri bünyelerinde barındıran yapılar olarak üniversiteler değerlere dayalı kurumlar olduğundan, üniversitelerde olması gereken bu değerleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Özdemir vd., 2010: 1076):

1. Akademik (Bilimsel) Değerler: Bilimsellik, bilgiye değer verme ve bilgi üretimi konularını kapsar.
2. İnsani Değerler: Hizmet sunulan kişilerin değerli olmasını ve öğrencilerin kişiliğine saygı unsurunu içine alır.
3. Etik Değer: Dürüstlük, doğruluk ve güven ibarelerinden oluşur.

Bilgi çağı olarak adlandırılan (Aksu, 2005: 136) yirmi birinci yüzyılda gerçekleşen bilim ve teknolojiye ilerlemeler, yaşamda birçok gelişmeleri beraberinde getirmiş, toplumsal süreklilik için bilgi üreten, bilgi paylaşan, rekabet edebilen nitelikli insan gücünü zorunlu kılmıştır (Başaran, 2007: 13). Buradan hareketle, toplumsal dinamiği harekete geçiren, bilgi birikiminin ışığında değerlendiren, biçimlendiren,



çağdaşlaştıran ve zenginleştiren en önemli kurumlar üniversitelerdir (Titrek, 2004: 58).

Bir ülkenin geleceği, o ülke kişilerinin nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye sağlayacakları değerlerin büyüklüğüne bağlıdır. Toplumsal gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun eğitim düzeyidir (Ereş, 2006: 54). Toplumun eğitim düzeyinin gelişmesinde üniversitelere önemli bir rol düşmektedir.

Üniversiteler bilgi ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanarak kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekir. Bu gelişmenin sağlanabilmesi için kurumda görev yapan akademisyenlerin kişisel tercihleri, yaşam tarzları, bilimsel ve akademik faaliyetleri, kendilerini geliştirebilmeleri, kendilerini ve kurum kültürünü algılayışları önemli sayılmaktadır (Özdemir vd., 2010: 1079). Böylece, akademisyenlik sadece üniversiteler de yapılan bir çalışma olarak kalmamalıdır. Toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmalıdır.

### **3.2. Türkiye’de Kadınların Durumu ve Kadın Akademisyenlerin Mesleki Gelişimi**

Türkiye’de kadınların durumu incelenirken üzerinde ağırlıklı olarak durulan bakış açılarından biri; kadının çalışma yaşamına katılımıdır. Kadınlar için çalışma yaşamının, kadının ekonomik bağımsızlığını ve toplumsal statüsünü desteklediği ve böylece yaşam tatminini artırdığı bilinmektedir (Hablemitoğlu, 2004: 12). Ancak çalışma yaşamında var olabilmek, kadınlar için çok yönlü bir müdahale anlamına gelmektedir (Gönen, 2004: 65). 2011 yılında, Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki nüfus içerisinde işgücüne katılma oranı %47,5 olup, bu oran erkeklerde %69,2, kadınlarda ise %25,9 olmuştur. Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkeler arasında ise kadınların işgücüne katılma oranının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. Türkiye genelinde işgücüne katılma oranı cinsiyet ve yaş gruplarına göre incelendiğinde, tüm yaş gruplarında erkeklerin işgücüne katılma oranı kadınlara oranla daha yüksektir. İşgücüne katılma oranı erkeklerde en yüksek %95,4 ile 35-39 yaş grubunda, kadınlarda ise %38,3 ile 25-29 yaş grubundadır. TÜİK’in 2014 yılı başı itibariyle

yayımlamış olduğu rapora göre; Türkiye’de 2013 yılında kamusal alanda üst düzey kadın yönetici oranı sadece %9,3’dr. Kadın hâkim oranı %36,3, akademik personel içerisinde kadın profesörlerin oranı 2012-2013 ğretim yılı için %28,1’dir. Kadın polis oranı yıllara göre bir değişiklik göstermeyerek 2013 yılında da %5,5 olarak tespit edilmiştir (Arslan, 2014: 38).

Kadınların eğitimi, kadınlara sadece kamusal alanı açmamıştır; aynı zamanda kadınların okuma alanına giren yayınların gelişimine de sebep olmuştur. Osmanlının ilk yayımlanan gazetesi olan 1869 yılında yayın hayatına başlayan Terakki Gazetesi kadın konusuyla ilgilenerek 1888 yılından itibaren ‘muhadderat’ ekini yayımlamaya başlamıştır (Er, 2011: 31).

Kadınların işgücüne katılımı ve istihdamı, sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir unsurudur. Bu bağlamda aktif işgücü politikaları vasıtasıyla istihdamın artırılması önem kazanmıştır (<http://kadininstatusu.gov.tr>).

Eğitim seviyesinin yükseltilmesi, aktif işgücü politikalarıyla istihdam edilebilirliğin artırılması, işgücü piyasasına girişin kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi yoluyla işgücüne katılma oranının %5,3 oranında artırılacağı öngörülmekte, bu artışı temel belirleyicisinin kadınlar olması beklenmektedir. Ayrıca, kadınların işgücüne katılma oranının 2018 yılına kadar %34,9 olması hedefi yer almaktadır (<http://kadininstatusu.gov.tr>).

Toplumda geleneksel olarak kadınların, temel görevleri olarak kabul edip benimsedikleri ev kadını ve anne olma görevlerine öncelik vermeleri, ev işlerinin planlaması ve yürütülmesi, çocukların bakım ve eğitim sorumluluğunun çok büyük ölçüde üstlenilmesi kadın akademisyenlerin verim ve potansiyellerini etkilemektedir. Bunu önlemek için akademisyenler ya evlenmemekte ya da bu işler için olağanüstü çaba harcamaktadırlar. Erkek akademisyenler ise tüm zamanlarını akademik çalışmaya, yönetime ve bilimsel üretime ayırabilirken, kadınlar akademik çalışmalarını ev işleriyle birlikte yürütmek zorunda kalmaktadır (İrey, 2011: 49).

Toplumsal hayatta araştırma-geliştirme, eğitim-öğretim, hizmet-üretim vb. durumlarda akademisyenlerin görev ve sorumluluklarını en etkili biçimde yerine getirebilmelerinde mesleki gelişim önemli bir yere sahiptir. Mesleki gelişim, akademik gelişim, personel gelişimi, örgütsel gelişim ve hizmet içi eğitim gibi farklı kavramlar altında incelenmekte ve farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Vatanapradith. 1990: 14).

Kabakçı ise mesleki gelişimi, yükseköğretim kurumlarının öğretim ve araştırma alanındaki gelişimlerini gerçekleştirmek ve buna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri arasında yer alan öğretim araştırma yaparak sunulan hizmetlerin niteliğinin artırılması olarak tanımlamıştır (Kabakçı, 2006: 5).

Gagne'de (1998: 15) mesleki gelişimi bütün olarak kapsamı açısından ele almış ve akademisyenlerin, akademik bir toplumun üyesi, bir alan uzmanı ve bir birey olarak geliştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Mesleki gelişim; kişisel gelişim, öğretimsel gelişim, alansal gelişim, kurumsal gelişim olarak dört ayrı alanda geliştirilebilir. Bu dört temel gelişim alanları, aynı zamanda akademisyenlerin mesleki gelişimin kapsamını da oluşturduğu için birbirinden ayrılmayan aksine birbirlerini tamamlayan bir yapıdır (Kürüm, 2007: 22). Bu alanlar Şekil 3.1'de sunulmuştur.



**Şekil 3.1:** Akademisyenlerin Mesleki Gelişimi

**Kaynak:** Kürüm, 2007: 22.

**Alansal Gelişim:** Akademisyenlerin iyi bir araştırmacı olmaları için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına odaklanmaktadır (Kabakçı, 2006: 21).

**Kişisel Gelişim:** Kişisel gelişim, kişinin yaşamı devam ettiği sürece kendini geliştirmesidir. Kişisel gelişim bireyi çok yönlü geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda kişisel gelişim, insanı sosyal hayatında, iş hayatında, özel hayatında etkili, verimli ve güçlü kılarak hayatına yön vermeyi amaçlamaktadır. Kişi bunu ancak farklı öğrenmeler gerçekleştirerek yapmaktadır. Bu öğrenmeler arasında ilişki kurduğu takdirde kişi, yaratıcı düşünme becerisi kazanabilmektedir. İşte kişisel gelişim ile bireylere yaratıcı düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (kisiselgelisim.nedir.com).

Akademisyenler etkili bir öğretimi gerçekleştirmek için kişisel becerilerini kullanmalıdırlar. Ayrıca akademisyenler, mesleki gelişim etkinliklerini dikkate alarak kişisel gelişimlerini iş stresi içerisinde günlük yaşamı planlama üzerinde yoğunlaştırmaktadırlar. Bunun yanında, akademisyenlerin görev ve sorumlulukları yönünden desteklemeye, üretkenliklerini artırmaya yönelik etkinliklerde kişisel gelişim içinde yer almaktadır (Kabakçı, 2006: 20, Moeini, 2003: 24, Grant ve Keim, 2002: 793).

**Kurumsal Gelişim:** Öğrenen bir örgütün üyesi olarak akademisyenlerin kurumsal açıdan gelişimi de son derece önemlidir. Kurumun misyon ve vizyonunun akademisyen tarafından bilinmesi ve böylece kendilerini kurumun bir üyesi olarak görebilmelerini sağlayabileceği gibi, kurumların kendilerini geliştirerek daha nitelikli bir hizmet sunmaları açısından da son derece önemli bir gelişim alanıdır. Bu alanlar ise takım çalışması, iş güvenliği, karar verme, sorun çözme, iletişim, yönetim becerileri ve geleceğin yöneticilerini yetiştirme, kurum kültürü, kurumsal işleyiş ve uyum olarak sıralanabilmektedir (Kabakçı, 2006: 20; Diamond, 2002: 5; Moeini, 2003: 23-24; Gagne, 1998: 17).

**Öğretimsel Gelişim:** Akademisyenlerin öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hususunda öğrenciler için öğrenmenin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Akademisyenlerin öğretimsel gelişimi genellikle öğrenme - öğretme süreçlerine odaklanmış olsa da öğretim planlaması ve uygulanması kapsamında eğitimin amaçlarının belirlenmesi, öğretim araç-gereçlerinin seçimi, öğrenme stil ve stratejileri ve değerlendirmeye kadar etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayacak tüm boyutları kapsamaktadır (Kabakçı, 2006: 19).

### **3.3. Türkiye’deki Kadın Akademisyenler**

Akademisyenlik meslek itibarıyla toplumda saygın ve değerli bir yere sahiptir. Sürekli gelişmeye açık bir meslektir. Akademisyenlik mesleğinin içinde bulunduğu bu durum, araştırma, öğrenme ve öğretmekle ilgilidir. Akademisyenlik, sürekli olarak alanındaki en güncel bilgiye sahip olmayı ve her geçen gün yeni bilgiler öğrenmeyi içermektedir (Türkyılmaz, 2004: 16).

Eğitim düzeyi yüksek kadınlar, toplumun kadın cinsiyetine uygun gördüğü statüsü yüksek işler yapma eğilimindedir. Bu nedenle, kadınların seçtikleri meslekler arasında akademisyenlik önemli bir yer tutmaktadır (Ergöl, vd., 2012: 25). Türkiye’de ki üniversitelerde kadın akademisyen sayısı düzenli bir biçimde artmıştır. Bu düzenli artış, Türkiye’de kadının bilim dünyası içindeki yerinin giderek sağlamlaşıp, kurumsallaştığını göstermektedir (Acar; 1998: 313). Türkiye’de kadınların üniversitelerde çok daha fazla sayıda yer almaları, kadınların bilimsel

Üretimdeki istihdamına dair umut verici bir gerçekliktir. Ancak, Türkiye’de akademisyenlerle yapılan çalışmalar ve çeşitli istatistiki veriler, toplumun bir parçası olan üniversitelerin de kadınların sayısal çoğunluğuna rağmen toplumun cinsiyetlere atfettiği rollerden bağımsız işlemediğini göstermektedir (şentürk, 2015: 16).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında görev yapan kadın akademisyen sayısı, son 10 yılda iki kat artarak 60 bin 933’e ulaşmıştır. 2003-2004 Eğitim - ğretim yılında 29 bin 858 olan Yükseköğretim Kurumlarında görev yapan kadın akademisyen sayısı, 10 yıllık dönemde yüzde 104 artarak 60 bin 933’e yükselmiştir. Böylece 10 yıl önce %38 olan kadın akademisyen oranı, aradan geçen sürede 5 puan artarak %43 seviyesine çıkmıştır. 2014 yılında görev yapan kadın akademisyenlerin %9,4’n profesörler, %7’sini doçentler, %20’sini yardımcı doçentler, %14,5’ini ğretim görevlileri, %10’unu okutmanlar, yüzde 3’n uzmanlar, %36’sını ise araştırma görevlileri oluşturmaktadır (www.aa.com.tr). Böylece, kadın akademisyen sayısı Türkiye’de sürekli artmaktadır. Akademik yaşamda yer alan kadınların yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalarda son yıllarda meydana gelen hızlı artış da bu duruma işaret etmektedir (Arslan, 2014: 39).

Genç akademisyenler kadın olmayı bir avantaj olarak görmeye yatkınken, yaş ilerledikçe baskın düşünce değişmekte ve kadın olmanın dezavantaj olduğu ya da bir fark yaratmadığı kanıları ön plana çıkmaktadır (zkanlı ve Korkmaz, 2000: 71). Bir fikir vermesi açısından, genel olarak, Türkiye’deki akademisyenliğin avantaj ve dezavantajları Tablo 3.1’deki gibi sıralanabilir:

**Tablo 3.1:** Akademisyenliğin Avantajları ve Dezavantajları

Akademisyenliğin Avantajları	Akademisyenliğin Dezavantajları
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Akademisyenliğin toplumsal statüsü</li><li>➤ Devlet memuru olmak</li><li>➤ Toplumda sözü geçen entelektüel birisi olmak</li><li>➤ Danışmanlık hizmeti verebilmek</li><li>➤ İnsanlara faydalı olmak (www.imtihan.org).</li><li>➤ Kişisel gelişime katkısı</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Üniversitelerdeki ücret düzeyinin çok tatmin edici olmaması</li><li>➤ Araştırma olanakların yetersizliği</li><li>➤ Nitelikli öğretim üyesi sayısı azlığı</li><li>➤ Bürokratik engeller</li><li>➤ Araştırma desteklerinin yetersizliği</li><li>➤ Hakim siyasi görüşün araştırmacılara da yansımaları, adam kayırma, baskılar</li><li>➤ Geleceğin güvence altında olmaması, kadro yetersizliği</li><li>➤ Bilimsel özgürlüğün istenilen seviyede olmaması</li><li>➤ Araştırmacıyı maddi açıdan destekleyecek araştırma burslarının yetersizliği (akbalix.com).</li></ul>

**Kaynak:** Çokgezen, 2007: 1.

Tablo 3.1’de yer alan ifadeler erkek-kadın bütün akademisyenleri kapsamakla birlikte, özellikle akademisyenliğin dezavantajları kısmına kadınlar için aile, çocuk bakımı, ev işleri vb. hususları da eklemek doğru olacaktır. Kadın akademisyenler, özel hayatlarında üstlendikleri ev hanımı ve anne rolleri sayesinde, akademik çalışmalarına harcadıkları zaman ve enerjinin çok daha fazlasını özel işleri için ayırmaktadırlar.

Kadın akademisyenlerin büyük bir kısmının mesleklerine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca, kadın akademisyenlerin mesleklerine karşı tutumları, cinsiyet ayırımı olup olmadığı konusundaki kanılarıyla yakın ilişki içindedir. Cinsiyet ayırımı olduğu kanısında olan kadın akademisyenler mesleklerine karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir (Özkanlı ve Korkmaz, 2000: 86). Diğer taraftan, cinsiyet ayrımcılığına dair bir algısı olmayan kadın akademisyenler, mesleklerine karşı olumlu bir tutum sahibidirler.

Kadın akademisyenlerin kariyer gelişimi büyük önem taşımaktadır. Kadın akademisyenler için kariyer gelişiminin önem arz etmesinin üç temel boyutu vardır (Sarı ve Çevik, 2009: 67):

- *Bireysel boyut*; bireysel yönden, iş hayatında yer alan bireylerin öncelikle kariyer konusunda istek, hırs, ilgi ve bilgisinin olması gerekmektedir. Ancak, istek, ilgi ve ihtiyaçlar her bireyde eşit oranda ve şiddette bulunmamaktadır. Bu nedenle, kadın ve erkeklerin kariyer seyri birbirine pek benzememektedir. Cinsiyet ayrımcılığının halen varlığını sürdürdüğü günümüzde kadınlar kariyer hedeflerine erkeklere oranla daha yavaş ulaşmaktadırlar.
- *Aile boyutu*; aile yönünden önemine gelince, kadınlar bir yandan kariyer yolunda önemli adımlar atarken, diğer yandan da evinin kadını, bir eş ve anne olarak da başarılı ve mutlu olmak durumundadırlar. Evli akademisyenler, çocuklarının daha iyi bir eğitim alabilmesi, yaşam standartlarını yükseltmek ve onlara daha rahat imkânlar sunmak amacıyla akademik kariyerlerinde ilerleme eğilimindedirler. Ancak bu eğilim, özel yaşamlarında da önemli roller üstlenen kadın akademisyenlerin kariyerlerine yeterince zaman ayıramamaları nedeniyle sekteye uğramaktadır.
- *Toplumsal boyut*; toplum yönünden, kadın akademisyenin kariyeri, sadece bireysel olarak kadın için değil, aynı zamanda toplum için de önem taşımaktadır. Bu anlamda, kadın akademisyenlerin gerek yaptıkları bilimsel çalışmalarla gerekse yetiştirdikleri öğrencilerle toplumsal gelişime önemli katkılar sağlayacağı muhakkaktır.

