



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİNİN MİNNETTARLIK VE
DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: BİR
ÖZEL LİSE ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge GÜLMERİÇ

BURSA

2017



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİNİN MİNNETTARLIK VE
DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: BİR**

ÖZEL LİSE ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge GÜLMERİÇ

Danışman

Doç Dr. Nagihan Oğuz Duran

BURSA

2017

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Özge GÜLMERİÇ

20/06/2017



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Özel Lise Örneği” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Özge GÜLMERİÇ

Danışman

Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Jale Eldeleklioğlu

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801322001 numara ile kayıtlı Özge GÜLMERİÇ'in hazırladığı "Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Özel Lise Örneği" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 01/08/2017 günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Şermin Külahoğlu

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Ferda Aysan

Dokuz Eylül Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)

Doç Dr. Nagihan Oğuz Duran

Uludağ Üniversitesi

Özet

Yazar: Özge GÜLMERİÇ

Üniversite: Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı: 118

Mezuniyet Tarihi:

Tez: Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinin

İncelenmesi: Bir Özel Lise Örneği

Danışmanı: Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİNİN MİNNETTARLIK VE DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: BİR ÖZEL LİSE ÖRNEĞİ

Bu araştırmada; özel lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazınında her iki kavram için de yapılan araştırmaların ve geliştirilmiş ölçeklerin daha çok yetişkinler ve genç yetişkinler üzerinde odaklandığı görüldüğünden, öncelikle bu kavramları ölçmeye yönelik ölçme araçlarının lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle, araştırmada, Kısaltılmış Minnettarlık, Gücenme ve Takdir Ölçeği (K-MGTÖ),

Minnettarlık Ölçeği (MÖ) ve Bar-On Duygusal Zekâ Testi-Çocuk ve Ergen Formu (BDZTE-ÇE) olmak üzere üç ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik kanıtları incelenmiştir.

Araştırmanın verileri Bursa’da özel bir okula devam eden ve yaşları 14-18 aralığında (\bar{X} =15.41 ve SS=1.24) değişen 249 öğrenciden (% 50.60 kız, %49.40 erkek) toplanmıştır. Her üç ölçme aracının yapı geçerliklerini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini incelemek için Cronbach Alfa içtutarlık katsayıları, yarıya bölme güvenirlik katsayıları ve test tekrar test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Sonuçlar, bu ölçeklerin lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bulgular öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Son olarak, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin minnettarlık ve duygusal zekâ toplam puanlarına etkilerini incelemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçlarına göre MÖ puanları ile yapılan analizde öğrencilerinin cinsiyetlerinin minnettarlık düzeyleri üzerinde $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir etkisi olduğu ancak K-MGTÖ puanları ile yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerinin cinsiyetlerinin minnettarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Minnettarlık, Duygusal Zekâ, Lise Öğrencileri, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi

Abstract

Author: Özge GÜLMERİÇ

University: Uludağ University

Field: Educational Sciences

Branch: Guidance and Psychological Counseling

Degree Awarded: Graduate

Page Number: 118

Degree Date:

Thesis: Examining The Effects of Gender and Grade Level on Gratitude and Emotional

Intelligence: A Private High School Example

Supervisor: Associate Professor Nagihan OĞUZ DURAN

EXAMINING THE EFFECTS OF GENDER AND GRADE LEVEL ON GRATITUDE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: A PRIVATE HIGH SCHOOL EXAMPLE

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the gratitude and emotional intelligence levels of private high school students. In literature, studies and measurement tools to measure these two concepts are focused mostly on adults and young adults. Therefore, firstly the validity and reliability evidence of the scales to measure these two concepts among high school student were examined. For this reason, validity and reliability evidence for three scales, the Gratitude, Resentment and Appreciation Test – Short form (S-GRAT), the Gratitude Questionnaire (GQ) and the Bar On Emotional Quotient Inventory Youth Version (Bar On EQ-i: YV) were analyzed in the study. Secondly, the students' gratitude and emotional intelligence levels and the relationship between these terms were investigated. Finally, gender and grade level effects on both of these variables were examined.

Data were collected from 249 students who were attending a private school in Bursa, and whose ages ranged from 14 to 18 (\bar{X} =15.41 and SD=1.24; 50,60% female, 49,40% male). To examine the construct validity of each of the three scales, exploratory factor analysis were run. To assess the reliabilities of the scales, Cronbach's alpha internal consistency coefficients, split half coefficients and correlation coefficients between the test re-test scores were calculated. Results indicated that these scales are valid and reliable tools to assess the gratitude and emotional intelligence levels of high school students. Additionally, in the study, Pearson Product-Moment Correlation coefficients were calculated to assess the relationship between the gratitude and emotional intelligence scores, and findings revealed a moderate significant relationship between gratitude and emotional intelligence levels. Finally, according to the results of the MANOVA that was run to assess gender and grade level effects on gratitude and emotional intelligence total scores, it was noted that gender has a significant effect ($p < .05$) on students' gratitude levels out of the analysis of the GQ scores, whereas it has no significant effect on students' gratitude levels out of the analysis of the S-GRAT scores.

Key words: Gratitude, Emotional Intelligence, High School Students, Gender, Grade

Teşekkür

Hayat her zaman beklediğimiz gibi değil, bazen de olması gerektiği gibi. Yüksek lisans sürecime başlarken bu eğitimimi Anadolu Üniversitesi'nde tamamlayacağımı düşünürken, Uludağ Üniversitesi'ne geçerek burada sürdürmem, son kısımlarına geldiğim ilk tez konumun değişmek zorunda olması ve benim için yeni ancak bir o kadar da bana iyi gelen bir konuya geçmem, kızımın hayatımıza girmesi, yeni bir iş... Tüm bunlar olurken değiştim, hayatıma yeni bir deneyim ekledim. Bu değişim sürecinde bana destek olan, yanımda olan kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Akademik alandaki bilgileri, öğrenmeye olan şevki, sabrı ve hoşgörüsü ile bu eğitim sürecimde bana destek veren danışman hocam Doç. Dr. Nagihan Oğuz Duran'a gelişimime ve bu çalışmaya olan katkılarından dolayı minnettarım. Bu sürecin önemli bir kısmında yoğun çalışmalarımıza eşlik eden Mete Arhan bebeğe de sevgilerimi sunuyorum.