### **3.4. Başarı İçin Gerekli Kriterler**

Başarı kriterleri incelendiğinde, başarıyı üniversiteler için başarı kriterleri ve akademisyenler için başarı kriterleri olmak üzere iki kısımda incelemek mümkündür.



### 3.4.1. Üniversiteler İçin Başarı Kriterleri

Üniversitelerin başarısı yaptıkları etkinliklerle değerlendirilirken, 1980’li yıllardan sonra Toplam Kalite Yönetimi anlayışının etkileri ile üniversitelerde başarıyı artırmaya yönelik kalite arayışları başlamıştır. Bundan dolayı, kalitenin ortaya çıkması için tüm süreçlerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak, üniversitelerin merkezinde akademik görevler ile ilgili başarı düzeyleri ön plana çıkmaktadır. Üniversitede bulunan akademik görevler, danışmanlık yapma, üniversiteye düşen diğer hizmetleri yapma, keşif ve buluşlar yapma, yayınlar yapma, doğruları söyleme ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirme şeklinde sıralanabilir (Kennedy, 1997: 28-67). Yaşamda başarılar kazanmak isteyen kişiler ‘akıl ve duyguların büyük gücünü’ tanımayı, geliştirmeyi ve dengelemeyi bilmelidir. Yaşamda kazanılacak en büyük başarı, kişinin kendi güçlerini tanıması, geliştirmesi ve dengelemesidir (Atabek, 1999: 17-18).

Ruben’e (1995: 7-8) göre üniversitelerdeki kalite değerlendirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

- *Akademik Kalite:* Öğretim, hizmet ve araştırma aşaması
- *Yönetim Kalitesi:* Süreçler, sistemler, prosedürler ve bilgi akışı aşaması
- *İlişki Kalitesi:* Halk, müşteriler ve toplumun diğer kesimi ile ilişkiler, kişilerarası duyarlılık ve beceri, destek ve işbirliği ile hizmete uyumlu olma aşamasını içermektedir.

Bu üç unsur itibarıyla kaliteyi yakalayan üniversitelerin başarılı olma imkanlarının yükseldiğini ifade etmek mümkündür. Gürüz’e (1992: 369) göre bir üniversitenin başarısını aşağıdaki kriterler oluşturmaktadır:

- Mezunların iş bulma oranı ve işe başladıkları kurumlar
- Akademisyenlerin yayınları ve bu yayınlara yapılan atıflar
- Üniversitenin şöhreti
- Elde edilen patentler
- İcatlar ve danışmanlık hizmetleri

- Kazanılan bilimsel ödüller
- Konferanslarda sunulan tebliğler
- Öğrenci/akademisyen oranı
- Akademisyenlerin iş yükü
- Programları seçme sayısı
- Bilgisayar ve kütüphane kullanım oranlarıdır.

Bu kriterler, aynı zamanda, üniversitelerin rekabet üstünlüğü sağlamalarının da yolunu oluşturmaktadır. Bu kriterler itibarıyla, diğer üniversitelere nazaran daha üstün olan bir üniversitenin, başarılı bir kurum olduğunu söylemek doğru olacaktır.

### **3.4.2. Akademisyenler İçin Başarı Kriterleri**

Gelişmiş ülkelerde akademisyenler ve üniversiteler değerlendirilirken iki etkinliğin konu edildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden ilki öğretme etkinliği, ikincisi ise nitel/nicel araştırma ve yayınlardır. Öğretme ve araştırma etkinliğinin değerlendirilmesinde aşağıdaki hususlara yer verilmektedir (Titrek, 2004: 66):

- Akademisyenlerin gelecekteki öğretme beceri düzeyinin geliştirilebilmesi için geri bildirim sağlamak
- Yöneticilerin yükselme, terfi vb. konularda karar almalarını kolaylaştırmak için katkı sağlamak
- Öğrenciye ders seçimi konusunda kaynak oluşturmak
- Eğitimsel araştırma projeleri için veri sağlamaktır.

Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin genel başarı düzeyleri üzerinde, bilimsellik, akademik özgürlük, akademik özerklik, demokratik yönetim, akademik ahlak ve etik gibi unsurlar önemli ölçüde etkilidir (Aktan, 2004: 1-23). Akademisyenlerin akademik başarılarını değerlendirme konusunda üniversitelerde değişik yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlere aşağıda yer verilmiştir (Rosovsky, 1990: 88-90):

- Öğrenciler tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler

- Aynı programda ders veren diğer akademisyenler tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler
- Bölüm başkanları tarafından yazılı olarak yapılan değerlendirmeler
- Aynı programda ders veren diğer akademisyenlerin gözlemleriyle yapılan değerlendirmeler
- Değişik birimlerdeki akademisyenlerin gözlemleriyle yapılan değerlendirmelerdir.

Bu çalışmada, akademisyenlerin başarısında ölçüt olarak kullanılabilen on farklı kritere yer verilmiştir. Bu kriterler: Konusuna Hâkimiyet, Derse Hazırlıklı Olmak, Değerlendirmede Adil Olmak, Öğretmeye İstekli Olmak, Öğrencilerle İletişim Becerileri, Öğrenciye Ayrıntılı Geri Bildirim Vermek, Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak, Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek, İş Ahlakı, Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemektir (Ok, 2001: 15-16). Bu kriterler, daha ziyade kadın akademisyenlerin öğrenciler nezdindeki başarı düzeyini tespit etmeye yönelik araçlardır. Çalışma kapsamında, başarı değişkeni ile duygusal zekâ arasındaki ilişki inceleme konusu yapıldığından ve duygusal zekânın daha ziyade bireyler arasında meydana gelen kaliteli ve istikrarlı ilişkilere yol açmasından dolayı, kadın akademisyenlerin başarıları öğrencilerle ilişkileri düzeyinde ölçülmüştür.

#### **3.4.2.1. Konusuna Hâkimiyet**

Üniversitelerde ders veren akademisyenler kendi verdiği dersin konularını iyi bilmeli, alanıyla ilgili konu ve çalışmaları yakından takip ederek yenilikleri sürekli izlemeli, bilimsel çalışma ve yayınlar yapmalıdır (Ok, 2001: 120). Eğitimcinin eğitime dair alan bilgisi arttıkça, mesleki yeterliliğe ilişkin bakış açısı da değişmektedir (Kasımoğlu, 2012: 43). Böylece, akademisyenin kendisine olan güveni de artmaktadır.

### **3.4.2.2. Derse Hazırlıklı Olmak**

Etkili bir akademisyende bulunması gereken mesleki beceri ve yeterliliğin öğrencilere aktarılması için öğretim sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. Akademisyen öğretim sürecini önceden iyi planlarsa öğrenciler daha iyi öğrenir. İyi bir ders planının giriş, gelişme ve değerlendirme olmak üzere üç aşaması vardır. Giriş bölümünde öğrencinin dikkatini yeni öğrenilecek materyaller üzerine çekmesi, öğrenciye dersin hedeflerini duyurması ve yeni öğreneceği konuyla ilgili ön bilgilerini hatırlatması gerekir. Gelişme bölümünde yeni kavram ve fikirler sunulması gerekir. Öğrencilerin yeni kazandıkları bilgi ve becerileri kullanabilecekleri ortam hazırlanmakta ve hedefler doğrultusunda davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılmaktadır. Değerlendirme bölümünde ise öğretim sürecinde kazanılan bilgiler yoklanarak ve hedeflere ulaşma derecesi saptanarak, öğrenme eksiklikleri giderilmektedir (Erden, 1998: 44-45).

Akademisyen derse, ders materyalinin yanı sıra farklı kaynaklardan da hazırlanarak, öğrencilerin dersle ilgili sorularına doğru, açık ve net cevaplar verir. Ders anlatırken kullanacağı araç ve gereçleri önceden kontrol ederek sınıfa gelir (Ok, 2001: 122). Böylece, akademisyen eğitim-öğretim döneminde zorluk yaşamadan derslerini tamamlayacaktır.

### **3.4.2.3. Değerlendirmede Adil Olmak**

Akademisyenler, dönem başlarında eğitim-öğretim ve değerlendirme konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir. Öğrenci değerlendirmesi yalnızca yazılı sınavla yapılmamakta, aynı zamanda ders bütünlüğü içinde ödevler verilerek araştırma yapılması sağlanmalı ve öğrencinin ne kadar öğrendiği tespit edilmeye çalışılmalıdır (Ertuğrul, 2005: 156). Akademisyenler öğrencileri objektif kriterlere göre değerlendirirken, öğrencilerle olan kişisel çatışmalarını nota yansıtmadan öğrencilere eşit davranmalıdır (Ok, 2001: 124). Böylece, akademisyenler değerlendirmede adil olma kriterini sağlamış olmaktadır.

#### **3.4.2.4. Öğretmeye İstekli Olmak**

Akademisyen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip oluğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle akademisyenin, öğretim becerisine sahip olması gerekir (Erden, 1998: 47). Akademisyenler ders saatinde ve ders dışında öğrencilerin ders ile ilgili soruları olduğunda onlara zaman ayırmalı, öğrencileri başarılı olmaları ve çalışmaları için motive etmeli ve anlamadıkları noktalar hakkında soru sormaları için cesaretlendirmelidir (Ok, 2001: 128). Böylece, akademisyen mesleğini çok sevmeli ki ders haricinde de öğrencilerine her türlü bilgiyi vermelidir.

#### **3.4.2.5. Öğrencilerle İletişim Becerileri**

Bir akademisyenin bilgisi, hayat tecrübesi ve samimiyeti, ancak iletişim alanındaki ustalığı derecesinde onu başarıya ulaştırır (Kaya: 2003: 116). Akademisyen ders anlatırken sade, akıcı ve anlaşılır bir üslupla konuşmalı, vücut dilini etkin biçimde kullanmalı, seste tek düzelikten kaçınmalı ve tonlamaya önem vermeli, öğrencilerle ders dışında da sosyal içerikli çeşitli etkinliklere katılmalı, öğrencilere karşı sıcak ve esprili bir yaklaşım sergilemelidir (Ok, 2001: 130). Akademisyenin etkilemek istediği öğrencisine sunduğu bilgiler ne kadar derli toplu olursa olsun, hedef kitlesi olan öğrencilerin özelliklerini araştırmamış ve anlamamışsa iyi sonuçlar alamaz. İyi bir iletişim olabilmesi için akademisyenin şu konulara dikkat etmesi gerekir (Kaya: 2003: 118):

- Akademisyen ve öğrenci arasında karşılıklı güven bulunmalı
- Akademisyen öğrenci beklentilerini karşılamalı
- Akademisyen ve öğrenci işbirliği içinde olmalı
- Akademisyen, öğrenci üzerinde yapıcı ve olumlu bir etkiye sahip olmalıdır.

#### **3.4.2.6. Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek**

Geribildirim, verilen bilginin muhteviyatı ve niteliğiyle doğru orantılıdır (Çetinkaya, 2014: 115). Akademisyenler öğrencileri dersteki genel gidişatları ve projeleri

hakkında bilgilendirmeli, öğrencilerle sınavlardan sonra sorular hakkında değerlendirmelerde bulunmalı, sınav kâğıtlarının ve projelerin üzerinde ayrıntılı düzeltmeler yapmalıdır (Ok, 2001: 134). Böylece, akademisyen öğrenciden gelebilecek her türlü soruya cevap vermelidir.

#### **3.4.2.7. Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak**

Akademisyen sınıf içi etkinlikler esnasında, rol model oluşturarak, öğrencilerin tutumlarını ve değerlerini farkında olmadan etkileyebilir. Özellikle öğrenciler tarafından sevilen ve sayılan akademisyenlerin öğrenciler üzerinde çok olumlu etkileri vardır. Akademisyenden olumlu uyarımlar alan bir öğrenci, akademisyen tarafından sevildiğini fark eder, akademisyenin kendisini başarılı bulduğuna inanır ve böylece pozitif davranışlar sergileme eğilimi artar ve daha başarılı olur. Tersine şekilde, akademisyenin kendinden hoşlanmadığını ve başarı beklemediğini düşünen öğrenciler, daha çok sınıf ortamını bozucu davranışlarda bulunurlar (Erden, 1998: 72). Akademisyen ders anlatırken öğrencilerin dersi takip etmekte ve anlamakta zorlanmayacağı bir sıra izleyerek, derse bir önceki dersin kısa bir özetiyle başlamalıdır. Ders anlatırken kullanacağı aset, slayt vb. araç gereçleri önceden hazırlayıp, tahtayı etkili kullanmalıdır (Ok, 2001: 136). Böylece, akademisyen dersi öğrenciler için zevkli hale getirebilir.

#### **3.4.2.8. Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek**

Akademisyen, öğrencileri ve toplum için bilgi kaynağı olmadıkça onlar üzerinde olumlu etkiler bırakamaz. Akademisyenlik, aynı zamanda öğrenciliktir. Akademisyen sürekli olarak kendisini yenilemelidir. Bilgiye ve öğrenmeye değer veren, sürekli kendini geliştirme gayretinde bulunan akademisyen verimli ve üretken bir akademisyen haline gelecektir (Kaya, 2003: 133). Sürekli kendisini yenileyen akademisyen, dersle ilgili sorulara açık, net ve kapsamlı cevaplar verebilir (Ok, 2001: 136).

### **3.4.2.9. İş Ahlakı**

İş ahlakı, akademisyenlerin bilgi ve becerilere sahip olmasının yanında akademisyenliğin gerektirdiği değerlere de sahip olmasını ifade etmektedir. İş ahlakı akademisyen için yönetici nitelik taşır. Her bireyin yaşadığı toplumun kurallarına uyması, onun yaşantısını kolaylaştırır. Akademisyenler bir yandan kuralları izlemeli, diğer yandan kuralları inceleyip uygun olmayanları elemeli, eksik ve yetersiz olanları düzeltmeye çalışmalı ve toplumun geçerli kurallarından yararlanmasını sağlayıcı hizmet sunmalıdır. Akademisyenlik mesleğinin de kendine göre bazı ahlak kuralları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, eğitim-öğretim dönemi içinde izin kullanmama, kendi öğrencilerine özel ders vermeme ve meslek dışı işlerde çalışmamadır (Erden, 1998: 28). Akademisyen sahip olduğu statüyü öğrencilere karşı kötüye kullanmamalı, derslere düzenli bir şekilde devam etmeli, derse zamanında girip, dersten zamanında çıkmalıdır. Öğrencilere eşit ve adil davranmalıdır (Ok, 2001: 140). Böylece, akademisyen her davranışı ile öğrenciye örnek olmalıdır.

### **3.4.2.10. Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek**

Akademisyen, öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve onlara destek olmalıdır. Akademisyenlerin öğrencilere destek olması için öğrencilerin olumsuz davranışlarından ziyade olumlu davranışlarının ön plana çıkarılması, her bireyin kendi içinde sağladığı gelişime önem verilmesi, öğrenci hakkında iyimser ve olumlu düşünülmesi gerekmektedir. Destekleyici akademisyen, öğrencinin kendisine güvenmesini, kendi kendine öğrenmesini ve olumlu akademik benlik tasarımı geliştirmesini sağlar (Erden,1998: 42). Akademik benlik tasarımı, öğrencinin öğrenme geçmişine bağlı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini kavrayış biçimidir (Pehlivan, 2010: 226). Akademisyen öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarını dinleyip onları kariyerleri ile ilgili seçenekler hakkında bilgilendirmeli, öğrenciyi iyi oldukları alanlarda çalışmaya yönlendirmeli ve öğrencilerin dersleriyle ilgili sorunlarını dinleyip yardımcı olmaya çalışmalıdır (Ok, 2001: 142).

### 3.5. DUYGUSAL ZEKÂ VE BAŞARI İLE İLGİLİ YAZIN TARAMASI

Yılmaz (2007), yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 122 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Yılmaz, 2007: 6).

Dağlı (2006), bir çalışmada ergenlerde zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bahriye İlköğretim Okulu'nda okuyan 285 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada Schutte Duygusal Zekâ Envanteri ve Cattell Zekâ Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin okul başarıları ise not ortalamaları ve seviye tespit sınavında verdikleri doğru cevap sayısı kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kızların duygusal zekâsının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Dağlı, 2006: 3).