Bu tezin gerçekleşmesine fırsat tanıyan TED ailesine ve öğrencilerine, yüksek lisans eğitimim süresince bana öğrettikleri yeni bilgilerle ufkumu açan ve tez savunma jürime katılarak tezime katkıda bulunan değerli hocalarıma destekleri için minnettarım.

Her anımda yanımda olan annem, babam, kardeşim ve Gülmeriç ailesine bana olan güvenlerini hissettirdikleri için teşekkür ediyorum. Bazen sıcak bir kahve, bazen de yüreklendiren bir sözle ya da iş yükümü paylaşarak sonsuz desteklerini hissettirdikleri için minnettar hissediyorum.

Hem eğitim sürecimde, hem de kendi yaşamımda bana güç veren sevgili eşim Onur Gülmeriç'e çok teşekkür ediyorum. Her anımda beni tamamladığın ve bana farklı bakış açıları kazandırdığın için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Canım kızım Aslıhan, bu eğitim süreciyle beraber her zaman her şeyin tahmin ettiğim gibi gitmese de hayatın yeni yollar açtığını; eğer seni seven, destek olan bir ailen varsa devam etme gücünü bulabileceğini öğrendim. Benim deneyimlerim, senin bilgilerin olsun. Bu tezimi sana ithaf ediyorum.



İçindekiler

Bilimsel Etiğe Uygunluk	i
Yönergeye Uygunluk Onayı	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Özet.....	iv
Abstract	vi
Teşekkür.....	viii
İçindekiler	x
Tablolar Listesi	xiv
Kısaltmalar Dizini	xvi
I.Bölüm: Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2.Araştırma Soruları	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6.Sınırlılıklar.....	9
1.7.Tanımlar.....	9
II.Bölüm: Literatür	10
2.1.Problem Durumu	10
2.1.1.Minnetarlığın tanımı	10

2.1.2. Minnettarlığa benzer kavramlar: Minnet etme, takdir etme ve sumanai	13
2.1.3. Minnettarlığın gelişimi	15
2.1.4. Minnettarlığı ifade etme biçimleri	16
2.1.5. Minnettarlığın ölçülmesi	18
2.1.6. Türkiye’de minnettarlıkla ilgili yapılan araştırmalar	20
2.1.7. Yurtdışında minnettarlıkla ilgili yapılan araştırmalar	23
2.2. Duygusal zekâ	29
2.2.1. Duygusal zekânın tanımı	29
2.2.2. Duygusal zekâ kuramları	31
2.3. Duygusal Zekânın Ölçülmesi	36
2.4. Türkiye’de Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	37
2.5. Yurtdışında Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.5.1. Duygusal zekânın sosyal ilişkiler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar	38
2.5.2. Duygusal zekânın bilişsel beceriler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar	41
2.6. Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Araştırmalarına İlişkin Sonuçlar	42
III. Bölüm: Yöntem	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Bilgi formu	46
3.3.2. Kısaltılmış Minnettarlık, Gücenme ve Takdir Ölçeği (K-MGTÖ)	46
3.3.3. Minnettarlık Ölçeği (MÖ)	53

3.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Çocuk ve Ergen Formu)(BDZT-ÇE).....	56
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	64
IV.Bölüm: Bulgular ve Yorum.....	65
4.1. Özel Lise Öğrencilerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Betimsel İncelemesine İlişkin Bulgular	65
4.1.1. K-MGTÖ Betimsel Verileri.....	65
4.1.2. MÖ Betimsel Verileri	66
4.1.3. BDZT-ÇE Betimsel Verileri.....	67
4.2. Özel Öğrencilerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Toplam Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin K-MGTÖ ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Bulgular	69
4.3.1. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin K-MGTÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi	70
4.3.2. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin MÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi	72
4.4. Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin K-MGTÖ Alt Ölçeklerine ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Bulgular	74
V. Bölüm: Tartışma ve Öneriler	78
5.1. Tartışma.....	78
5.1.1. Öğrencilerin minnettarlık düzeylerine ilişkin tartışma	78
5.1.2. Öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin tartışma	79

5.1.3. Özel Lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki üzerine tartışma.....	80
5.1.4. Özel Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin bu öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkisi üzerine tartışma.....	81
5.1.5. Araştırma Kapsamında Özel Lise Öğrencilerine Yapılan Ölçek Uyarlamaların Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Tartışma.....	82
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Araştırmacılar için öneriler.....	86
5.2.2. Okul psikolojik danışmanları için öneriler.....	88
Kaynakça.....	91
Ekler.....	110
Ek 1: Bilgi Formu.....	111
Ek 2: K-MGTÖ Minnettarlık Ölçeği Örnek Maddeler.....	112
Ek 3: MÖ Örnek Maddeler.....	113
Ek 4: BDZT-ÇE Örnek Maddeler.....	114
Ek 5: BDZT-ÇE Kullanım Onayı İzin Belgesi.....	115
Özgeçmiş.....	116
Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu.....	118

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	45
2. K-MGTÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları.....	48
3. K-MGTÖ İlişkin Yamaç Grafiği.....	48
4. K-MGTÖ Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler.....	49
5. K-MGTÖ Faktör Yükleri.....	50
6. K-MGTÖ Madde Toplam Puan Cronbach Alpha Analizi.....	51
7. K-MGTÖ Test Tekrar Test Sonuçları.....	52
8. MÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları.....	54
9. MÖ Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler.....	54
10. MÖ Faktör Yükleri.....	55
11. BDZT-ÇE Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları.....	58
12. BDZT-ÇE İlişkin Yamaç Grafiği.....	59
13. BDZT-ÇE Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler.....	60
14. BDZT-ÇE Faktör Yükleri.....	61
15. BDZT-ÇE Cronbach Alpha Analizi.....	63
16. K-MGTÖ Betimsel Verileri.....	66
17. MÖ Betimsel Verileri.....	67
18. BDZT-ÇE Betimsel Verileri.....	68

19.	K-MGTÖ, YDY, TE, MÖ ve BDZT-ÇE Toplam Puanları Arası Korelasyon.....	68
20.	BDZT-ÇE ve K-MGTÖ İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	70
21.	Levene Testi Sonuçları.....	71
22.	Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre K-MGTÖ ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları.....	71
23.	BDZT-ÇE ve K-MGTÖ İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	72
24.	Levene Testi Sonuçları.....	73
25.	Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre MÖ ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları.....	74
26.	BDZT-ÇE, YDY ve TE Alt Boyutlarına İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	75
27.	Levene Testi Sonuçları.....	76
28.	Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre TE ve YDY Alt Ölçek ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları.....	76

Kısaltmalar Dizini

BDZT-ÇE: Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Çocuk ve Ergen Formu)

K-MGTÖ: Kısaltılmış Minnettarlık, Gücenme ve Takdir Ölçeği

MÖ: Minnettarlık Ölçeği

TE: Takdir Etme

YDY: Yoksunluk Duygusu Yokluğu



1. Bölüm

Giriş

Giriş bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar önce bebeklik döneminde, sonrasında ise çocukluk ve ergenlik döneminde yaşamı dener, sosyal deneyler yapar ve kişilik özelliklerini güçlendirmeye çalışırlar. Hayata doğru bir adım atar, sonucunu alır ve kişiliklerine yeni birer tuğla koyarlar. Bu adım adım ilerleme hayatla olan bir nevi alışverişidir. Böylece yetişkinlik dönemi öncesinde yaşamın tüm sorumluluğunu almadan, güçlenmiş ve deneyimlenmiş olarak hayata atılırlar. Psikoloji alanındaki birçok kuramcı kişiliğin gelişiminde güvenli bir alma-verme ilişkisinin önemini altını çizmiş (Bowlby, 2012; Erikson, 2014; Klein, 1999) ve bunun kişilik yapısının temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bebeğin doğduğu andan itibaren başta annesini ve sonrasında ise çevresini keşfetmesiyle başlayan bu macera her birey için, her seçimde farklı bir yöne doğru ilerler. Yaşanan olaylar ne olursa olsun bazı kişiler sorunların altından kalkabilir ve yola daha da güçlenmiş olarak devam eder. Ancak bazı kişiler de hayatlarında olan onlarca güzel şeye rağmen anın tadını çıkartamaz ve geçmişe ya da geleceğe saplanmış bir şekilde yaşarlar.

Hayatla olan bu etkileşimin iyi bir şekilde ilerlemesinin olumlu sonuçlarından biri güçlü bir minnettarlık eğilimidir. Hayatın kendilerine sunduğu iyi ve kötü durumları kendilerince yorumlayarak bunlara olumlu duygularla karşılık veren kişiler minnettarlığı tatmış olur ve hayata ve başkalarına karşı minnettar olarak bunun olumlu etkilerini daha da yoğun bir şekilde yaşamaya devam ederler.

Klein (1999) tarafından, kişinin hayat boyu karşılaşacağı psikolojik problemleri çözme becerisinde ve kuracağı sosyal ilişkiler üzerinde oldukça etkili olduğu ifade edilen

minnettarlığın, kişinin hayata bakış açısını pozitif anlamda etkileyebilecek, hayattan daha çok tat almasına fırsat verecek ve iyilik haline katkıda bulunabilecek bir eğilim olduğu farklı araştırmacılarca da ifade edilmiştir (Bartlett ve DeSteno, 2006; Baumeister, Stillwell ve Heatherton, 1994; Cohen, Kamark ve Mermelstein, 1983; De Lazzari, 2001; Frank, 1988; Gonzaga, Keltner, Londahl ve Smith, 2001; McCullough, Kilpatrick, Emmons ve Larson, 2001; McCullough ve Tsang, 2004; Watkins ve diğ., 2003).

En çok kabul gören tanımı ile minnettarlık; kişinin diğer insanlardan veya varlıklardan bir yarar sağladığında bunu fark etmesi ve buna olumlu duygularla karşılık vermesidir (Emmons ve diğ., 2007; McCullough, Emmons ve Tsang, 2002). Baumgarten-Tramer'in (1938) çocuk ve gençlerde minnettarlığı araştırdığı çalışmasıyla bilimsel araştırmalara konu olmaya başlayan minnettarlık kavramı bu konuda yapılan yeni çalışmalarla birlikte Türkiye'de de giderek daha çok araştırmada ele alınmaya başlamıştır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yürütülen çalışmalarda, kişinin minnettarlığına etki eden farklı faktörlerin kişilerin iyilik hallerine ve başka kişilerle sağlıklı bir şekilde bütünleşebilmelerine olanak sağladığı görülmüştür (De Lazzari, 2001; Froh, Miller ve Sneyder, 2007; Jiang, Sun, Liu ve Pan, 2016; McCullough ve diğ., 2002).

Minnettarlık ile ilgili alan yazın incelendiğinde; minnettarlığı geliştirmeye yönelik müdahale ve eğitim programlarının etkinliğini inceleyen çalışmaların yanı sıra, minnettarlığın demografik değişkenlerle veya kişilik özellikleri gibi farklı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır.