Kenarlı (2007), bir çalışmada yükseköğretim düzeyinde duygusal zekâ-akademik başarı ilişkisini güncel ve olası eğitimsel sonuçlar bağlamında incelemiştir. Araştırma, Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören toplam 532 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre kendi duygularını anlama ve karşısındakinin duygularını anlama ile akademik başarının ilişkili olduğu bulunmuş, ancak duyguları yönetme ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi duygularını anlama ve karşısındakinin duygularını anlama yeteneklerinin geliştirilmesinin, onların akademik olarak da başarılı olmalarını destekleyebileceğini belirtmek mümkündür (Kenarlı, 2007: 95).

İki yıllık üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya göre akademik başarı notlarıyla öğrencilerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Wells. vd., 2000: 28).



Sutarso (1996) tarafından yapılan bir çalışmaya göre not ortalaması ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sutarso, 1996: 56).

Mayer ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan bir çalışmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca IQ düzeyleri bakımından değil, aynı zamanda duygusal mesajları anlama konusunda da daha büyük becerilere sahip oldukları bulunmuştur (Mayer vd., 2001: 85).

Titrek (2004), Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliliklerinde kendilerini yeterli olarak algılamalarına karşın, özellikle olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerini doğru olarak anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme, iş arkadaşlarını etkileme ve insanları ikna etme yeterliliklerinde önemli düzeyde eksikliklerinin olduğunu gözlemlemiştir. Öğretim üyelerinin akademik etkinliklerden çoğunlukla makale ve bildiri türü yayınları tercih ettikleri ve yayınlarını sıklıkla ulusal düzeyde gerçekleştirme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, Titrek (2004) ilgili çalışmasında, öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları (sosyal beceriler, duyguları güdüleme, özbilinç, empati, duyguları yönetme) ile akademik başarı düzeyleri arasında düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır (Titrek, 2004: 7-8).

Ersanlı (2003), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri üzerine yaptığı çalışmasında, üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamalarının, üniversite öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerine (lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir fark göstermediği, üniversite öğretim elemanlarının temel alanlarına (sosyal, sağlık ve fen) göre ise, duygusal zekâ düzeyleri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, sosyal bilim alanında çalışan üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin, sağlık ve fen bilimleri alanlarında çalışan öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ersanlı, 2003: 3). Bunun yanında, duygusal zekânın farklı gruplar arasında yapılmasının farklı sonuçlara neden olacağını söylemek mümkündür.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ve açıklamalar ışığında, araştırma konusunu oluşturan değişkenlerle ilgili bir takım varsayımlara ulaşmak mümkündür. Şöyle ki, duygusal zekâ başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. Bu anlamda, duygusal zekânın alt boyutları olan duyguları saptama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetmenin başarının alt boyutları olan konusuna hâkimiyet, derse hazırlıklı olmak, değerlendirmede adil olmak, öğretmeye istekli olmak, öğrencilerle iletişim becerileri, öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek, ders anlatırken düzenli ve organize olmak, sorulara doyurucu cevap verebilmek, iş ahlakı ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Kurgulanan hipotezler bu varsayımlar üzerine geliştirilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, akademisyenlik kavramı ve önemi, Türkiye’de kadınların durumu ve kadın akademisyenlerin mesleki gelişimi, Türkiye’deki kadın akademisyenler, başarı için gerekli kriterler ve son olarak duygusal zekâ ve başarı ile ilgili yazın taraması konuları ele alınmıştır. Dördüncü ve son bölümde, kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırmasına yer verilmektedir.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **KADIN AKADEMİSYENLERİN BAŞARISINDA DUYGUSAL ZEKÂNIN ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Bu başlık altında kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın etkisini belirlemeye yönelik yapılan bir alan araştırmasına yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi ve araştırmanın bulguları bu bölümde yer alan konulardır.

#### **4.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu başlık altında araştırmanın evren ve örnekleme, verileri toplama yöntemi ve veri değerlendirme yöntemi yer almaktadır.

##### **4.1.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamına ulaşmak, zaman ve bütçe kısıtları nedeniyle mümkün olmadığından örnekleme yapılması zorunlu görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde görev yapan kadın akademisyenler oluşturmaktadır. Çankırı Karatekin Üniversitesi bünyesinde bulunan Fakülte, Yüksekokul, Meslek Yüksekokulu ve Rektörlüğe bağlı birimlerde çalışan 210 kadın akademisyene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma örnekleminin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, ancak tüm kadın akademisyenlere ulaşılamamıştır. Çoğu araştırma görevlisi şehir dışında başka bir üniversiteye yüksek lisans veya doktora yapmak için görevlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda 123 kadın akademisyene ulaşılmıştır. Böylece, araştırmanın örneklemini 123 kadın akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcıların sayısal dağılımı Tablo 4.1'de görülmektedir.

**Tablo 4.1:** Araştırma rneklemindeki Kadın Akademisyenlerin Sayısal Dağılımı

Unvan	Genel Sayı	Araştırma Sayısı
Prof. Dr.	0	0
Doç. Dr.	4	2
Yrd. Doç. Dr.	42	34
Öğretim Görevlisi	50	32
Araştırma Görevlisi	101	46
Okutman	8	5
Uzman	4	4
evirici	1	0
Toplam	210	123

**Kaynak:** 2014-2015 Eğitim - ğretim Yılı Çankırı Karatekin Üniversitesi, Personel Daire Başkanlığı

#### 4.1.2. Verileri Toplama Yöntemi

Araştırma için gerekli olan veriyi toplayabilmek için anket yönteminden yararlanılmıştır.

Veri toplama süreci 2014 yılı haziran ayı sonu itibariyle ankırı Karatekin niversitesi'nden alınan izinle başlamış ve kadın akademisyenlerle yüz yüze görüşmelerle anketlerin doldurulması sağlanmıştır.

Araştırmada, demografik bazı değişkenler aralıklı ölçeğe dnştrlmştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunda katılımcıların özel bilgilerini ortaya çıkarabilecek sorulara yer verilmemiştir.

Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüş, kadın akademisyenler araştırmaya katılım konusunda zorlanmamıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında gerçekleştirilen veri toplama ve değerlendirme süreçlerinde, araştırmacının kendisi dışında hiç kimse yer almamış ve hiç kimseye bilgi verilmemiştir.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kadın akademisyenlerin demografik bilgilerini ölçmeye yönelik 6 yargı yer almaktadır. İkinci bölümde kadın akademisyenlerin başarılarına katkı sağlayan 43 maddeden oluşan yargılar yer almaktadır. Son bölümde ise kadın akademisyenlerin duygusal zekâlarını ölçmeye yönelik 33 maddeden oluşan yargılar yer almaktadır. Anket formu EK.1’de yer almaktadır. Anketin ilgili bölümlerinde kullanılan ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmektedir.

#### 4.1.2.1. Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal zekâ ölçümü için Salovey ve Mayer (1990,1997) ile Schutte vd. (1998) tarafından öne sürülen Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modelinden yararlanılmıştır. Duygusal zekâ ölçeği toplam 33 ifadeden oluşmaktadır. Anketi cevaplayanların ifadelerine katılımları için 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Fikrim Yok, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum). Söz konusu ölçekte yer alan ifadelerden örnek ifade ‘‘Şahsi problemlerim hakkında başkalarıyla ne zaman konuşacağımı bilirim’’ şeklindedir.

Duygusal zekânın boyutları ve madde numaraları Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Duygusal zekâ ile ilgili olarak 5-28-33. maddeler ters kodlu maddelerdir. Dolayısıyla bu maddeler ters kodlanmıştır.

**Tablo 4.2:** Duygusal Zekânın Boyutları ve Madde Numaraları

	BOYUTLAR	MADDE NUMARALARI
DUYGUSAL ZEKÂ	Duyguları Anlama	4-13-14-24-30-33
	Duyguların Saptanması	5-15-18-25-29-32
	Duyguların Yönetilmesi	1-2-3-6-9-12-16-17-19-21-22-23-28
	Duyguların Kullanılması	7-8-10-11-20-26-27-31

Bu araştırmada duygusal zekânın ölçümü için kullanılması en uygun olduğu düşünölen Duygusal Zekâ Testi (Self-Report Emonotial Intelligence Test – SREIT) kullanılmıştır. Bu testin güvenilirliğinin yüksek olması akademik çalışmalarda en fazla kullanılan testlerden biri olmasını sağlamıştır (Prati, 2004: 82). Duygusal Zekâ Testinin (Self-Report Emonotial Intelligence Test – SREIT) Türkçesi Ek-1 anket formundadır. Bu testin güvenilirlik katsayısını Petrides ve Furnham (2000: 318) ile Prati (2004: 82), sırasıyla  $\alpha=.87$  ile  $\alpha=.90$  bulmuşlardır. Ayrıca bu testin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının Mayer ve Salovey (1997)'in önerdiği yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli ile benzerlik gösterdiği belirtilmektedir. Schutte vd. (1998), ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek için ölçeği 28 kişiye uygulamışlardır. Katılımcılar anketi iki hafta aralıkla iki kez cevaplamışlardır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği  $\alpha=.78$  çıkmıştır. şahin (2006: 109) yaptığı araştırmada güvenilirlik katsayısını  $\alpha=.92$  olarak hesaplamıştır. Bozkurt vd. (2007: 7) yaptıkları araştırmada Cronbach's Alpha cinsinden güvenilirlik katsayısını  $\alpha=.74$  olarak hesaplamıştır. Akın (2010: 101) tarafından yürütölen çalışmada güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.95$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin boyutlarından duyguları saptama alt boyutunun Cronbach Alpha cinsinden güvenilirlik katsayısının  $\alpha=.47$  değerini, duyguları kullanma boyutunun  $\alpha=.53$  değerini, duyguları anlama boyutunun  $\alpha=.11$  değerini ve son olarak duyguları yönetme boyutunun  $\alpha=.73$  değerini aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada duygusal zekâ güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=.82$  olarak bulunmuştur.

#### **4.1.2.2. Başarı Ölçeği**

Akademik başarı ölçeğinin oluşturulmasında Ok (2001) tarafından geliştirilen ölçekten faydalanılmıştır. Kadın akademisyenlerin başarı düzeylerini ölçmeye yönelik ölçek toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Anketi cevaplayanların ifadelere katılımları için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. (1-2: Çok Düşük Performans, 3: Orta Performans, 4-5: Mükemmel Performans)

Başarı ölçeği ve madde numaraları Tablo 4.3'de gösterilmiştir. Öğretim elemanları ölçeği ile ilgili olarak 9. ve 27. maddeler ters kodlu maddelerdir. Ölçekte örnek

madde “Konuyu derinlemesine bilip öğrencilere basitleştirerek, örneklerle anlatırım” şeklindedir.

**Tablo 4.3:** Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Ölçek ve Madde Numaraları

BAŞARI DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK ÖLÇEK		MADDE NUMARALARI
	Konusuna Hâkimiyet	1-2-3-4-5
	Derse Hazırlıklı Olmak	6-7-8-9
	Değerlendirmede Adil Olmak	10-11-12-13
	Öğretmeye İstekli Olmak	14-15-16-17-18
	Öğrencilerle İletişim Becerileri	19-20-21-22-23
	Öğrenciye Ayrıntılı Geri Bildirim Vermek	24-25-26-27
	Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak	28-29-30-31-32
	Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek	33-34-35
	İş Ahlakı	36-37-38-39
Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek	40-41-42-43	

Başarı ölçeği için Ok'un 2001'de geliştirmiş olduğu Öğretim Elemanın Performans Değerlendirmesinde Davranış Odaklı Değerlendirme ve Geliştirilmiş Grafik Değerlendirilme testinden yararlanılmıştır (Ok, 2001: 15-168). Öğretim elemanlarının davranışlarını belirlemek için kritik olaylar tekniğini John C. Flanagan kullanmıştır. Kritik olayların toplanmasıyla birlikte etkili öğrenme becerilerini kapsayan on boyut belirlenmiştir. Bu belirlenen boyutlar ise, Konusuna Hâkimiyet, Derse Hazırlıklı Olmak, Değerlendirmede Adil Olmak, Öğretmeye İstekli Olmak, Öğrencilerle İletişim Becerileri, Öğrenciye Ayrıntılı Geri Bildirim Vermek, Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak, Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek, İş Ahlakı, Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek olarak sınıflandırılmıştır. Ok (2013) tarafından yapılan çalışmada adı geçen ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Ok vd., 2013: 240-242). Bu çalışmada konusuna hakimiyet boyutunun Cronbach Alpha cinsinden güvenirlik katsayısının  $\alpha=.69$  değerini, derse hazırlıklı olmak  $\alpha=.27$  değerini, değerlendirmede adil olmak

$\alpha=.12$  değerini, öğretmeye istekli olmak  $\alpha=.75$  değerini, öğrencilerle iletişim becerileri  $\alpha=.87$  değerini, öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek  $\alpha=.36$  değerini, ders anlatırken düzenli ve organize olmak  $\alpha=.81$  değerini, sorulara doyurucu cevap verebilmek  $\alpha=.62$  değerini, iş ahlakı  $\alpha=.68$  değerini ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme  $\alpha=.74$  değerini aldığı bulunmuştur. Bu çalışmada başarı güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=.93$  olarak ortaya çıkmıştır.

Çalışma kapsamında, kadın akademisyenlerin başarısı, öğrencilerle karşılıklı ilişkileri, iş ahlakları ve bilgi birikimleri doğrultusunda ölçülmüştür. Bu anlamda, duygusal zekânın yalnızca bireye (kadın akademisyen) has bir kavram olmaması, aynı zamanda bireylerin diğer bireylerle ilişkilerini de yönlendiren bir boyutu olması, akademik başarı ile ilişkilendirilmesinde dikkate alınan bir yönünü oluşturmaktadır. Bunun yanında, kadın akademisyenlerin bilgi birikimleri (konusuna hakimiyet) arttıkça, kendilerine olan güvenleri yükselmekte ve böylece duygusal zekâlarını kullanma yeteneklerinin de arttığı düşünülmektedir. Ayrıca, iş ahlakı yüksek kadın akademisyenler, öğrenciler arasında adil davranabilmektedir. İş ahlakına sahip olma durumunu duygusal zekâ ile ilişkilendirmek mümkündür. Öyle ki, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilen ve yönetebilen bireyler, başkasının gözünden olayları inceleyebilmekte, toplumsal kuralları iş yerinde uygulayabilmekte ve özellikle kadın akademisyenler öğrencilerin her birine eşit davranabilmektedir.

#### **4.1.3. Veri Değerlendirme Yöntemi**

Çankırı Karatekin Üniversitesinde görev yapan 123 kadın akademisyenden toplanan veri, korelasyon analizi, anova testi ve çoklu regresyon analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 istatistiksel paket programından faydalanılmıştır.

Korelasyon analizi, aralık ve rasyo düzeyinde ölçülmüş iki değişken arasında ilişki veya bağımlılık olup olmadığını; var ise yönünü ve gücünü göstermek amacıyla çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Korelasyon analizi sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı 'r' ile gösterilir. Korelasyon katsayısı olan -1 ile +1 arasında bir değer alabilir. Katsayının r+1 olması iki değişken arasında tam bir pozitif doğrusal ilişki



olduğunu ifade eder. Katsayının r-1 olması iki değişken arasında tam bir negatif ilişki olduğunu ifade eder. Katsayının sıfır olması durumunda ise iki değişken arasında açık, görülebilir bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Korelasyon katsayısı sadece iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi verir. Korelasyon katsayısı işareti (+ ya da - oluşu) ilişkinin pozitif veya negatif olduğunu gösterir. Katsayının mutlak büyüklüğü değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösterir (Yazıcıoğlu, 2007: 260). Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, korelasyon katsayısının 0-0,29 arasında olması durumunda zayıf, 0,30-0,64 arasında olması durumunda orta, 0,65-0,84 arasında olması durumunda kuvvetli ve 0,85-1 arasında olması durumunda ise çok kuvvetli şeklinde yorumlanabilir. Bu aralıklar kesin sınırlar olmamakla birlikte çalışmalarda farklı sınıflandırmalarda yapılmaktadır. SPSS ile yapılan basit korelasyon analizi ile hesaplanan korelasyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da belirli bir anlamlılık ( $p < .01$  ve  $p < .05$  gibi) düzeyinde test edilmektedir (Ural, 2006: 248).

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (Durmuş, 2010: 746). Çok değişkenli regresyon analizi ise içinde bir adet bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişkenin bulunduğu regresyon modelleri olarak adlandırılır. Çok değişkenli regresyon analizinde bağımsız değişkenler eş zamanlı olarak bağımlı değişkendeki değişimi açıklamaya çalışır.  $Y_1 = a + bx + b_2x_2 + \dots + b_nx_n + e$  genel formülü ile bulunur (Yazıcıoğlu, 2007: 260).