Minnettarlığı geliştirmeye yönelik müdahale ve eğitim programlarının etkinliğini araştırmaya yönelik çalışmaları yürüten araştırmacılar minnettarlığın geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir eğilim olduğunu ifade etmişlerdir (Lyubomirsky ve diğ., 2005; Miller ve Nickerson, 2007). Froh ve diğerleri (2007) minnettarlığın öğrenilen bir beceri olduğunun altını çizerek, okullarda öğrencilerle minnettarlıkla ilgili çalışmalar yaparak, öğrencilerin

minnettarlık düzeylerini arttırmayı ve kalıcı kılmayı hedeflemiş ve olumlu sonuçlar almışlardır. Bono ve diğerleri (2014) minnettarlığı anne, baba ve çocuk arasında destekleyici bağ oluşturmak ve güçlendirmek amacıyla kullandıkları çalışmalarında minnettarlık temelli uygulamaların okullardaki kullanımının yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Türkiye’de de Oğuz-Duran (2013) minnettarlık ve yaşam amaçlarını yazma çalışmalarının bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yükselttiğini, ancak zamanla bu etkinin azalabildiğini ve bu nedenle farklı çalışmalarla minnettarlık eğilimine süreklilik kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Minnettarlığın demografik değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çalışmalarda; örneğin cinsiyetin etkisine ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda minnettarlık eğiliminde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülürken (Gordon ve diğ. 2004; Kashdan, Mishra, Breen ve Froh, 2009; Lambert ve Fincham, 2011; Lambert ve Kopecky, 1995) bazı araştırmalarda ise anlamlı bir fark olmadığı (Froh ve diğ., 2009; Sood ve Gupta, 2012) bulunmuştur. Yaş ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda ise; minnettarlığın kültürden bağımsız olarak yaşla birlikte geliştiği (Wang, Wang ve Tudge, 2015) ve yaşa bağlı olarak minnettarlık duyulan şeylerin farklılaştığı (Gordon, Musher-Eizenman, Holub ve Dalrymple, 2004) da bulunmuştur.

Minnettarlığın demografik değişkenlerin dışında kalan farklı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalarda ise minnettarlık düzeyi arttıkça yaşam doyumu, iyimserlik, umut ve dayanma gücünün de arttığı; depresyon, kaygı, kıskançlık ve materyalizmin ise azaldığı bulunmuştur (Emmons ve McCullough, 2003; Kashdan, Uswatte ve Julian, 2006; McCullough ve diğ., 2002; Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005; Watkins ve diğ., 2003; Wood, Joseph ve Linley, 2007).

Duygusal zekâ da minnettarlıkla ilişkileri araştırılan kişisel özelliklerden biridir. İlk olarak 1985’te Payne tarafından kullanılan “duygusal zekâ” kavramı, günlük hayat ve iş

hayatındaki başarı ve verimin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Duygusal zekâ, bu konuda kabul gören kuramcılardan biri olan Reuven Bar-On (2005) tarafından, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini olarak tanımlanmış ve bir beceri olarak ifade edilmiştir. Bu yönüyle duygusal zekânın gelişebilir olduğunun da işaretleri verilmiştir.

Alan yazında duygusal zekânın, çatışma eğilimleri ve suç davranışlarıyla (Bircan, 2004), akademik performans ve bilişsel beceriler ile (Kohaut, 2008; Petrides ve diğ., 2004; Williford, 2000), akran zorbalığıyla başa çıkabilme gücüyle (Mayer, 2001; Schokman ve diğ., 2014), stresle başa çıkma biçimleriyle (Campbell ve Ntobedzi, 2007), demografik özelliklerle (Harrod ve Scheer, 2005), psikolojik sağlık ve duygusal işlerlikle (Bar-On, 2003), saldırganlık düzeyiyle (Johston, 2003), mutlulukla (Funham ve Petrides, 2003), psikolojik iyilik ve yaşam doyumu (De Lazzari, 2001) ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Duygusal zekâ ve minnettarlık ilişkisini inceleyen çalışmalarda, duygusal zekânın da, tıpkı minnettarlıkta görüldüğü gibi, iyilik hali ile ilişkili olduğu (Geng, 2016) minnettarlık ve duygusal zekâ arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Rey ve Extremera 2014; Wilks, Neto ve Mavrovelli, 2014). Ayrıca, hem duygusal zekâ hem de minnettarlığın kültürden etkilendiği bildirilmiştir Buna göre, duyguların farkında olma ve bunları yönetebilmenin sağlıklı bir kişilerarası ilişkinin anahtarı olduğu düşünüldüğünde, minnettarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki etkileşimin kişilerin sosyal işlerliğini geliştirme konusunda önemli olduğu ifade edilmiştir (Wilks ve diğ., 2014).

Genel olarak, bu konudaki alan yazın duygusal zekâ ve minnettarlık arasındaki olumlu ilişkiye işaret etse de bu araştırmaların daha çok yetişkinler ve genç yetişkinler üzerinde yapıldığı dikkat çekmektedir (Geng, 2016). Benzer bir durum minnettarlık araştırmalarında da söz konusudur. Esasında minnettarlık kavramının köklerinin erken çocukluk yıllarına dayandığına ilişkin geniş bir alan yazın bulunmasına rağmen, minnettarlığın ölçülmesi ve

geliştirilmesine yönelik çalışmaların yakın zamana kadar yetişkinler ve üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı, çocuklarla ve gençlerle yapılan çalışmaların ise henüz çok kısa bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Bono ve Froh, 2009; Froh ve Bono, 2008; Froh ve diğ., 2007). Türkiye’de ise duygusal zekâ ve minnettarlık ilişkisini inceleyen hiç bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Gerek minnettarlık gerekse duygusal zekâ konusunda, halihazırdaki çalışmaların çoğunun ele aldığından daha genç yaş grupları –çocuklar ve gençler- üzerinde yürütülecek araştırmalar, öncelikle bu kavramların ölçülmesi sorununu gündeme getirmektedir.

Türkiye’de de gençlerde bu iki kavramın araştırılabilmesi için öncelikle bu konuda uygun ölçme araçlarının bu yaş grubuna göre psikometrik özelliklerinin incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada gerek minnettarlık gerekse duygusal zekâyı gençlerde incelemek üzere kullanılacak ölçme araçları incelenmiştir. Öncelikle minnettarlıkla ilgili olarak yurtdışındaki alan yazınında sıklıkla kullanılan iki ölçek olan “Kısaltılmış Minnettarlık, Gücenme ve Takdir Ölçeği (K-MGTÖ)” ve “Minnettarlık Ölçeği (MÖ)”nin Türkçeye uyarlama çalışmalarının sadece yetişkinler (Yüksel ve Oğuz Duran, 2012a) ve üniversite öğrencileri için (Oğuz Duran, 2017; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012b) yapıldığı görülmüştür. Her iki minnettarlık ölçeğinin de lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğini gösteren bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Benzer şekilde duygusal zekâ alan yazını incelendiğinde ise, “Bar-On Duygusal Zekâ Testi-Çocuk ve Ergen Formu (BDZT-ÇE)”nin Türkiye’deki araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir ölçek olmasına rağmen lise öğrencileri için elde edilmiş geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı üzerindeki çalışmalara geçmeden önce, araştırmada kullanılacak üç ölçme aracı için psikometrik özelliklerinin bu yaş grubu için uyarlanması gerekmektedir.

Çocuklar, yetişkin dünyasına adım atmadan önce yaşadıkları toplumun değerlerini içselleştirirler (Froh, Emmons, Card, Bono ve Wilson, 2011). Çocuklar, yaşadıkları toplum

onlara ne sunarsa ve kendileri neyi gözlemler ve tanık olurlarsa, yaşamlarına buna uygun değerleri katarlar. Kasser (2002) son yıllarda değişen değerlerin, giderek daha maddeci (materyalist) bir dünyaya doğru ilerlediğini; maddeci dünyanın bir kısır döngü olduğunu ve sonuç olarak mutlaka insanları mutsuz ettiğini ifade etmiştir. Buna sebep olarak da maddeci dünyada hayatta kalmak için daha çok çalışmak, daha çok almak ve sonrasında bu maddi kaynakları korumak, bir üst modelini ya da daha büyüğünü almak için kendini zorlamak gerektiğinin altını çizmiştir. En başta biraz daha mutlu olmak amacıyla başlayan bu sonuç gelmeyen doyumsuz isteğin çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin kişiliklerinde açtığı yaralara dikkat çekmiştir. Froh ve diğerleri (2011) bu olumsuz döngünün zararlarını indirgemek amacıyla minnettarlık çalışmalarının artmasını ve kişiliklerini geliştirmeye devam eden çocuk ve gençlerin doğru temellerle ve doğru değerlerle hayata başlamasının önemine vurgu yapmışlardır. Minnettarlığın; kişinin hayata bakış açısını pozitif anlamda etkileyebilecek, hayattan daha çok tat almasına fırsat verecek ve iyilik haline katkıda bulunabilecek bir kişilik özelliği olduğu farklı araştırmalarda da ifade edilmiştir (De Lazzari, 2001; Jiang ve diğ., 2016; McCullough ve diğ., 2002). Bu veriler ışığında çocuklarla ve gençlerle yapılacak olan çalışmalarda, minnettarlık gibi karakter güçlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi sağlanarak onlara yaşam boyu kullanabilecekleri bir bakış açısı kazandırılmasının mümkün olacağı düşünülebilir.

Türkiye’de yeni çalışmalarda giderek önem kazansa da halen yetersiz düzeyde olan minnettarlık geliştirme çalışmalarını gençlere de ulaştırmak için öncelikle gençlerde minnettarlığın ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesi gerekir ki, böylece bu grup için hazırlanacak müdahale ve eğitim programlarında hangi unsurlara yer verilebileceği konusunda bilimsel bir temel oluşturulabilsin. Bu nedenle, gençlerde duygusal zekânın minnettarlıkla ilişkisinin incelenmesinin söz konusu programların bileşenlerinin oluşturulmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, minnettarlık ve duygusal zeka ilişkisinin yanısıra cinsiyet ve sınıf düzeylerinin bu iki değişken üzerindeki etkileri araştırılmak istenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmada, yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda řu sorulara cevap aranacaktır:

1. Özel lise  ğrencilerinin minnettarlık düzeyi nedir?
2. Özel lise  ğrencilerinin duygusal zeka düzeyi nedir?
3. Öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin bu öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; özel bir lise örneğinde  ğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin ve bu iki olgunun cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değişiminin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın  nemi

Minnettarlık ve duygusal zekâ; gençlerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeleri ve kişilik gelişimlerini bu ilişkilerle güçlendirmeleri açısından psikoloji biliminin elinde olan iki güçlü kavram olarak görünmektedir. Pozitif gençlik gelişimini sağlamaya yönelik psikolojik danışma ve rehberlik tedbirlerinin alınabilmesi için, gençlerde gerek minnettarlık gerekse duygusal zekâ gibi geliştirilebildiği ortaya konmuş iki kavram üzerinde ve bunların birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak çalışılması önemli görülmektedir. Yurtdışındaki alan yazını incelendiğinde her iki kavramın da yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterebildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında edinilen bilgilerin öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka ilişkisinin yanısıra cinsiyet ve sınıf düzeylerinin bu iki değişken üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenerek, alan yazınına katkıda bulunması ve

yapılacak olan yeni çalışmalara ve okul psikolojik danışmanlarının okul müdahale planlarını geliştirmeleri konusunda yol gösterici olması umulmaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında, Türkçeye uyarlaması Köksal (2007) tarafından ilkokul öğrencileriyle yapılan BDZT-E'nin lise öğrencileri düzeyindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve Türkçeye uyarlaması Oğuz Duran (2017) tarafından niversite öğrencileriyle yapılan K-MGT ve Türkçeye adaptasyonu Yüksel ve Oğuz Duran (2017) tarafından niversite öğrencileriyle yapılan M'nin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıyla da alan yazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Böylece, bu araştırmanın lise öğrencileriyle yürütülecek minnettarlık ve duygusal zekâ araştırmalarında kullanılabilecek  lme aracının liseli öğrenciler için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tamamlanması planlanmıştır. Bu lme araçlarının, gerek bu değişkenlerin ilişkili olduğu çeşitli değişkenleri incelemeye yönelik araştırmalarda, gerekse lise öğrencileri için geliştirilecek çeşitli programların minnettarlık ve duygusal zekâ üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik deneysel çalışmalarda kullanılabileceği dşnlmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada; araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi toplama aralarındaki soruları, durumlarını doğru bir Şekilde yansıtarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan yöntemlerle ilişkili olan bazı sınırlılıklar söz konusudur.