## **4.2. ARAŞTIRMANIN BULGULARI**

Bu başlıkta altında, kadın akademisyenlerin demografik özelliklerine ve araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir

### **4.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Demografik özellikler başlığı altında, katılımcıların yaşları, akademik unvanları, medeni durum, akademik birim, görev süresi ve eğitim düzeyleri incelenmiştir.

#### 4.2.1.1. Kadın Akademisyenlerin Yaşlara Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin yaşları itibariyle dağılımlarına bakıldığında (Tablo 4.4), akademisyenlerin 26 – 34 yaş aralığında bir yığılma olduğu görülmektedir. Kadın akademisyenlerin %70,7'si 26 – 34 yaş aralığında iken %19,5'i 35 – 44 yaş aralığında, %8,1'i 21 – 25 aralığında, %1,6'sı 45 – 54 yaş aralığında yer almaktadır.

**Tablo 4.4:** Kadın Akademisyenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Frekans(f)	Yüzde(%)
21 - 25	10	8,1
26 - 34	87	70,7
35 - 44	24	19,5
45 - 54	2	1,6
Toplam	123	100

#### 4.2.1.2. Kadın Akademisyenlerin Unvanlarına Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 4.5), %1,6'sı Doç. Dr., %27,6'sı Yrd. Doç. Dr., %26'sı Öğr. Gör., %37,4'ü Arş. Gör., %3,2'si Uzman, %4'ü ise Okutman olarak tespit edilmiştir. Prof. Dr. unvanına sahip kadın akademisyen üniversitede bulunmamaktadır.

**Tablo 4.5:** Kadın Akademisyenlerin Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvan	Frekans(f)	Yüzde(%)
Prof. Dr.	0	0
Doç. Dr.	2	1,6
Yrd. Doç. Dr.	34	27,6
Öğretim Görevlisi	32	26
Araştırma Görevlisi	46	37,4
Uzman	4	3,2
Okutman	5	4
Toplam	123	100

#### 4.2.1.3. Kadın Akademisyenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında (Tablo 4.6), %30,1'inin evli olmadığı, %69,9'unun ise evli olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.6:** Kadın Akademisyenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı

Unvan	Frekans(f)	Yüzde(%)
Evli	86	69,9
Evli Değil	37	30,1
Toplam	123	100

#### 4.2.1.4. Kadın Akademisyenlerin Akademik Birime Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin akademik birime göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 4.7), %56,9'unun fakültelerde, %16,3'ünün yüksekokullarda, %22,8'inin meslek yüksekokullarında, %4,1'inin de rektörlüğe bağlı birimlerde çalıştığı gözlenmiştir.

**Tablo 4.7:** Kadın Akademisyenlerin Akademik Birime Göre Dağılımı

Akademik Birim	Frekans(f)	Yüzde(%)
Fakülte	70	56,9
Yüksekokul	20	16,3
Meslek Yüksekokulu	28	22,8
Rektörlüğe Bağlı Birimler	5	4,1
Toplam	123	100

#### 4.2.1.5. Kadın Akademisyenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin görev sürelerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 4.8), %20,3'ünün 1 yıl, %11,4'ünün 2 yıl, %13'ünün 3 yıl, %10,6'sının 4 yıl, %12,2'sinin 5 yıl, %8,9'unun 6 yıl ve %23,6'sının 7 yıl ve üzeri çalışma sürelerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 4.8:** Kadın Akademisyenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı

Görev Süresi	Frekans(f)	Yüzde(%)
1 Yıl	25	20,3
2 Yıl	14	11,4
3 Yıl	16	13,0
4 Yıl	13	10,6
5 Yıl	15	12,2
6 Yıl	11	8,9
7 Yıl ve Üzeri	29	23,6
Toplam	123	100

#### 4.2.1.6. Kadın Akademisyenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Kadın akademisyenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 4.9), %5,7'sinin lisans, %45,5'inin yüksek lisans, %48,8'inin doktora mezunu oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 4.9:** Kadın Akademisyenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim	Frekans(f)	Yüzde(%)
Lisans	7	5,7
Y. Lisans	56	45,5
Doktora	60	48,8
Toplam	123	100

#### 4.2.2. Hipotezlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, duygusal zekâ ve başarı ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

##### 4.2.2.1. Duygusal Zekâ ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Üniversitede görev yapan kadın akademisyenlerin duygusal zekâları ile başarıları arasındaki ilişki tespit edilerek aşağıda yorumlanmıştır.

**Tablo 4.10:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

		Başarı	Duygusal Zekâ
Başarı	Pearson r	1	,671**
	p		,000
	n	123	123
Duygusal Zekâ	Pearson r	,671**	1

**Tablo 4.10:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

	<b>Başarı</b>	<b>Duygusal Zekâ</b>
p	,000	
n	123	123

\*\* $p < 0.01$

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, 123 kadın akademisyenin katıldığı bu analizde Pearson katsayısı ile hesaplanmış ve bu katsayı ,671 çıkmıştır. Bunun anlamı duygusal zekâ ile başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p < ,01$ ). Bu değer bize duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin daha detaylı incelenmesi için ayrıntılı pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu ilişki Tablo 4.11'de gösterilmiştir (Her iki değişkenin boyutları itibarıyla).

**Tablo 4.11:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Ayrıntılı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları, Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alfa Sonuçları

Değişkenler	Ort	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>1 Duygusal Zekâ (Toplam)</b>	3,767	,347	(0,82)															
2 Duyguları Saptama	3,500	,494	,834**	(0,47)														
3 Duyguları Kullanma	4,009	,426	,766**	,432**	(0,53)													
4 Duyguları Anlama	3,615	,395	,788**	,509**	,569**	(0,11)												
5 Duyguları Yönetme	3,946	,407	,829**	,683**	,487**	,503**	(0,73)											
<b>6 Başarı (Toplam)</b>	5,087	,566	,671**	,525**	,440**	,501**	,701**	(0,93)										
7 Konusuna Hâkimiyet	4,071	,555	,577**	,483**	,341**	,479**	,559**	,793**	(0,69)									
8 Derse Hazırlıklı Olmak	3,495	,402	,521**	,399**	,372**	,417**	,498**	,702**	,720**	(0,27)								
9 Değerlendirmede Adil Olmak	4,302	,454	,310**	,263**	,146**	,105	,483**	,449**	,352**	,408**	(0,12)							
10 Öğretmeye İstekli Olmak	4,110	,573	,594**	,464**	,400**	,378**	,679**	,788**	,575**	,531**	,407**	(0,75)						
11 Öğrencilerle İletişim Becerisi	4,133	,618	,609**	,555**	,363**	,373**	,659**	,734**	,604**	,609**	,427**	,649**	(0,87)					
12 Öğrenciye Ayrıntılı Geri Bildirim Vermek	14,122	2,417	,424**	,357**	,252**	,342**	,416**	,806**	,488**	,424**	,123	,482**	,423**	(0,36)				
13 Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak	3,866	,834	,609**	,414**	,503**	,491**	,569**	,770**	,692**	,612**	,476**	,530**	,625**	,415**	(0,81)			
14 Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek	4,043	,641	,478**	,378**	,224**	,393**	,556**	,708**	,511**	,480**	,210*	,741**	,534**	,525**	,360**	(0,62)		
15 İş Ahlakı	4,404	,553	,596**	,432**	,436**	,381**	,681**	,717**	,644**	,461**	,498**	,721**	,485**	,347**	,706**	,433	(0,68)	
16 Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek	4,327	,603	,394**	,207*	,363**	,347**	,374**	,640**	,563**	,345**	,204*	,477**	,384**	,386**	,600**	,376**	,521**	(0,74)

\*\* ,01 düzeyinde korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu, \* ,05 düzeyinde korelasyon katsayısının anlamlı olduğunu gösterir.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ ile başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r = ,671$ ,  $p < ,01$ ). Buna göre duygusal zekâ arttıkça başarı da artmaktadır.

Duygusal zekâ boyutlarından *duyguları saptama* boyutu ile *başarı* kriterlerinden ‘konusuna hâkimiyet ( $r = ,483$ ,  $p < ,01$ ), derse hazırlıklı olmak ( $r = ,399$ ,  $p < ,01$ ), öğretmeye istekli olmak ( $r = ,464$ ,  $p < ,01$ ), öğrencilerle iletişim becerileri ( $r = ,555$ ,  $p < ,01$ ), öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek ( $r = ,357$ ,  $p < ,01$ ), ders anlatırken düzenli ve organize olmak ( $r = ,414$ ,  $p < ,01$ ), sorulara doyurucu cevap verebilmek ( $r = ,378$ ,  $p < ,01$ ) ve iş ahlakı ( $r = ,432$ ,  $p < ,01$ )’ alt boyutları arasında pozitif yönlü orta şiddette anlamlı ilişki vardır. Bunun yanında, duyguları saptama ile değerlendirmede adil olmak ( $r = ,263$ ,  $p < ,01$ ) ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek ( $r = ,207$ ,  $p < ,01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekâ boyutlarından *duyguları kullanma* boyutu ile *başarı* kriterlerinden ‘konusuna hâkimiyet ( $r = ,341$ ,  $p < ,01$ ), derse hazırlıklı olmak ( $r = ,372$ ,  $p < ,01$ ), öğretmeye istekli olmak ( $r = ,400$ ,  $p < ,01$ ), öğrencilerle iletişim becerileri ( $r = ,363$ ,  $p < ,01$ ), ders anlatırken düzenli ve organize olmak ( $r = ,503$ ,  $p < ,01$ ), iş ahlakı ( $r = ,436$ ,  $p < ,01$ ) ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek ( $r = ,363$ ,  $p < ,01$ )’ alt boyutları arasında pozitif yönlü orta şiddette anlamlı ilişki vardır. Ayrıca, duyguları kullanma ile değerlendirmede adil olmak ( $r = ,146$ ,  $p < ,01$ ), öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek ( $r = ,252$ ,  $p < ,01$ ) ve sorulara doyurucu cevap verebilmek ( $r = ,224$ ,  $p < ,01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekâ boyutlarından *duyguları anlama* boyutu ile *başarı* kriterlerinden ‘konusuna hâkimiyet ( $r = ,479$ ,  $p < ,01$ ), derse hazırlıklı olmak ( $r = ,417$ ,  $p < ,01$ ), öğretmeye istekli olmak ( $r = ,378$ ,  $p < ,01$ ), öğrencilerle iletişim becerileri ( $r = ,373$ ,  $p < ,01$ ), öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek ( $r = ,342$ ,  $p < ,01$ ), ders anlatırken düzenli ve organize olmak ( $r = ,491$ ,  $p < ,01$ ), sorulara doyurucu cevap verebilmek ( $r = ,393$ ,  $p < ,01$ ), iş ahlakı ( $r = ,381$ ,  $p < ,01$ ) ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek ( $r = ,347$ ,  $p < ,01$ )’ alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Bunun yanında, duyguları anlama ile



değerlendirmede adil olmak ( $r= ,105$ ,  $p< ,01$ ) alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Duygusal zekâ boyutlarından *duyguları yönetme* boyutu ile *başarı* kriterlerinden ‘konusuna hâkimiyet ( $r= ,559$ ,  $p< ,01$ ), derse hazırlıklı olmak ( $r= ,498$ ,  $p< ,01$ ), değerlendirmede adil olmak ( $r= ,483$ ,  $p< ,01$ ), öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek ( $r= ,416$ ,  $p< ,01$ ), ders anlatırken düzenli ve organize olmak ( $r= ,569$ ,  $p< ,01$ ), sorulara doyurucu cevap verebilmek ( $r= ,556$ ,  $p< ,01$ ) ve öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek ( $r= ,374$ ,  $p< ,01$ )’ alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir anlamlı ilişki vardır. Ayrıca, duyguları yönetme ile öğretmeye istekli olmak ( $r= ,679$ ,  $p< ,01$ ), öğrencilerle iletişim becerileri ( $r= ,659$ ,  $p< ,01$ ) ve iş ahlakı ( $r= ,681$ ,  $p< ,01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki vardır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile başarı seviyeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi noktasında gerçekleştirilen Anova analizi sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	20,437	4	5,109	32,331	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	18,647	118	,458		
Toplam	39,084	122			

a. Bağımlı Değişken: BASARI

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.12’de duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (32,331) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, duygusal zekâ ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.13:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,723 <sup>a</sup>	,523	,507	,39753

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın başarıdaki değişimin yaklaşık %50'sini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,507) görülmektedir. Tablo 4.13'de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,507) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ başarıdaki değişimin %50,7'sini açıklamaktadır.

**Tablo 4.14:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış regresyon katsayıları		Standartlaştırılmış regresyon katsayıları	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
(Sabit)	,686	,415		1,656	,100
Duy. Saptama	,028	,103	,024	,266	,791
Duy.Kullanma	,072	,107	,054	,671	,504
Duy. Anlama	,244	,119	,170	2,042	,043
Duy. Yönetme	,795	,128	,572	6,227	,000

a. Bağımlı Değişken: BASARI

Duygusal zekâ ile başarı ilişkisini incelemek için yapılan çoklu regresyon modelinin katsayı tablosu (Tablo 4.14), her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki değişiminin açıklanabileceği bir tablodur. Katsayı tablosundaki "p" sütunundaki değerler 0,05 değerinden küçük ise bağımsız değişkenin etki katsayısı

(B sütunu) %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişkenin etki katsayısı ‘‘p’’ değerleri 0,05’den büyükse B sütununun anlamlı ve güvenilir olmadığı anlaşılır. Tablo 4.14’de yer alan ‘‘p’’ değerlerinden ,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $\beta = ,795$ ,  $p < .01$ ) becerisi ile duyguları anlama ( $\beta = ,244$ ,  $p < .05$ ) becerisidir. Regresyon modelinde yer alan diğer bağımsız değişkenler ise anlamlılık değerleri ,05’den büyük olduğu için ( $p > ,05$ ) bağımlı değişken olan başarı üzerinde etkisi olduğu varsayımını desteklememektedir. Böylece, duygusal zekânın başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.2.2.2. Konusuna Hâkimiyet ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile konusuna hâkimiyet arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.15, Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de yer almaktadır.

**Tablo 4.15:** Duygusal Zekâ ile Konusuna Hakimiyet Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	14,016	4	3,504	17,524	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	23,595	118	,200		
Toplam	37,610	122			

a. Bağımlı Değişken: Konusuna hakimiyet

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.15’te duygusal zekâ ile konusuna hâkimiyet arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (17,524) anlamlı ( $p = ,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile konusuna hâkimiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.16:** Duygusal Zekâ ile Konusuna Hâkimiyet Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,610 <sup>a</sup>	,373	,351	,44716

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın konusuna hâkimiyet kriterindeki değişimin yaklaşık %35'ini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,351) görülmektedir. Tablo 4.16'da yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,351) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ konusuna hâkimiyet alt boyutundaki değişimin %35,1'ini açıklamaktadır.

**Tablo 4.17:** Duygusal Zekâ ile Konusuna Hâkimiyet Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	,521	,466		1,117	,266
Duy. Saptama	,131	,116	,117	1,129	,261
Duy.Kullanma	-,044	,120	-,034	-,366	,715
Duy. Anlama	,356	,134	,254	2,652	,009
Duy. Yönetme	,502	,144	,368	3,496	,001

a. Bağımlı Değişken: KONUSUNA HAKİMİYET

Tablo 4.17 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları anlama ( $\beta$ =,356,  $p$ <.01) ile duyguları yönetme ( $\beta$ =,502,  $p$ <.01) alt boyutlarının başarı boyutlarından konusuna hâkimiyet alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Bunun yanında, duyguları saptamanın ( $\beta=,131$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=-,044$ ) konusuna hâkimiyet üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları anlamının konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 1a ve duyguları yönetmenin konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 1c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları saptamanın konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 1b ile duyguları kullanmanın konusuna hâkimiyet üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 1d kabul edilmemiştir. Tablo 4.17’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,01$ ) becerisi ile duyguları anlama ( $p=0,09$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.3. Derse Hazırlıklı Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile derse hazırlıklı olmak arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.18, Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de yer almaktadır.

**Tablo 4.18:** Duygusal Zekâ ile Derse Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	5,741	4	1,435	12,091	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	14,007	118	,119		
Toplam	19,748	122			

a. Bağımlı Değişken: Derse hazırlıklı olmak

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.18’de duygusal zekâ ile derse hazırlıklı olmak arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (12,091) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile derse hazırlıklı olmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.19:** Duygusal Zekâ ile Derse Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,539 <sup>a</sup>	,291	,267	,34453

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın derse hazırlıklı olmadaki değişimin yaklaşık %26'sını açıkladığı ( $R^2=,267$ ) görülmektedir. Tablo 4.19'da yer alan düzeltilmiş  $R^2$  değerinin ( $,267$ ) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ derse hazırlıklı olmak alt boyutundaki değişimin %26,7'sini açıklamaktadır.