Aşağıda bu çalışmada kullanılan araçlarla ve uygulanan araştırma metoduyla ilişkili sınırlılıklar belirtilmiştir:

- a. Araştırmada ğrencilerin minnettarlık düzeyleri, K-MGT ve M'nn ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- b. Araştırmada ğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, BDZT-E'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

- c. Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir özel okulun öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan, araştırmadan elde edilen bulgular sadece benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.

1.7.Tanımlar

Minnettarlık: Kişinin diğer insanlardan veya varlıklardan bir yarar sağladığında bunu fark etmesi ve buna olumlu duygularla karşılık vermesidir (Emmons ve diğ., 2007; McCullough ve diğ., 2002).

Duygusal zekâ: Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olan, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini olarak tanımlanabilir (Bar-On, 2005).

2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde, öncelikle bu araştırmanın iki ana değişkeni olan minnettarlık ve duygusal zekâyı ele alan kuramsal yaklaşımlar tanıtılacak, ardından her iki kavramla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırmaların bulgularına yer verilecektir. Bölümde yer alacak alt başlıklar sırasıyla şöyledir: Minnettarlığın tanımı, minnettarlıkla benzer kavramlar, minnettarlığın gelişimi, minnettarlığın gelişimi, minnettarlığı ifade etme biçimleri, minnettarlığın ölçülmesi, minnettarlıkla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar, duygusal zekânın tanımı, duygusal zekanın ölçülmesi ve duygusal zekâyla ilgili kuramlar ve duygusal zekâ ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecek ve son olarak minnettarlık ve duygusal zeka araştırmalarına ilişkin bir değerlendirme ile son bulacaktır.

2.1. Minnettarlık

2.1.1. Minnettarlığın tanımı. Minnettarlık; Latince kökenli bir kelimedir. Latince iyilik anlamına gelen *gratia* ve sevindirici anlamına gelen *gratus* kelimelerinden türemiştir. “Gratus” kökünden türeyen bütün sözcükler kelime anlamı olarak iyilik, cömertlik, hediyeler verme ve almanın güzelliği ile ilgili bir anlam taşır (Emmons, 2007). Minnettarlık; kişinin diğer insanlardan veya varlıklardan bir yarar sağladığında bunu fark etmesi ve buna olumlu duygularla karşılık vermesidir (Emmons ve diğ., 2007; McCullough ve diğ., 2002).

Minnettarlık kavramı; sadece kişilere yönelik olarak değil, Tanrıya, evrene, hayvanlara vb. yönelik olarak da düşünülmelidir (Emmons ve Crumpler, 2000). Türkiye’de minnettarlık kavramı ile ilk kez yapılan çalışmalarda (Oğuz-Duran ve Tan, 2013; Yüksel ve Oğuz-Duran, 2012, 2013) bu ayrıntıya dikkat edilerek “gratitude” kavramı Türk alan yazınına kazandırılırken, şükran sözcüğünün “şükür” ve “Tanrı’ya şükretmek” yönünde yaptığı çağrışımların, minnettarlığın Tanrı dışındaki varlıklara yönelik kapsamını sınırlandırdığı

düşünüldüğünden, şükran sözcüğü yerine minnettarlık sözcüğü tercih edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak Bono ve McCullough (2006) bu durumları şöyle örneklendirmişlerdir; kişisel (Örneğin;bir öneri) ya da kitlesel (Örneğin;kitaplar), maddesel (Örneğin;bir hediye) ya da kişilerarası (Örneğin;arkadaştan alınan duygusal destek), maddi (Örneğin;borç para) ya da manevi (Örneğin;makbule geçecek bir yardım), dünyevi (Örneğin; istediğin bir kitap) ya da dünyevi olmayan (Örneğin; doğanın sağladığı iyilikler – hayranlık uyandıran bir hava- ya da ruhsal deneyimler). Onlara göre, tüm bu durumlar kişilerde minnettarlık yaratabilir. Bu nedenle minnettarlık sadece kişilerarası ilişkilere indirgenemez.

Tsang (2006) minnettarlığın; bir kişinin diğerine karşı olan iyi niyetinden doğan bir iyiliğe karşı verilen pozitif duygusal bir tepki olduğunu öne sürmüştür. Froh, Kashdan, Ozimkowski ve Miller (2009) minnettarlığı; başka bir kişinin nazik ve yararlı bir davranışı karşısında hissedilen duygu olarak tanımlamaktadır. Oğuz Duran (2015) minnettarlığı, en yalın haliyle; bir hediye alma karşılığında şükran duymak olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar incelendiğinde; minnettarlık kişinin çevresinde olan ve ona yarar sağlayan şeylerin farkına varması ve bu yaşantıların tadını çıkartabilmesi olarak tanımlanabilir.

Tesser ve diğerlerine (1968) göre, minnettarlığın niyet, bedel ve fayda olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Niyet bileşeni, karşı tarafa kasıtlı fayda sağlamayı; bedel bileşeni, kişinin karşı tarafa fayda sağlarken kendinden emek, para, zaman vb. gibi bir şey vermesini ve fayda bileşeni ise karşı tarafın sağladığı faydaya verilen değeri ifade etmektedir.