**Tablo 4.20:** Duygusal Zekâ ile Derslere Hazırlıklı Olmak Arasındaki İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
(Sabit)	1,080	,359		3,007	,003
Duy. Saptama	,032	,090	,039	,353	,724
Duy.Kullanma	,085	,093	,090	,914	,363
Duy. Anlama	,178	,103	,175	1,723	,088
Duy. Yönetme	,502	,144	,368	3,496	,001

a. Bağımlı Değişken: Derse Hazırlıklı Olmak

Tablo 4.20 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,502$ ,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından derse hazırlıklı olma alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamının ( $\beta=,178$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=,032$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=,085$ ) derse

hazırlıklı olma üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin derse hazırlıklı olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 2c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamının derse hazırlıklı olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 2a, duyguları saptamanın derse hazırlıklı olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 2b ve duyguları kullanmanın derse hazırlıklı olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 2d kabul edilmemiştir. Tablo 4.20’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme (p=0,01) becerisidir.

#### 4.2.2.4. Değerlendirmede Adil Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile değerlendirmede adil olmak arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.21, Tablo 4.22 ve Tablo 4.23’de yer almaktadır.

**Tablo 4.21:** Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	6,616	4	1,654	10,528	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	18,540	118	,157		
Toplam	25,157	122			

a. Bağımlı Değişken: Değerlendirmede Adil Olmak

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.21’de duygusal zekâ ile değerlendirmede adil olmak arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizde yer alan F değerinin (10,528) anlamlı (p=,000) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile derse hazırlıklı olmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.22:** Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,513 <sup>a</sup>	,263	,238	,39638

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın değerlendirilmede adil olmadaki değişimin yaklaşık %23,8'ini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,238) görülmektedir. Tablo 4.22'de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,238) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ değerlendirilmede adil olmak alt boyutundaki değişimin %23,8'ini açıklamaktadır.

**Tablo 4.23:** Duygusal Zekâ ile Değerlendirmede Adil Olmak Arasındaki İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	2,580	,413		6,241	,000
Duy. Saptama	-,065	,103	-,070	-,625	,533
Duy. Kullanma	-,048	,107	-,045	-,447	,656
Duy. Anlama	-,173	,119	-,151	-1,452	,149
Duy. Yönetme	,701	,127	,629	5,505	,000

a. Bağımlı Değişken: Değerlendirmede Adil Olmak

Tablo 4.23 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta$ =,701,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından değerlendirilmede adil olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları



anlamanın ( $\beta=-,173$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=-,065$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=-,048$ ) değerlendirmede adil olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 3c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 3a, duyguları saptamanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 3b ve duyguları kullanmanın değerlendirmede adil olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 3d kabul edilmemiştir. Tablo 4.23’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,00$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.5. Öğretmeye İstekli Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile öğretmeye istekli olmak arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.24, Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da yer almaktadır.

**Tablo 4.24:** Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	18,769	4	4,692	25,865	,000 <sup>b</sup>
Hata(Artık)	21,407	118	,181		
Toplam	40,176	122			

a. Bağımlı Değişken: Öğretmeye İstekli Olmak

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.24’te duygusal zekâ ile öğretmeye istekli olmak arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (25,865) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile öğretmeye istekli olmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.25:** Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,684 <sup>a</sup>	,467	,449	,42593

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın öğretmeye istekli olmadaki değişimin yaklaşık %44'ünü açıkladığı ( $R^2=,449$ ) görülmektedir. Tablo 4.25'te yer alan düzeltilmiş  $R^2$  değerinin ( $,449$ ) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ öğretmeye istekli olmak alt boyutundaki değişimin %44,9'unu açıklamaktadır.

**Tablo 4.26:** Duygusal Zekâ ile Öğretmeye İstekli Olmak Arasındaki İlişkiye İlişkinin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	,074	,444		,166	,869
Duy. Saptama	-,025	,111	-,021	-,223	,824
Duy.Kullanma	,117	,115	,087	1,021	,310
Duy. Anlama	,022	,128	,015	,175	,861
Duy. Yönetme	,906	,137	,643	6,622	,000

a. Bağımlı Değişken: Öğretmeye İstekli Olmak

Tablo 4.26 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,906$ ,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından öğretmeye istekli olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamanın ( $\beta=,022$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=-,025$ ) ve duyguları kullanmanın

( $\beta=,117$ ) öğretmeye istekli olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin öğretmeye istekli olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 4c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamının öğretmeye istekli olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 4a, duyguları saptamanın öğretmeye istekli olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 4b ve duyguları kullanmanın öğretmeye istekli olma üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 4d kabul edilmemiştir. Tablo 4.26’da yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,00$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.6. Öğrencilerle İletişim Becerileri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile öğrencilerle iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.27, Tablo 4.28 ve Tablo 4.29’da yer almaktadır.

**Tablo 4.27:** Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	21,252	4	5,313	24,719	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	25,362	118	,215		
Toplam	46,613	122			

a. Bağımlı Değişken: Öğrencilerle İletişim Becerileri

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.27’de duygusal zekâ ile öğrencilerle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (24,719) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile öğrencilerle iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.28:** Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,675 <sup>a</sup>	,456	,437	,46361

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın öğrencilerle iletişim becerilerindeki değişimin yaklaşık %43,7'sini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,437) görülmektedir. Tablo 4.28'de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,437) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ öğrencilerle iletişim becerileri alt boyutundaki değişimin %43,7'ini açıklamaktadır.

**Tablo 4.29:** Duygusal Zekâ ile Öğrencilerle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	,044	,483		,091	,928
Duy. Saptama	,237	,121	,190	1,964	,052
Duy.Kullanma	,042	,125	,029	,337	,736
Duy. Anlama	,002	,139	,001	,012	,990
Duy. Yönetme	,782	,149	,515	5,251	,000

a. Bağımlı Değişken: Öğrencilerle İletişim Becerileri

Tablo 4.29 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta$ =,782,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından öğrencilerle iletişim becerileri alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları

anlamanın ( $\beta=,002$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=,237$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=,042$ ) öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 5c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 5a, duyguları saptamanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 5b ve duyguları kullanmanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 5d kabul edilmemiştir. Tablo 4.29’da yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,00$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.7.Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.30, Tablo 4.31 ve Tablo 4.32’de yer almaktadır.

**Tablo 4.30:** Duygusal Zekâ Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	142,912	4	35,728	7,393	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	570,259	118	4,833		
Toplam	713,171	122			

a. Bağımlı Değişken: Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.30’da duygusal zekâ ile öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (7,393) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece,

duygusal zekâ ile öğrenciye ayrıntılı geribildirim verme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.31:** Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,448 <sup>a</sup>	,200	,173	2,19834

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın öğrenciye geri bildirim vermedeki değişimin yaklaşık %17'sini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,173) görülmektedir. Tablo 4.31'de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,173) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek alt boyutundaki değişimin %17,3'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 4.32:** Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	2,774	2,292		1,210	,229
Duy. Saptama	,433	,572	,089	,757	,451
Duy. Kullanma	-,096	,592	-,017	-,161	,872
Duy. Anlama	1,012	,660	,166	1,534	,128
Duy. Yönetme	1,661	,706	,280	2,354	,020

a. Bağımlı Değişken: Öğrenciye Ayrıntılı Geribildirim Vermek

Tablo 4.32 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=1,661$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın ( $\beta=1,012$ ,  $p<.01$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=,433$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=-,096$ ) öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 6c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamamanın öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 6a, duyguları saptamanın öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 6b ve duyguları kullanmanın öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 6d kabul edilmemiştir. Tablo 4.32’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,20$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.8. Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile ders anlatırken düzenli ve organize olma arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.33, Tablo 4.34 ve Tablo 4.35’de yer almaktadır.

**Tablo 4.33:** Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	34,950	4	8,737	20,627	,000 <sup>b</sup>
Hata (Artık)	49,984	118	,424		
Toplam	84,933	122			

a. Bağımlı Değişken: Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.33’de duygusal zekâ ile ders anlatırken düzenli ve organize olma arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (20,627) anlamlı (p=,000) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile ders anlatırken düzenli ve organize olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.34:** Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,641 <sup>a</sup>	,411	,392	,65084

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın ders anlatırken düzenli ve organize olmadaki değişimin yaklaşık %39’ unu açıkladığı (R<sup>2</sup>=,392) görülmektedir. Tablo 4.34’de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup> değerinin (,392) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ ders anlatırken düzenli ve organize olmak alt boyutundaki değişimin %39,2’sini açıklamaktadır.



**Tablo 4.35:** Duygusal Zekâ ile Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak Arasındaki İlişkiye İlişkin Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	-2,252	,679		-3,318	,001
Duy. Saptama	-,088	,169	-,052	-,520	,604
Duy. Kullanma	,437	,175	,223	2,492	,014
Duy. Anlama	,398	,195	,189	2,040	,044
Duy. Yönetme	,820	,209	,400	3,924	,000

a. Bağımlı Değişken: Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak

Tablo 4.35 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,820$ ,  $p<.01$ ), duyguları anlama ( $\beta=,398$ ,  $p<.05$ ) ve duyguları kullanma ( $\beta=,437$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarının başarı boyutlarından ders anlatırken düzenli ve organize olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları saptamanın ( $\beta=-,088$ ) ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 7c, duyguları anlamının ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 7a ve duyguları kullanmanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 7d kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları saptamanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 7b kabul edilmemiştir. Tablo 4.35’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutları duyguları yönetme ( $p=0,00$ ) ile duyguları anlama ( $p=0,04$ ) ve duyguları kullanma ( $p=0,01$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.9. Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile sorulara doyurucu cevap verebilmek arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.36, Tablo 4.37 ve Tablo 4.38’de yer almaktadır.

**Tablo 4.36:** Duygusal Zekâ ile Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	17,192	4	4,298	15,358	,000 <sup>b</sup>
Hata(Artık)	33,022	118	,280		
Toplam	50,213	122			

a. Bağımlı Değişken: Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.36’da duygusal zekâ ile sorulara doyurucu cevap verebilmek arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (15,358) anlamlı (p=,000) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile sorulara doyurucu cevap verebilmek arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.37:** Duygusal Zekâ ile Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,585 <sup>a</sup>	,342	,320	,52900

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın sorulara doyurucu cevap verebilmedeki değişimin yaklaşık %32’sini açıkladığı (R<sup>2</sup>=,320) görülmektedir. Tablo 4.37’de yer alan düzeltilmiş R<sup>2</sup>

değerinin (,320) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ sorulara doyurucu cevap verebilmek alt boyutundaki değişimin %32'sini açıklamaktadır.

**Tablo 4.38:** Duygusal Zekâ ile Sorulara Dozurucu Cevap Verebilmek Arasındaki İlişkiye İlişkin Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaşdırılmamış Katsayılar		Standartlaşdırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	,435	,552		,789	,432
Duy. Saptama	-,060	,138	-,046	-,436	,664
Duy. Kullanma	-,228	,142	-,152	-1,600	,112
Duy. Anlama	,367	,159	,227	2,313	,022
Duy. Yönetme	,820	,209	,400	3,924	,000

a. Bağımlı Değişken: Sorulara Dozurucu Cevap Verebilmek

Tablo 4.38 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,820$ ,  $p<.01$ ) ile duyguları anlama ( $\beta=,367$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarının başarı boyutlarından sorulara doyurucu cevap verebilmek alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları saptamanın ( $\beta=-,060$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=-,228$ ) sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 8c ve duyguları anlamının sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 8a kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları saptamanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 8b ve duyguları kullanmanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu

varsayan Hipotez 8d kabul edilmemiştir. Tablo 4.38’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutları duyguları yönetme (p=0,00) ile duyguları anlama (p=0,02) becerisidir.

#### 4.2.2.10. İş Ahlakı İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile iş ahlakı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.39, Tablo 4.40 ve Tablo 4.41’de yer almaktadır.

**Tablo 4.39:** Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	18,005	4	4,501	27,507	,000 <sup>b</sup>
Hata(Artık)	19,310	118	,164		
Toplam	37,315	122			

a. Bağımlı Değişken: İş Ahlakı

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Tablo 4.39’da duygusal zekâ ile iş ahlakı arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (27,507) anlamlı (p=,000) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile iş ahlakı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.40:** Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,695 <sup>a</sup>	,483	,465	,40453

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın iş ahlakındaki değişimin yaklaşık %46'sını açıkladığı ( $R^2=,465$ ) görülmektedir. Tablo 4.40'da yer alan düzeltilmiş  $R^2$  değerinin ( $,465$ ) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ iş ahlakı alt boyutundaki değişimin %46,5'ini açıklamaktadır.

**Tablo 4.41:** Duygusal Zekâ ile İş Ahlakı Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	,385	,422		,912	,363
Duy. Saptama	-,103	,105	-,092	-,975	,331
Duy. Kullanma	,186	,109	,144	1,711	,090
Duy. Anlama	,013	,121	,010	,110	,913
Duy. Yönetme	,908	,130	,669	6,992	,000

a. Bağımlı Değişken: İş Ahlakı

Tablo 3.41 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,908$ ,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından iş ahlakı alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın ( $\beta=,013$ ), duyguları saptamanın ( $\beta=-,103$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=,186$ ) iş ahlakı üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin iş ahlakı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 9c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamamanın iş ahlakı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 9a, duyguları saptamanın iş ahlakı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 9b ve duyguları kullanmanın iş ahlakı üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 9d kabul edilmemiştir. Tablo 4.41'de yer alan p değerlerinden 0,05'ten küçük olan,

başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,00$ ) becerisidir.

#### 4.2.2.11.Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ ile öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 4.42, Tablo 4.43 ve Tablo 4.44’de yer almaktadır.

**Tablo 4.42:** Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkinin Analizi

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	9,315	4	2,329	7,834	,000 <sup>b</sup>
Hata(Artık)	35,076	118	,297		
Toplam	44,391	122			

a. Bağımlı Değişken: Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek

b. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUYONETME, DUKULLANMA, DUANLAMA, DUSAPTAMA

Tablo 4.42’de duygusal zekâ ile öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değerinin (7,834) anlamlı ( $p=,000$ ) olduğu görülmektedir. Böylece, duygusal zekâ ile öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.43:** Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkinin Özet Tablosu

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
1	,458 <sup>a</sup>	,210	,183	,54521

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), DUY. YONETME, DUY. KULLANMA, DUY. ANLAMA, DUY. SAPTAMA

Duygusal zekânın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemedeki değişimin yaklaşık %18'ini açıkladığı ( $R^2=,183$ ) görülmektedir. Tablo 4.43'de yer alan düzeltilmiş  $R^2$  değerinin ( $,183$ ) yüksek olması bağımlı değişken ile regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Böylece, duygusal zekâ öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme alt boyutundaki değişimin %18,3'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 4.44:** Duygusal Zekâ ile Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Modeli Katsayılar Tablosu (Coefficients<sup>a</sup>)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	1,222	,569		2,150	,034
Duy. Saptama	-,218	,142	-,178	-1,535	,128
Duy. Kullanma	,266	,147	,188	1,813	,072
Duy. Anlama	,260	,164	,171	1,588	,115
Duy. Yönetme	,472	,175	,319	2,694	,008

a. Bağımlı Değişken: Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek

Tablo 4.44 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ( $\beta=,472$ ,  $p<.01$ ) alt boyutunun başarı boyutlarından öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamının ( $\beta=,260$ ), duyguları saptamanın ( $\beta= -,218$ ) ve duyguları kullanmanın ( $\beta=,266$ ) öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, duyguları yönetmenin öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 10c kabul edilmiştir. Diğer taraftan, duyguları anlamının öğrenciye

yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 10a, duyguları saptamanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 10b ve duyguları kullanmanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu varsayan Hipotez 10d kabul edilmemiştir. Tablo 4.44’de yer alan p değerlerinden 0,05’ten küçük olan, başka bir ifadeyle %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olan duygusal zekâ boyutu duyguları yönetme ( $p=0,08$ ) becerisidir.

Kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın etkisine yönelik kurgulanan hipotezlerden kabul edilenler ve reddedilenler doğrultusunda oluşturulan özet tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.45:** Duygusal Zekâ ile Başarı Arasındaki İlişkinin Kabul ve Reddedilen Hipotezleri

		Bağımsız Değişken			
		Duyguları Anlama (a)	Duyguları Saptama (b)	Duyguları Yönetme (c)	Duyguları Kullanma (d)
Bağımlı Değişken	Konusuna Hâkimiyet (1)	H1a=Kabul	H1b=Red	H1c=Kabul	H1d=Red
	Derse Hazırlıklı Olmak (2)	H2a=Red	H2b=Red	H2c=Kabul	H2d= Red
	Değerlendirmede Adil Olmak (3)	H3a= Red	H3b=Red	H3c=Kabul	H3d= Red
	Öğretmeye İstekli Olmak (4)	H4a= Red	H4b=Red	H4c=Kabul	H4d= Red
	Öğrencilerle İletişim Becerileri (5)	H5a= Red	H5b=Red	H5c=Kabul	H5d= Red
	Öğrenciye Ayrıntılı Geri Bildirim Vermek (6)	H6a= Red	H6b=Red	H6c=Kabul	H6d= Red
	Ders Anlatırken Düzenli ve Organize Olmak (7)	H7a=Kabul	H7b=Red	H7c=Kabul	H7d=Kabul
	Sorulara Doyurucu Cevap Verebilmek (8)	H8a=Kabul	H8b=Red	H8c=Kabul	H8d= Red
	İş Ahlakı (9)	H9a= Red	H9b=Red	H9c=Kabul	H9d= Red
	Öğrenciye Yönlendirici, Yardımcı, Destekleyici Tutum Sergilemek (10)	H10a= Red	H10b=Red	H10c=Kabul	H10d= Red



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, kadın akademisyenlerin duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Kadın akademisyenler ile ilgili gerçekleştirilmiş çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemenin yanı sıra, kadın akademisyenler için duygusal zekânın değerini vurgulaması bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

Üniversiteler, kişilerin belli bir meslekte uzmanlaşmasını sağlayan eğitim sisteminin en üst yeridir. Ülkelerde toplumsal değişimin hızına, niteliğine ve ölçüsüne etki eden kurumların başında üniversiteler gelmektedir. Ayrıca bir ülkenin kalkınması için yaratıcı insan gücünün eğitilmesinde ve yetiştirilmesinde üniversiteler önemli rol oynamaktadır.

Üniversitelerde akademisyen öğrenci ilişkisi eğitim ve öğretim açısından çok önemlidir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekler ile sınıf içindeki öğrencilerin oluşturduğu grubun dinamiği, akademisyenlerin davranışlarını ve öğretim başarısını etkilemektedir. Akademisyenlerin, akademisyenlik konularıyla ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler öğrencilerin başarısına katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

- Araştırmaya katılan kadın akademisyenlerin %70,7'sinin 26-34 yaş aralığında olduğu dikkate alındığında, örneklemin görev yaptığı üniversitede genç kadın akademisyen sayısının bir hayli fazla olduğu söylenebilir. Kadın akademisyenlerin çoğunluğunu Yardımcı Doçent Doktor, Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi unvanlarına sahip olanlar oluşturmaktadır. Kadın akademisyenlerin %56,9'u fakültelerde görev yapmaktadır. Üniversitede çalışan kadın akademisyenlerin %20,3'ü 1 yıldır , %56,1'i 2 ile 6 yıldır, %23,6'sı 7 yıl ve üzeri bir zaman diliminden bu yana üniversitede görevlidir. Kadın akademisyenlerin %30,1'i (37) evli değilken, %69,9'u (86) evlidir.

- Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda, duygusal zekâ ve başarı arasındaki ilişki için hesaplanan korelasyon katsayısı .671 ( $p < .01$ ) olarak çıkmıştır. Buna göre, duygusal zekâ ile başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon modelinin geçerli olabilmesi için ANOVA<sup>a</sup> Analizinde yer alan F değeri (32,331) anlamlı ( $P = ,000$ ) olduğundan duygusal zekâ ile başarı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Duygusal zekânın başarı üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, başarı üzerinde etkisi olan duygusal zekâ alt boyutları duyguları yönetme ve duyguları anlama boyutlarıdır. Regresyon modelinde yer alan diğer bağımsız değişkenler olan duyguları kullanma ve duyguları saptama ise anlamlılık değerleri 0,05'den büyük olduğu için ( $p > 0,05$ ) bağımlı değişken olan başarı üzerinde etkisi olduğu varsayımını desteklememektedir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları anlama ile duyguları yönetme alt boyutlarının başarı boyutlarından konusuna hâkimiyet alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın konusuna hâkimiyet üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından derse hazırlıklı olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamının, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın derse hazırlıklı olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından değerlendirmede adil olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamının duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın değerlendirmede adil olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından öğretmeye istekli olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın öğretmeye istekli olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından öğrencilerle iletişim becerileri alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın öğrencilerle iletişim becerileri üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından öğrenciye ayrıntılı geri bildirim vermek alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın öğrenciye ayrıntılı geribildirim vermek üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme, duyguları anlama ve duyguları kullanma alt boyutlarının başarı boyutlarından ders anlatırken düzenli ve organize olmak alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları saptamanın ders anlatırken düzenli ve organize olmak üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme ile duyguları anlama alt boyutunun başarı boyutlarından sorulara doyurucu cevap verebilmek alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın sorulara doyurucu cevap verebilmek üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından iş ahlakı alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın, duyguları saptamanın

ve duyguları kullanmanın iş ahlakı üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

- Duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme alt boyutunun başarı boyutlarından öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergileme alt boyutu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanında, duyguları anlamamanın, duyguları saptamanın ve duyguları kullanmanın öğrenciye yönlendirici, yardımcı, destekleyici tutum sergilemek üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırma bulgularına göre, kadın akademisyenlerin başarısında duygusal zekânın olumlu etkisi görülmektedir. Kadın akademisyenlerin duygusal zekâları incelendiğinde, duygularını yönetme konusunda yeterli oldukları, ancak duyguları anlama, duyguları saptama ve duyguları kullanma becerilerini geliştirmeleri gerektiği saptanmıştır. Duyguları yönetme, kişinin duygu ve düşüncelerini kontrol ederek hem kendini hem de başkalarını yönlendirmesidir. Buradan hareketle, kadın akademisyenler, sahip oldukları duygusal zekâ boyutlarının tamamını etkin bir şekilde kullanarak başarılarını artırmalıdır. İlgili alan yazında yer alan diğer çalışmalarda, duygusal zekânın geliştirilebilir bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bundan dolayı, insanın yaşam süresince kendini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. İnsanın kendini geliştirmesi için alanıyla ilgili yenilikleri sürekli takip etmelidir.
- Üniversitede görev yapan kadın akademisyenler akademik çalışmalar yanında, insan ilişkilerinin ön planda olduğu eğitim-öğretim faaliyetlerini de sürdürmektedirler. Kadın akademisyenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı olabilmesi için alan bilgisini geliştirmelerinin yanı sıra, duygularını anlamayı, duygularını saptamayı, duygularını yönetmeyi ve duygularını kullanılmayı da geliştirmeleri gerekmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, başarının çeşitli boyutları üzerinde etkisi olan duygusal zekâ alt boyutları duyguları yönetme, duyguları anlama ve duyguları kullanmadır. Benzer sonuçlara, duygusal zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışma

bulgularında da rastlamak mümkündür (Well vd., 2000; Titrek, 2004; Dağlı, 2006; Yılmaz, 2007; Kenarlı, 2007). Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ alt boyutları içerisinde tüm başarı alt boyutları üzerinde etkili olan duyguları yönetmedir. Bunun nedeni; kadın akademisyenlerin, kariyer yaşamlarında kendilerini başarı ve tatmin olma noktasına taşıyacak düşünce, davranış ve duyguları ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmiş olmaları olabilir. Bunun yanında, kadın akademisyenler, kariyer yaşamlarında başarı için özellikle sosyal bilinç ve ilişki yönetimi konularında yetkinliğe sahip olmuş olabilirler. Ayrıca, kadın akademisyenlerin doğru yerde, doğru zamanda, doğru kişilerle geliştirdikleri doğru iletişim tarzları onları başarıya ulaştıran kariyer stratejilerinden biri olabilir. Diğer taraftan, duyguları saptamanın herhangi bir başarı alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi tespit edilememiştir. Bunun nedeni, kadın akademisyenlerin sınıf ortamında öğrencilerin aynı anda yüz ifadelerinden duygularını tespit edebilmesinin güç olması olabilir. Bunun yanında, duyguları saptamanın başarı üzerinde anlamlı etkisinin çıkmaması, kullanılan istatistiksel yöntemden kaynaklandığı gibi, katılımcılar arasındaki demografik veya kültürel farklılıklardan da kaynaklanabilir.

Bu tez çalışması çerçevesinde, üniversiteler ve akademisyenler için birtakım önerilerde bulunulabilir.

- Akademisyenlere duygusal zekâ ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir ve duygularını anlamayı, saptamayı, yönetmeyi ve kullanmayı öğrenmelerini teşvik edecek bir çalışma ortamı hazırlanabilir.
- Üniversiteler, akademisyenlerin başarı seviyelerini artırabilmeleri için gereksinim duydukları çalışma materyallerini uygun bir şekilde temin edebilirler.
- Üniversiteler, akademisyenlerin işe alım süreçlerine duygusal zekâ testlerini de dâhil edebilirler.
- Üniversitelerdeki akademisyenlerin duygusal zekâları ile ilgili doğru sonuçlara ulaşabilmek için farklı çalışmalar yürütülebilir. Özellikle akademisyenlerin öğrenim yaptığı üniversitelerin gelişmişlik düzeyleri,

üniversitelerin merkez ve taşra olup olmadığı ve aile yapısı ile ilgili durumlar dikkate alınarak duygusal zekâları ölçülebilir.

- Akademisyenler için yüksek lisans ve doktora eğitimi alırken sosyal ve duygusal özellikleri anlama, yönetme ve üniversite içi akademik etkinliklerde kullanabilmeye dönük becerileri kazandıracak eğitimin yaygınlaşması için üniversiteler gerekli çalışmaları yapabilir.
- Akademisyenlerin duygusal zekâlarının gelişimi için ulusal ve uluslararası kongrelere katılımlarının desteklenmesi, Erasmus, Mevlana gibi programlar kapsamında uluslararası etkinliklere katılımlarının sağlanması önerilebilir.
- Üniversiteler bünyesinde, akademisyenlere, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirebilmeleri için çeşitli eğitim programları düzenlenebilir.

Bu tez çalışması çerçevesinde gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki maddeler önerilmiştir.

- Bu çalışma kamu sektöründe faaliyet gösteren bir üniversite ile sınırlı tutulduğundan benzer bir çalışma vakıf üniversiteleri ile diğer kamu üniversiteleri için de yapılabilir.
- Araştırma sadece kadın akademisyenleri değil erkek akademisyenleri de içine alacak şekilde diğer üniversitelerde de yapılabilir.
- Gelecek araştırmalar akademik başarının ölçümünde öğretim üyesinin yayınları, atıfları, projeleri vb. kriterleri inceleme konusu yapılabilir.
- Gelecek araştırmalar, öğretim üyesinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik kademeleri arasındaki ilişkiyi inceleme konusu yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. (1998). Türkiye Üniversitelerinde Kadın Öğretim Üyeleri. (Editör: A. B. Hacımiraçoğlu). 75 Yılda Kadın ve Erkekler (ss. 313–321). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve yönelik ve İnsana Yönelik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, E. (2007). İşletme Yönetiminde Duygusal Zekânın Yeri ve Önemi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aksütü, S. (2013). Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, S. (2010). Banka Çalışanlarının Duygusal Zekâlarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aktan, C. C. (2004). İdeal Bir Üniversite İçin On Temel İlke, Nasıl Bir Üniversite. 1. Baskı, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aksu, M. ve Başaran, S. T. (2005). Temel Amaçlarına Hizmet Etme Bakımından Anadolu Öğretmen Liselerinin Etkinliği. Eurasian Journal of Educational Research, 19, 136-154.
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekânın Rolü Üzerine Bir Araştırma. Ege Akademik Bakış, 8(2), 755-769.
- Arslan, G. E. (2014). Türkiye’de Kadın Çalışan Olmak ve Kadın Akademisyenler. Gazi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği Bülteni, 12(1), Mayıs.

- Aslan, Ş. (2009). Duygusal Zekâ Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik. 1. Baskı, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Atabek, E. (1999). Bizim Duygusal Zekâmız. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Akçadağ, S. ve Özdemir E. (2005). İnsan Kaynakları Kapsamında 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde İş Tatmini: İstanbul'da Yapılan Ampirik Bir Çalışma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (10)/2, 167-193.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory User's Manuel. Toronto, USA: MHS Inc.
- Baltaş, Z. (2006). İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, M. ve Maskan, A. K. (2011). 11. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Bazı Değişkenler ve Fizik Dersi Başarıları Açısından Değerlendirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi (EFMED) 5(2).
- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. Ege Eğitim Dergisi, 5, 7-15.
- Baymur, F. (1994). Genel psikoloji 13. Baskı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Becher, B., Ezman, A., Wosik, K., Nalbantoglu, J. and Antel, J. P. (2001). Caspase 8 Expression and Signaling in Fas-Injury Resistant Human Fetal Astrocytes. Glia 33, 15-54.
- Biçer, T. (2007). Sporda Duygu ve Aklın Yönetimi, İstanbul: Beyaz Yayınlar.
- Brown, R. F. and Shutte, N. S. (2006). Direct and İndirect Relationships Between Emotional İntelligence and Subjective Fatigue in University Student. Journal of Psychosomatic Research, 60(6), 585-593.



- Cacioppo, J. T. and Gardner, W. L. (1999). Emotion. Annu. Rev. Psychol. 50, 191–214.
- Caruso, D. R. and Salovey, P. (2007). Duygusal Zekâ Yöneticisi, (Çev: H. Kayra). İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2000). Felsefe Sözlüğü, İstanbul:Paradigma.
- Cinginsiz, N. ve Murat, M. (2010). Evlenmek İçin Birbirlerini Tercih Eden Çiftlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 99-114.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004) Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 23-48.
- Çetinkaya, G. ve Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilere Verdikleri Sözel Geribildirimlerin İncelenmesi. TSA/Yıl: 18(2), 113-133.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2010). Arcs Motivasyon Modeli Kullanılarak Oluşturulan Ders Modüllerinin Harmanlanmış Öğretim Uygulamalarındaki Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Davis, M. (2008). Duygusal Zekânızı Ölçün, 2.Basım, (Çev: S. Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğan, S. (2005). Çalışan İlişkileri Yönetimi. İstanbul: Kare Yayınları.

- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 14(1), 209-228.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 16(1), 231-252.
- Durmuş, G. ve Bekem, İ. (2010). Yüksek Sıcaklığın ve Farklı Soğutma Koşulunun Kalker Agreallı Betonlar Üzerindeki Etkileerinin Araştırılması. Gazi Üniversitesi Müh. Mim. Fak. Der. 25(4), 741-748.
- Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Epstein, R. M., McDaniel, S. H. and Harkness, J. L. (1999) "Differentiation before death: Medical family therapy for a woman with end-stage crohns disease and her son." *Sistemas Familiares*. 1999; 15(2): 32.
- Er. D. (2011). Fatma Aliye (Topuz) Hanım(1862-1936) Ve Kadının Toplumdaki Yerihakkındaki Fikirleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 380-395.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(23), 62-76.
- Ereş, F. ve Çalık, T. (2006). Kariyer Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ergin, E. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyleri ile 16PF Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ergöl Ş., Koç G., Eroğlu K., ve Taşkın, L. (2012). Türkiye’de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49. doi: 10.5961/jhes.2012.032.
- Ertuğrul, H. (2005). *ğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Ersanlı, E. (2003). *niversite ğretim Elemanları Duygusal Zekâ Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., and Buss, A. H. (1975). Public and Private Self-Consciousness: Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Gadne, T. A. (1998). *College Instructors Perceptions of Instructional Skills Development Activities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alberta.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ*. (ev.: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları, Sayı: 566.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha önemlidir?*. 5.baskı, (ev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal Zekâ*, 3.Baskı, (ev: O.. Deniztekin,). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güllüce, A. . ve İşcan, . F. (2010). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2): 7-29.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*, Ankara. Nobel Yayınları.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). *oklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından oklu Zekâ Yaklaşımına*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 236-254.

- Gönen, E., Hablemitoğlu, Ő. ve Özmete, E. (2004). Akademisyen Kadınlar. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Gürüz, K. (1992). Batı Üniversitelerinin Tarihi Gelişimi. Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite Raporu. Ankara: Başbakanlık Yayını.
- Hablemitoğlu, Ő., Gönen, E. ve Özmete, E. (2004). İş Aile Yaşamının Dengelenmesi: Akademisyen Kadınlar Üzerinde Bir Araştırma. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Işık, D. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İrey, Ç. (2011). Türkiye Üniversitelerinde Kadın Emek Gücü, Selçuk Üniversitesi Kadın Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kabakçı, I. (2006). Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1674.
- Karakaş, S. A. ve Küçükoğlu, S. (2011). Bir Eğitim Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Duygusal Zekâ Düzeyleri. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimler Dergisi. 14(3), 8-12.
- Kasımoğlu, S. D. (2012). İletişim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Uygulama ve proje Temelli Derslerde Mesleki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2, 35- 45.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, C. (2003). Öğretmenlere Öneriler. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Kenarlı, Ö. (2007). Duygusal Zekâ-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keşeloğlu, Ö. (2007). Duygusal Zekâ, Seminer Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kılıçarslan, F. (2009). 10 Adımda Duygusal Zekâ. 1. Baskı, İstanbul: Zen Kitaplığı.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. KKEFD. 16(334), 98-110.
- Demir, R. (Editör). (2001). Duygularla güçlenmek (EQ). İstanbul: Hayat Yayınları, No: 113.
- Kürüm, D. (2007). Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Manz, C. C. (2009). Duyguları Yönetmenin Gücü Duygusal Disiplin. (Çev: N. Bayraktar), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Mayer, J. D., D'Paolo, M. and Salovey, P. (1990), "Perceiving Affective Content In Ambiguous Visual Stimuli: A Component Of Emotional Intelligence", Journal Of Personality Assessment, 54: 772-781.
- Mayer J. D. and Salovey, P. (1993). The Intelligence Of Emotional Intelligence, Intelligence. 17, 433-442.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. and Sitarenios, G, (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. and Perkins, J. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997), Emotional Development and Emotional Intelligence. In P. Salovey, and D. Sluyter (Eds.), *What Is Emotional Intelligence, Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Mayer, J. D., Richard D. R. and Barsade S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 507-536.
- Memiş, P. (2013). Neo-Liberal Değişim Sürecinin Akademisyenlerin Çalışma Hayatına Etkisinin Bir Vakıf Üniversitesinde Örnek Olay Yönetimi ile İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Moeni, H. (2003). A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in METU and Structural Equation Modeling of Faculty Needs. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morris, A. and Maisto, A. (2002). *Psychology*, 11th Edition, New Jersey: Prentice Hall, 377.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.