Minnettarlık, çeşitli çalışmalarda bir kişilik özelliği, duygudurum, duygu, ahlaki eğilim, değer, tutum, biliş vb. pek çok farklı biçimde ele alınmıştır. *Kişilik özelliği* olarak minnettarlık, diğer bir deyişle minnettarlık eğilimi, yaşanan pozitif olaylarda ve olumlu sonuçlarda diğer kişilerin yaptığı yardımseverliği fark etmek ve onlara minnettarlık beslemek olarak tanımlamıştır (McCullough ve diğ., 2004). Bu anlamda, minnettarlık eğiliminin dört farklı yönü [minnettarlığın şiddeti, minnettarlığın sıklığı, minnettarlığın yaşamın çeşitli

alanlarında (ev, iş, okul vb.) yaygınlığı ve minnettarlığın yoğunluğu] bulunmaktadır. Minnettarlığın şiddeti, ne kadar güçlü yaşandığı ile; minnettarlığın sıklığı, günlük hayatta ne kadar zaman aralıklarıyla yaşandığı ile; minnettarlığın yaygınlığı, ev, iş, okul vb. gibi alanlarda yaşanması ve bu yaşam alanlarının her birine dağılımı ile ve minnettarlığın yoğunluğu ise kişinin kendisine yapılan bir iyilik karşısında çevresindeki olabildiğince fazla kişiye minnettarlık duyması ile ilgilidir (Bono, Krakauer ve Froh, 2015; Emmons ve diğerleri, 2007; McCullough ve diğerleri, 2002).

Minnettarlığı *duygudurum* olarak ele alan araştırmalar da bulunmaktadır.

Duygudurumun, duygulara göre kişiliğin daha yoğun bir bileşeni olduğunun altını çizen McCullough ve diğerleri (2004), etkisinin de bilişlere, davranışlara ya da duygulara göre daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca minnettarlık bir duygu olarak da ele alınmaktadır. Duygular, bireyin o anki duruma olan kısa ve net tepkileridir. Duygu olarak minnettarlık, Watkins ve diğ. tarafından (2009) iyi bir şey yaşadığında bu yarara sebep olan kişileri fark etmekle yaşanan bir duygu olarak tanımlanmıştır.

McCullough ve diğ. (2001) ise, minnettarlığın *ahlaki eğilim* olduğunu, çünkü başka bir kişinin iyilik haline olan ilgiden kaynaklandığını ve üç temel işlevi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu işlevlerden birincisi; minnettarlığın kişi için ahlaki bir ölçek olduğudur. Buna göre; minnettarlık kişiye ilişkilerinde ona destek olan kişilerin, onun iyilik haline olan katkılarını görüp değerlendirebilmesi açısından bir değerlendirme ölçeği sunar. İkincisi minnettarlık ahlaki bir güdüdür, çünkü iyiliğe iyilikle karşılık verme konusunda kişileri güdüler. Son olarak, kişinin ileriki bir zamanda iyilik yapma ihtimalini arttırması yönünden minnettarlık ahlaki bir güçlendiricidir. Bartlett ve DeSteno (2006), minnettarlığın ikili ilişkilerde kısa vadede kayıplara sebep olsa da ilişkiye olan katkısı açısından uzun vadeli ödüller sunduğunu ve sosyal yaşamın merkezindeki bağlanma probleminin çözümüne katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Nowak ve Roch (2007), minnettarlığın ve diğer pozitif duyguların insanların birbirine yardım etme isteğini arttırarak insanlığın daha iyi bir geleceğe evrimleşmesi için bir basamak olduğunu ifade etmişler ve duyguların gücüne değinmişlerdir. McCullough, Emmons ve Tsang (2002) ise kişinin içindeki “insanlığı” güçlendiren minnettarlığı yüksek olanların ve kendilerini minnettar olarak tanımlayanların daha az maddeci ve başkalarının sahip olduklarını daha az kıskanan ve tutkularının peşinden daha güçlü bir şekilde koşan insanlar olduklarını ifade etmişlerdir.

2.1.2.Minnettarlığa benzer kavramlar: Minnet etme, takdir etme ve sumanai.

Alan yazında minnettarlığa benzeyen ve zaman zaman minnettarlıkla karıştırılan çeşitli kavramlara rastlanmaktadır. Bu bölümde minnettarlık, minnet etme, takdir etme ve sumanai kavramlarının anlamları ele alınarak minnettarlıktan farkları ortaya konulacaktır.

Washizu ve Naito (2015) bir kişiye yapılan iyiliğin mutluluk, minnettarlık ya da minnet duygusu gibi bir çok duyguyu yaşamasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Minnettarlığın (gratitude) sıklıkla karıştırıldığı “minnet etme” (intebtedness) kavramı; yardım alan kişinin diğerine borçlu veya karşı tarafın yapmış olduğu iyiliğe karşılık verme zorunluluğunda hissettiği zaman ortaya çıkan ve genellikle rahatsızlık uyandıran bir duygu olarak tanımlanabilir (Goei ve Boster, 2005; McCullough, Kilpatric, Emmons ve Larson, 2001). Greenberg ve Westcott (1983) minnet etmeyi; başkasına borcunu geri ödeme konusunda duyulan zorunluluk durumu olarak ifade etmişlerdir. Bu noktada minnet etmenin minnettarlığın içinde bulundurduğu pozitif duyguların tamamen dışında kalan bir zorunluluk hissi yarattığı sonucuna ulaşılabilir. Bar-Tal, Bar-Zohar, Greenberg ve Hermon (1977) beklendik ve zorunlu olan durumlarda yapılmış bir eylemden kaynaklandığında kişilerin daha az minnettarlık hissettiklerini ifade etmiştir.