- Ok, A. B. (2001). Comparisons of Behaviorally Anchored Rating Scales, Graphic Scales, and Modified Graphic Rating Scales in Student Evaluation of Instructors. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ok, A. B., Sümer, H. C. ve Bilgiç, R. (2013). Öğretim Elemanı Değerlendirmesinde Kullanılan Formatların Hale Etkisi, Cömertlik Etkisi ve Kullanıcı Tepkileri Açısından Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 44, 237-248.
- Öktem, F. (2001). Zekâ Kavramı, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.
- Özdemir, M. Ç., Ünsal, H., Yüksel, G. ve Cemaloğlu, N. (2010). Türkiye'deki Öğretim Elemanlarının Çocuklarına, Öğrencilerine ve Meslektaşlarına İlişkin Değer Tercihleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 1071-1112.
- Özkan, D. (2009). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkanlı, Ö. Ve Korkmaz, A. (2000). Kadın Akademisyenler. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, Yayın No: 586.
- Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 13-23.

- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010). Ankara Fen Lisesi Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Benlik Tasarımları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 225-235.
- Prati, M. L. (2004). Emotional Intelligence As A Facilitator Of The Emotional Labor Process, The Florida State University College of Business Department of Management, Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA.
- Rosovsky, H. (1990). Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor. (Çev. S. Ersoy). İstanbul: Tübitak Yayınları.
- Ruben, B. D. (1995). The quality approach in higher education: Context and concepts for change. Quality in Higher Education. London: Transaction Publishers.
- Sarı, E. ve Çevik, A. (2009). Kadın İçin Kariyer Gelişiminin Önemi. Uluslar Arası – Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi (65–75). 05–07 Mart 2009. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basım Evi.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. and Dornheim, L. (1998), “Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence”, Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
- Stenberg, R. J. (1997). Successful Intelligence: Finding a Balance. Trends in Cognitive Sciences. CT0650-S205, 436-442.
- Stottlemeyer, Barbara, G., (2002). An Examination of Emotional Intelligence: Its Relationship to Achievement and the Implications for Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, Texas.
- Sutarso, A. (1996, 11 June). Effect of Gender and GPA on EQ Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, Al. USA.



- Şentürk, B. (2015). Çokuz Ama Yokuz: Türkiye'deki Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Analiz. *ViraVerita E-Dergi*, 2, 1-22.
- Şahin, F. (2006). Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Titrek, O. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin karşılaştırmalı Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, A. (2004). Akademisyenliğin Yol Haritası. *Genç Kariyer Akademik Basamaklar*, 13-16.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012, 27-30 Haziran). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu. Niğde.
- Vatanapradith, T. (1990). Faculty Perception of Needs for Faculty Development Programs of Selected Colleges in Ramkhamhaeng University. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas.
- Varinli, İ., Yaraş, E. ve Başalp, A. (2009). Duygusal Zekânın Müşteri Odaklı ve Satış Performansı Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 9(1), 113-130.
- Wells, D., Torrie, J. and Prindle, L. (2000, 28 June). Exploring Emotional Intelligence Correlates in Selected Populations of College Students. Alberta, Lethbridge Community College, Canada.

- Yaylacı, G. Ö. (2006). Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği. 2. Basım. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 7 (25), 139-146.
- Yılmaz, S. (2007). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, M. (2009). Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), 1605-1650.

## **İNTERNET KAYNAKLARI**

- Akbalık, K. (2010). Akademik Kariyerin Karlı Yolları. Web: <http://www.akbalix.com/blog/akademik-kariyerin-karli-yollari.html>. Erişim Tarihi: 12 Aralık 2014.
- Çokgezen, M. (2007). Neden Akademisyenlik? Nasıl Akademisyenlik? Web:<http://kariyeryolculugu.com/blog/2007/11/12/neden-akademisyenlik-nasil-akademisyenlik/>. Erişim Tarihi: 25 Nisan 2014.
- <http://www.cokluzekâ.com/kaynaklar.asp?id=185>. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2013.
- <http://www.cokluzekâ.com>. Erişim Tarihi: 11 Mart 2014.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5730850641ee40.05763856](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5730850641ee40.05763856). Erişim Tarihi: 09 Mayıs 2016.

<http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/28222>. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2015.

<http://www.kisiselgelisim.nedir.com>. Erişim Tarihi: 05 Mart 2015.

<http://akademisyenler.org/5366-2/>. Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016.

İmtihan (2010). Akademik Kariyer Nedir, Nasıl Yapılır?. <http://www.imtihan.org>. Erişim Tarihi: 10 Mart 2014.

Oktay, ř. (2014). Akademisyen Kadın Sayısı Artıyor. <http://www.aa.com.tr/tr/egitim/388971--akademisyen-kadin-sayiyi-artiyor/122057>. Erişim Tarihi: 14 Eylül 2014.

## EKLER

### EK-1: Anket Formu

Bu anket, kadın akademisyenlerin meslek yaşamlarını bilimsel yönden, akademik başarı düzeylerini ortaya koymak amacı ile düzenlenmiştir. Bu araştırmada toplanacak bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar (yüksek lisans tezi) için kullanılacaktır. Herhangi bir kişi ya da kuruma kesinlikle verilmeyecektir. Anketten elde edilecek bilgiler toplu olarak değerlendirilmeye alınacaktır. Bu nedenle anket formuna isim yazmanız gerekmemektedir.

Bu çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan ve katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Onur KÖKSAL  
Öğr. Gör. Murat KORKMAZ

#### I. DEMOGRAFİK BİLGİLERLE İLGİLİ ANKET SORULARI

1. Akademik Unvanınız:	Prof. Dr. ( ) Doç. Dr. ( ) Yrd. Doç. Dr. ( ) Öğretim Gör. ( ) Araştırma Görevlisi ( ) Okutman ( ) Uzman ( ) Çevirici ( )
2. Yaşınız:	21-25 ( ) 26-34 ( ) 35 - 44 ( ) 45- 54 ( ) 55ve Üstü ( )
3. Medeni Durumunuz:	Evli ( ) Evli Değil ( )
4. Akademisyen Olarak Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz:	( )
5. Eğitim Durumunuz:	Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
6. Bilim Dalınız:	Fakülte ( ) Yüksekokul ( ) Meslek Yüksekokulu( ) Rektörlüğe Bağlı Birimler ( )

#### II. ÖĞRETİM ELEMANI ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ ANKET SORULARI

		Çok Düşük Performans		Orta Performans		Mükemmel Performans	
Aşağıda sizinle ilgili düşünceleri içeren önermeler bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.							
<b>I. KONUSUNA HÂKİMİYET</b>							
1.	Konuyu derinlemesine bilip öğrencilere basitleştirerek, örneklerle anlatırım.	1	2	3	4	5	
2.	Alanımla ilgili yayın ve çalışmalarını sürekli takip ederim.	1	2	3	4	5	
3.	Öğrenciler konu ile ilgili soru sorduğunda, cevabımı sadece öğrencilerin sorduğu soruyla sınırlı tutmam, o konu ile ilgili olası diğer sorulara da cevap veririm.	1	2	3	4	5	
4.	Ders anlatırken konuşmamı, hal ve tavırlarım ile öğrencilere konuya hakim olduğum izlenimi verir ve güvenli görürüm.	1	2	3	4	5	
5.	Öğrencilerimin konunun değişik boyutları ile ilgili düşüncelerini öğrendikten sonra yorum yapabilirim.	1	2	3	4	5	
<b>II. DERSE HAZIRLIKLILIK OLMAK</b>							

6	Öğrencilerin dersle ilgili zorlanabilecekleri yerleri önceden saptayıp sınıfta bunlarla ilgili sorular sorarım ve tartışırım.	1	2	3	4	5
7.	Konu ile ilgili farklı bakış açılarını olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak irdeleyebilirim.	1	2	3	4	5
8.	O günkü dersle ilgili olarak öğrencilere dağıtacağım notları ve dersin sonunda vereceğim ödevleri dersten önce hazırlarım.	1	2	3	4	5
9.	Derslere hiçbir hazırlık yapmadan gelirim.	1	2	3	4	5
<b>III. DEĞERLENDİRMEDE ADİL OLMAK</b>						
10.	Öğrencileri aynı standartlara (devam, derse katılım, sınav, ödev vb. gibi) göre değerlendiririm.	1	2	3	4	5
11.	Dönemin başında öğrencilere hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini ve sınav, ödev, derse devam, vb. kriterlerin ağırlıklarını belirterek bu kriterlere göre not veririm.	1	2	3	4	5
12.	Daha önceki bir derste benimle tartışan bir öğrenciyi tamamen objektif kriterlere göre adil bir şekilde değerlendiririm.	1	2	3	4	5
13.	Öğrencilere derste işlenen konular ışığında edindikleri bilgilerle üstesinden gelebilecekleri ödevler veririm.	1	2	3	4	5
<b>IV. ÖĞRETMEYE İSTEKLİ OLMAK</b>						
14.	Ders saatleri dışında yanıma gelip dersle ilgili sorular soran öğrencilerle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
15.	Öğrencilere çeşitli sorular sorup onları yönlendirerek aldıkları diğer derslerle konular arasında bağlantı kurmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
16.	Dersi basitleştirerek ve örnekler vererek anlatırım.	1	2	3	4	5
17.	Öğrenciyle ilgilenir ve öğretimi klasik kitaplardan çıkartarak interaktif hale getiririm.	1	2	3	4	5
18.	Ders anlatışı, ders ve ders materyali hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	1	2	3	4	5
<b>V. ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİM BECERİLERİ</b>						
19.	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını hissettiğim anda esprili bir yaklaşımla derse olan ilgiyi canlandırırım.	1	2	3	4	5
20.	Vücut dilini çok iyi kullanırım.	1	2	3	4	5
21.	Ders anlatırken tonlamaya önem verir ve böylece dersle ilgili önemli yerleri vurgulayarak öğrencilerin bunları kaçırmamasını sağlarım.	1	2	3	4	5
22.	Ders anlatırken konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için öğrencilerden geribildirim alırım.	1	2	3	4	5
23.	Ders anlatırken konunun öğrenciler tarafından kolay takip edilebilmesi için karmaşık tanımlamalardan kaçınarak konuyu mümkün olduğunca basite indirgeyerek aktarırım.	1	2	3	4	5
<b>VI. ÖĞRENCİYE AYRINTILI GERİBİLDİRİM VERMEK</b>						
24.	Öğrenciye sınav sonuçları, ödev notları vb. gibi konularda açıklayıcı bilgiler veririm.	1	2	3	4	5
25.	Sınavlardan sonra sınıfta sınavla ilgili olarak konuşur ve sınav sorularını çözerim.	1	2	3	4	5
26.	Öğrencilerim ile sınav soruları hakkında tartışmaya açığım.	1	2	3	4	5
27.	Hak ettiğinden düşük not aldığını düşünüp notuna itiraz eden öğrencisini tersler ve gidip daha çok çalışmasını söylerim.	1	2	3	4	5
<b>VII. DERS ANLATIRKEN DÜZENLİ VE ORGANİZE OLMAK</b>						
28.	Dersi kolaydan zora, somuttan soyuta gidecek şekilde mantıklı bir sıra takip ederek anlatırım.	1	2	3	4	5
29.	Dönem başında öğrencilere verdiğim zaman çizelgesine paralel giderim.	1	2	3	4	5
30.	Her ders sonunda bir sonraki derste işlenecek konular ve eğer varsa yaptığım değişikliklerden öğrencileri haberdar ederim.	1	2	3	4	5
31.	Ders başlamadan önce geçen dersin kısa özetini yaparım.	1	2	3	4	5

32.	Derse başlamadan önce o gün anlatacağım konuları ana başlıklar halinde öğrencilere söylerim.	1	2	3	4	5
VIII. SORULARA DOYURUCU CEVAP VEREBİLMEK						
33.	Soru soran öğrencilere kapsamlı bir şekilde cevap veririm.	1	2	3	4	5
34.	Öğrencilerin soruları karşısında sabırlı davranıp onlara ayrıntılı cevaplar veririm.	1	2	3	4	5
35.	Soru soran öğrenciyi yönlendirerek doğru cevabı kendisinin bulmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
IX. İŞ AHLAKI						
36.	Derslere zamanında gelip dersten zamanında ayrılırım.	1	2	3	4	5
37.	Öğrencileri arasında ayırım yapmam.	1	2	3	4	5
38.	Akademik bağlamda, öğrencilerime verdiklerim ile onlardan istediklerim aynı doğrultudadır.	1	2	3	4	5
39.	Sınıfa girişim, giyimim, tavır ve davranışlarımla öğrencilere saygı duyduğumu gösteririm.	1	2	3	4	5
X. ÖĞRENCİYE YÖNLENDİRİCİ, YARDIMCI, DESTEKLEYİCİ TUTUM SERGİLEMEK						
40.	Öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarını dinleyip onlara yol gösteririm.	1	2	3	4	5
41.	Öğrencileri kariyerleri ile ilgili seçenekler hakkında bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
42.	Hocaları olmadığı halde anlamadıkları bir dersle ilgili olarak yardım isteyen öğrencilere yardım ederim.	1	2	3	4	5
43.	Öğrencileri iyi oldukları alanlarda çalışmaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5

### III. DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ ANKET SORULARI

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Şahsi problemlerim hakkında başkalarıyla ne zaman konuşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
2.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle karşılaştığımı ve o engellerin üstesinden geldiğim zamanları hatırlarım.	1	2	3	4	5
3.	Uğraştığım şeylerin çoğunda iyi işler çıkaracağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Başka insanlar sırlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	1	2	3	4	5
5.	Başka insanların sözlü olmayan mesajlarını anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
6.	Hayatımın başlıca olaylarından bazıları, neyin önemli neyin önemli olmadığını tekrar değerlendirmeme yol açmıştır.	1	2	3	4	5
7.	Ruh halim değiştiğinde, yeni olanaklar görürüm.	1	2	3	4	5
8.	Duygular, hayatı yaşamamı anlamlı kılan şeylerden biridir.	1	2	3	4	5
9.	Duygularımı yaşadıkça onların farkında olurum.	1	2	3	4	5
10.	Güzel şeylerin olmasını umarım.	1	2	3	4	5
11.	Duygularımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12.	Pozitif bir duyguyu yaşarken, onu nasıl sonlandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
13.	Ben olayları düzenlerim, başkaları eğlenirler.	1	2	3	4	5

14.	Beni mutlu eden etkinlikleri araştırırım.	1	2	3	4	5
15.	Başkalarına yolladığım sözsüz mesajların farkındayım.	1	2	3	4	5
16.	Kendimi, başkalarının üzerinde olumlu izlenim bırakacak tarzda gösteririm.	1	2	3	4	5
17.	Pozitif bir ruh halindeyken, benim için problem çözmek kolaydır.	1	2	3	4	5
18.	Yüzdeki ifadelerle bakarak, insanların yaşadıkları duyguları anlarım.	1	2	3	4	5
19.	Duygularımın neden değiştiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20.	Pozitif bir ruh halindeyken, yeni fikirler bulabilirim.	1	2	3	4	5
21.	Duygularım üzerinde kontrol sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
22.	Duygularımı yasadıkça, kolaylıkla onların farkında olurum.	1	2	3	4	5
23.	Üzerime aldığım görevlerde güzel bir sonuç hayal ederek kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
24.	Başkaları iyi bir şeyler yaptığında onlara iltifat ederim.	1	2	3	4	5
25.	Başka insanların gönderdiği sözsüz mesajların farkındayım.	1	2	3	4	5
26.	Başka biri hayatındaki önemli bir olayı bana anlattığında, neredeyse bu olayı kendim yaşıyormuş gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
27.	Duygularda bir değişim hissettiğimde, yeni fikirler üretme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
28.	Bir zorlukla karşı karşıya kaldığımda, hemen pes ederim. Çünkü başarısız olacağıma inanırım.	1	2	3	4	5
29.	Başka insanların neler hissettiklerini sadece onlara bakarak bilirim.	1	2	3	4	5
30.	Başka insanlar keyifsiz olduklarında kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
31.	Engeller karşısında yılmamak ve gayret etmek için kendimi iyi bir ruh hali içerisine sokarım.	1	2	3	4	5
32.	Başka insanların ses tonlarını dinleyerek onların nasıl hissettiklerini söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
33.	İnsanların neden öyle hissettiklerini anlamak benim için zordur.	1	2	3	4	5

## EK-2: Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C  
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Kararı

Toplantı Tarihi :01.07.2014  
Toplantı Sayısı : 06

Saat 14.00

**GÜNDEM** :

3.Üniversitemiz Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 25.06.2014 tarih ve 545 sayılı yazısına istinaden,

Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Murat KORKMAZ Yüksek lisans tezinde kullanmak üzere "Kadın Akademisyenlerin Başarısında Duygusal Zekanın Etkisi" konulu anket çalışmasının Etik Uygunluğunun görüşülmesi.

**KARAR** :

3. Üniversitemiz Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün 25.06.2014 tarih ve 545 sayılı yazısına istinaden,

Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Murat KORKMAZ Yüksek lisans tezinde kullanmak üzere "Kadın Akademisyenlerin Başarısında Duygusal Zekanın Etkisi" konulu anket çalışması Etik olarak uygun olmakla birlikte, demografik bilgiler kısmındaki 3.soruda evli ve evli değil ifadesi kullanılarak, 6.soruda Fakülte, Yüksekokul, Meslek Yüksekokulu, Rektörlüğe bağlı birimler olarak tanımlanıp kişisel bilgiler açığa çıkarılmayacak şekilde düzenlenmesine,

Toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

**İMZA**

Prof. Dr. Rıza GÜRBÜZ  
Komisyon Başkanı

**KATILMADI**

Prof. Dr. Mehmet BEŞİRLİ  
Üye

**İMZA**

Prof. Dr. Osman Nuri ŞARA  
Üye

**İMZA**

Prof. Dr. Mehmet ÇAKIR  
Üye

**İMZA**

Doç. Dr. Oral DÜZDEMİR  
Üye

**İMZA**

Yrd. Doç. Dr. Burçin CANAR  
Üye

**- İZİNLI**

Av. İlknur CEYLAN  
Üye



### EK-3: Maddelere Göre Frekans Dağılım Tablosu-Duygusal Zeka

Aşağıda sizinle ilgili düşünceleri içeren önermeler bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Şahsi problemlerim hakkında başkalarıyla ne zaman konuşacağımı bilirim.	-	-	-	-	11	8,9	65	52,8	47	38,2
2.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle karşılaştığımı ve o engellerin üstesinden geldiğim zamanları hatırlarım.	-	-	6	4,9	13	10,6	57	46,3	47	38,2
3.	Uğraştığım şeylerin çoğunda iyi işler çıkaracağımı düşünürüm.	-	-	-	-	7	5,7	63	51,2	53	43,1
4.	Başka insanlar sırlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	-	-	2	1,6	9	7,3	49	39,8	63	51,2
5.	Başka insanların sözlü olmayan mesajlarını anlamakta güçlük çekerim.	48	39,0	47	38,2	7	5,7	13	10,6	8	6,5
6.	Hayatımın başlıca olaylarından bazıları, neyin önemli neyin önemli olmadığını tekrar değerlendirmeme yol açmıştır.	-	-	2	1,6	8	6,5	77	62,6	36	29,3
7.	Ruh halim değiştiğinde, yeni olanaklar görürüm.	-	-	11	8,9	26	21,1	52	42,3	34	27,6
8.	Duygular, hayatı yaşamamı anlamlı kılan şeylerden biridir.	-	-	7	5,7	7	5,7	55	44,7	54	43,9
9.	Duygularımı yaşadıkça onların farkında olurum.	-	-	-	-	8	6,5	63	51,2	52	42,3
10.	Güzel şeylerin olmasını umarım.	-	-	-	-	2	1,6	53	43,1	68	55,3
11.	Duygularımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.	13	10,6	12	9,8	17	13,8	48	39,0	33	26,8
12.	Pozitif bir duyguyu yaşarken, onu nasıl sonlandıracığımı bilirim.	2	1,6	18	14,6	18	14,6	49	39,8	36	29,3
13.	Ben olayları düzenlerim, başkaları eğlenirler.	5	4,1	38	30,9	45	36,6	22	17,9	13	10,6
14.	Beni mutlu eden etkinlikleri araştırırım.	-	-	13	10,6	14	11,4	57	46,3	39	31,7

15.	Başkalarına yolladığım sözsüz mesajların farkındayım.	1	,8	12	9,8	12	9,8	56	45,5	42	34,1
16.	Kendimi, başkalarının üzerinde olumlu izlenim bırakacak tarzda gösteririm.	-	-	27	22,0	21	17,1	46	37,4	29	23,6
17.	Pozitif bir ruh halindeyken, benim için problem çözmek kolaydır.	-	-	4	3,3	15	12,2	65	52,8	39	31,7
18.	Yüzdeki ifadelerine bakarak, insanların yasadıkları duyguları anlarım.	-	-	5	4,1	15	12,2	63	51,2	40	32,5
19.	Duygularımın neden değiştiğini bilirim.	4	3,3	7	5,7	10	8,1	54	43,9	48	39,0
20.	Pozitif bir ruh halindeyken, yeni fikirler bulabilirim.	-	-	4	3,3	7	5,7	67	54,5	45	36,6
21.	Duygularım üzerinde kontrol sahibiyimdir.	-	-	4	3,3	18	14,6	49	39,8	52	42,3
22.	Duygularımı yasadıkça, kolaylıkla onların farkında olurum.	-	-	4	3,3	19	15,4	63	51,2	37	30,1
23.	Üzerime aldığım görevlerde güzel bir sonuç hayal ederek kendimi motive ederim.	-	-	6	4,9	15	12,2	49	39,8	53	43,1
24.	Başkaları iyi bir şeyler yaptığında onlara iltifat ederim.	-	-	4	3,3	20	16,3	67	54,5	32	26,0
25.	Başka insanların gönderdiği sözsüz mesajların farkındayım.	-	-	1	,8	30	24,4	52	42,3	40	32,5
26.	Başka biri hayatındaki önemli bir olayı bana anlattığında, neredeyse bu olayı kendim yaşıyormuş gibi hissederim.	2	1,6	16	13,0	19	15,4	52	42,3	34	27,6
27.	Duygularda bir değişim hissettiğimde, yeni fikirler üretme eğilimindeyimdir.	-	-	12	9,8	35	28,5	59	48,0	17	13,8
28.	Bir zorlukla karşı karşıya kaldığımda, hemen pes ederim. Çünkü başarısız olacağıma inanırım.	65	52,8	41	33,3	3	2,4	12	9,8	2	1,6
29.	Başka insanların neler hissettiklerini sadece onlara bakarak bilirim.	9	7,3	27	22,0	37	30,1	44	35,8	6	4,9
30.	Başka insanlar keyifsiz olduklarında kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.	2	1,6	4	3,3	26	21,1	58	47,2	33	26,8
31.	Engeller karşısında yılmamak ve gayret etmek için kendimi iyi bir ruh hali içerisine sokarım.	-	-	7	5,7	12	9,8	72	58,5	32	26,0
32.	Başka insanların ses tonlarını dinleyerek onların nasıl hissettiklerini söyleyebilirim.	3	2,4	10	8,1	25	20,3	77	62,6	8	6,5
33.	İnsanların neden öyle hissettiklerini anlamak benim için zordur.	28	22,8	58	47,2	18	14,6	8	6,5	11	8,9

#### EK-4: Maddelere Göre Frekans Dağılım Tablosu-Başarı

Aşağıda sizinle ilgili düşünceleri içeren önermeler bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatlice okuyarak sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.		Çok Düşük Performans				Orta Performans		Mükemmel Performans			
		1		2		3		4		5	
I. KONUSUNA HÂKİMİYET		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Konuyu derinlemesine bilip öğrencilere basitleştirerek, örneklerle anlatırım.	-	-	-	-	33	26,8	42	34,1	48	39
2.	Alanımla ilgili yayın ve çalışmalarını sürekli takip ederim.	-	-	2	1,6	18	14,6	50	40,7	53	43,1
3.	Öğrenciler konu ile ilgili soru sorduğunda, cevabını sadece öğrencilerin sorduğu soruyla sınırlı tutmam, o konu ile ilgili olası diğer sorulara da cevap veririm.	-	-	5	4,1	34	27,6	52	42,3	32	26,0
4.	Ders anlatırken konuşmamı, hal ve tavırlarım ile öğrencilere konuya hakim olduğum izlenimi verir ve güvenli görünürüm.	-	-	3	2,4	19	15,4	52	42,3	49	39,8
5.	Öğrencilerimin konunun değişik boyutları ile ilgili düşüncelerini öğrendikten sonra yorum yapabilirim.	2	1,6	8	6,5	27	22,0	51	41,5	35	28,5
II. DERSE HAZIRLIKLIL OLMAK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

6	Öğrencilerin dersle ilgili zorlanabilecekleri yerleri önceden saptayıp sınıfta bunlarla ilgili sorular sorarım ve tartışırım.	-	-	2	1,6	26	21,1	56	45,5	39	31,7
7.	Konu ile ilgili farklı bakış açıları olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak irdeleyebilirim.	-	-	5	4,1	15	12,2	68	55,3	35	28,5
8.	O günkü dersle ilgili olarak öğrencilere dağıtacağım notları ve dersin sonunda vereceğim ödevleri dersten önce hazırlarım.	-	-	-	-	8	6,5	46	37,4	69	56,1
9.	Derslere hiçbir hazırlık yapmadan gelirim.	92	74,8	19	15,4	12	9,8	-	-	-	-
III. DEĞERLENDİRMEDE ADİL OLMAK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10.	Öğrencileri aynı standartlara (devam, derse katılım, sınav, ödev vb. gibi) göre değerlendiririm.	7	5,7	6	4,9	5	4,1	45	36,6	60	48,8
11.	Dönemin başında öğrencilere hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini ve sınav, ödev, derse devam, vb. kriterlerin ağırlıklarını belirterek bu kriterlere göre not veririm.	-	-	3	2,4	12	9,8	40	32,5	68	55,3
12.	Daha önceki bir derste benimle tartışan bir öğrenciyi tamamen objektif kriterlere göre adil bir şekilde değerlendiririm.	-	-	2	1,6	14	11,4	41	33,3	66	53,7
13.	Öğrencilere derste işlenen konular ışığında edindikleri bilgilerle üstesinden gelebilecekleri ödevler veririm.	-	-	-	-	18	14,6	55	44,7	50	40,7
IV. ÖĞRETMEYE İSTEKLİ OLMAK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14.	Ders saatleri dışında yanıma gelip dersle ilgili sorular soran öğrencilerle ilgilenirim.	-	-	4	3,3	3	2,4	35	28,5	81	65,9
15.	Öğrencilere çeşitli sorular sorup onları yönlendirerek aldıkları diğer derslerle konular arasında bağlantı kurmalarını sağlarım.	-	-	2	1,6	25	20,3	65	52,8	31	25,2
16.	Dersi basitleştirerek ve örnekler vererek anlatırım.	-	-			17	13,8	56	45,5	50	40,7
17.	Öğrenciyle ilgilenir ve öğretimi klasik kitaplardan çıkartarak interaktif hale getiririm.	-	-	7	5,7	18	14,6	56	45,5	42	34,1
18.	Ders anlatışı, ders ve ders materyali hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	-	-	16	13,0	48	39,0	26	21,1	33	26,8
V. ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİM BECERİLERİ		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19.	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını hissettiğim anda esprili bir yaklaşımla derse olan ilgiyi canlandırırım.	3	2,4	4	3,3	22	17,9	65	52,8	29	23,6
20.	Vücut dilini çok iyi kullanırım.	-	-	5	4,1	50	40,7	36	29,3	32	26,0
21.	Ders anlatırken tonlamaya önem verir ve böylece dersle ilgili	-	-	-	-	7	5,7	63	51,2	53	43,1

	önemli yerleri vurgulayarak öğrencilerin bunları kaçırmamasını sağlarım.										
22.	Ders anlatırken konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için öğrencilerden geribildirim alırım.	-	-	-	-	9	7,3	56	45,5	58	47,2
23.	Ders anlatırken konunun öğrenciler tarafından kolay takip edilebilmesi için karmaşık tanımlamalardan kaçınarak konuyu mümkün olduğunca basite indirgeyerek aktarırım.	-	-	-	-	24	19,5	50	40,7	49	39,8
VI. ÖĞRENCİYE AYRINTILI GERİBİLDİRİM VERMEK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
24.	Öğrenciye sınav sonuçları, ödev notları vb. gibi konularda açıklayıcı bilgiler veririm.					2	1,6	67	54,5	54	43,9
25.	Sınavlardan sonra sınıfta sınavla ilgili olarak konuşur ve sınav sorularını çözerim.	6	4,9	5	4,1	22	17,9	46	37,4	44	35,8
26.	Öğrencilerim ile sınav soruları hakkında tartışmaya açığım.	7	5,7	11	8,9	15	12,2	24	19,5	66	53,7
27.	Hak ettiğinden düşük not aldığını düşünüp notuna itiraz eden öğrencisini tersler ve gidip daha çok çalışmasını söylerim.	81	65,9	16	13,0	17	13,8	2	1,6	7	5,7
VII. DERS ANLATIRKEN DÜZENLİ VE ORGANİZE OLMAK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28.	Dersi kolaydan zora, somuttan soyuta gidecek şekilde mantıklı bir sıra takip ederek anlatırım.	3	2,4	9	7,3	28	22,8	50	40,7	33	26,8
29.	Dönem başında öğrencilere verdiğim zaman çizelgesine paralel giderim.	3	2,4	8	6,5	16	13,0	57	46,3	39	31,7
30.	Her ders sonunda bir sonraki derste işlenecek konular ve eğer varsa yaptığım değişikliklerden öğrencileri haberdar ederim.	9	7,3	13	10,6	17	13,8	36	29,3	48	39,0
31.	Ders başlamadan önce geçen dersin kısa özetini yaparım.	9	7,3	10	8,1	18	14,6	54	43,9	32	26,0
32.	Derse başlamadan önce o gün anlatacağım konuları ana başlıklar halinde öğrencilere söylerim.	9	7,3	4	3,3	14	11,4	50	40,7	46	37,4
VIII. SORULARA DOYURUCU CEVAP VEREBİLMEK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
33.	Soru soran öğrencilere kapsamlı bir şekilde cevap veririm.	-	-	-	-	20	16,3	61	49,6	42	34,1
34.	Öğrencilerin soruları karşısında sabırlı davranıp onlara ayrıntılı cevaplar veririm.	-	-	4	3,3	20	16,3	53	43,1	46	37,4
35.	Soru soran öğrenciyi yönlendirerek doğru cevabı kendisinin bulmasını sağlarım.	2	1,6	8	6,5	42	34,1	31	25,2	40	32,5
IX. İŞ AHLAKI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

36.	Derlere zamanında gelip dersten zamanında ayrılırım.	3	2,4	7	5,7	18	14,6	45	36,6	50	40,7
37.	Öğrencileri arasında ayırım yapmam.	-	-	2	1,6	4	3,3	30	24,4	87	70,7
38.	Akademik bağlamda, öğrencilerime verdiklerim ile onlardan istediklerim aynı doğrultudadır.	-	-	4	3,3	12	9,8	44	35,8	63	51,2
39.	Sınıfa girişim, giyimim, tavır ve davranışlarımla öğrencilere saygı duyduğumu gösteririm.	-	-	-	-	6	4,9	43	35,0	74	60,2
X. ÖĞRENCİYE YÖNLENDİRİCİ, YARDIMCI, DESTEKLEYİCİ TUTUM SERGİLEMEK		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
40.	Öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarını dinleyip onlara yol gösteririm.	-	-	-	-	5	4,1	42	34,1	76	61,8
41.	Öğrencileri kariyerleri ile ilgili seçenekler hakkında bilgilendiririm.	-	-	-	-	8	6,5	36	29,3	79	64,2
42.	Hocaları olmadığı halde anlamadıkları bir dersle ilgili olarak yardım isteyen öğrencilere yardım ederim.	7	5,7	1	,8	25	20,3	33	26,8	57	46,3
43.	Öğrencileri iyi oldukları alanlarda çalışmaya yönlendiririm.	-	-	5	4,1	19	15,4	60	48,8	39	31,7

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLERİ

Adı Soyadı : Murat KORKMAZ  
Doğum Yeri ve Tarihi : Çankırı - 1974  
Medeni Hali : Evli  
İletişim Bilgileri : 0544 313 86 29  
mrtkorkmaz18 @ hotmail.com



### EĞİTİM

1994- 1999 Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler  
Fakültesi Maliye Bölümü

### İŞ DENEYİMİ

2007 – Halen Çankırı Karatekin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğretim  
Görevlisi  
2007 - 2010 Ankara Üniversitesi Elmadağ Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi  
2003 - 2007 Ankara Üniversitesi Çankırı Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi

### YABANCI DİL

İngilizce