Takdir etme kavramı da sıklıkla minnettarlık yerine kullanılan bir kavramdır. İçerik olarak tam olarak minnettarlığı karşılamamaktadır. TDK (2017), takdir kelimesini “Beğenme,

beğenip belirtme, değer verme ve bir şeyin değerini, önemini, gerekliliğini anlama.” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak takdir etme kavramının içinde takdir edilen durumun, olayın ya da varlığın gerekliliğini anlama kısmı da yer alması minnettarlık ve taminnettarlık eğilimi duymak için; gerekli olması değil, kişi için minnettarlık duygusu yaratan olgunun farkına varmak önemlidir.

Alan yazında minnettarlık, minnet etme ve takdir etmenin yanı sıra, yapılan bir iyiliğe karşı geliştirilen bir başka duygu olarak, Japonlara özgü bir kavram olan “sumanai”den de söz edildiği görülmektedir. Washizu ve Naito (2015) “sumanai”i şöyle tanımlamaktadır; “Özür dilemek ve teşekkür etmek anlamında kullanılan ‘sumanai’; yaptığı bir iyilikten dolayı karşısındaki kişiye duyulan minnettarlığın yanı sıra o kişiye zahmet vermektan dolayı hissedilen üzüntü ve bazen de suçluluk duygusudur.”. Tavuchis (1991) “sumanai”yi karşı tarafın iyi niyetini kaybetmemek ve aynı derecede bir hoşgörüyeye tekrar olanak vermek için özür dilemek olarak tanımlamaktadır.

Minnettarlığın, minnet duygusunun ve sumanainin tanımları incelendiğinde, minnet duygusunun iyilik yapan kişiye karşı duyduğu borçluluk hissi olduğu ve sumanainin ise karşı tarafı zahmete sokmuş olmanın mahçupluğunu içerdiği görülmektedir. Minnettarlıkta ise, kişinin çevresinde olan ve ona yarar sağlayan şeylerin farkına varması, bu yaşantıların tadını çıkartabilmesi odak noktasıdır.

Minnettarlık, minnet etme ve sumanai kavramları gibi yaşanan iyi bir durumun farklı bir şekilde algılanıyor olması araştırmacıları minnettarlığın kültürden etkilenip etkilenmediğini düşündürmüştür. Naito ve Washizu (2015) araştırmalarında Asya kültüründeki ve Batılı ülkelerde yapılmış olan minnettarlık araştırmalarını inceleyerek aradaki kültürel ve algı farklılıklarını değerlendirmişlerdir. İyilik haliyle olumlu bir ilişkisinin olması, olumlu sosyal ilişkileri güçlendirmesi gibi açılardan minnettarlığın evrensel bir kavram olduğunu, ancak farklı kültürlerdeki sosyal ve dini normlar nedeniyle algılanması konusunda

kültürel farklılıkların bulunduğu farklı araştırmacılarca da ifade edilmiştir Holmes ve Tangtongtavy, 1995; Morgan ve diğ., 2014). Murayama (1995) yaptığı araştırmasında; Çinli bir öğrencinin Japon bir arkadaşına hediye vermesinin ardından, Japon arkadaşının da ona hediye vermesine minnettarlık duymadığını aksine olayı karşılıklı bir “alışverişe” dönüştürdüğü için durumdan utandığını belirtmiştir. Murayama'nın (1995) çalışmasında ortaya koyduğu gibi; köken olarak Asyalı olan iki kültür arasında bile minnettarlığın farklı algılandığı ifade edilebilir.

2.1.3. Minnettarlığın gelişimi. Minnettarlığın gelişimi ile ilgili olarak temel anlamda iki görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşlerden ilki olan nesne ilişkileri kuramına göre, Klein (1999) bebeğin annesiyle kurduğu ilişki sürecinde geliştirdiği minnettarlık ya da haset duygusunun, bebeğin gelecekteki kişilik yapısının temelini oluşturduğunu ve bu kazanımın bebeğin hayat boyu karşılaşacağı psikolojik problemleri çözmeye becerisinde oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Bebek dünyaya geldiğinde ilk önemli nesnesi olan meme ile dünyayı algılamaya başlar. Besleyen meme tam doyum sağlar ve bebeği memnun eder ve bebek memeyi en temel anlamda “iyi meme” olarak algılar. Ancak memeyle ilk ilişkiden tam olarak zevk alamadığı takdirde bebek haset duygularına kapılır ve memeyi “kötü meme” olarak algılar. İyi meme ve kötü meme kavramlarını sonraki dönemlerde içeyansıtır ve yetişkinlik döneminde de bu duygu anılarının izlerini taşımaya devam eder. İyi memeye karşı hissedilen şükran duyguları, kişinin hem kendisindeki hem de başkalarındaki iyiliği görmesini sağlar. Annenin ona sunduğu bu eşsiz hediyeye karşı minnettarlık besler ve onu korumak ister. Klein'e göre bu ilişki; kişinin bundan sonraki tüm sevgi ve aşk ilişkilerinin temelini oluşturur ve başka bir insanla bütünleşebilme gücünü de ona verir.

Minnettarlığın gelişim süreci ile ilgili ikinci bir görüş olarak, Emmons ve Shelton (2002) minnettarlık için gerekli olan, başka bir kişinin bakış açısını veya eyleminin niyetini anlayabilmek gibi bilişsel ön koşulların, 8 yaşından önce gelişmediğine dikkat çekerek,

çocuklarda minnettarlığın ortaya çıkışının 7-10 yaş civarında olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, minnettarlığın, ilerleyen yıllarda çocuğun anne ve babasının ona olan tutumlarının dışında, çevresel faktörlerin de etkisiyle geliştiğini ve bu nedenle bebek ve çocuklarla ilgilenen herkesin bu tutumun gelişmesine olumlu ya da olumsuz bir katkıda bulunduğunun altını çizmişlerdir. Bu görüşü destekleyecek biçimde, Park ve Peterson (2006)'un 3-6 yaşında çocuğu olan ailelerle karakter güçleri ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarında aileler, çocuklarının minnettarlığı 7 yaşından önce deneyimlemediklerini ifade etmişlerdir. 7 yaşından daha küçük çocukların minnettarlık eğilimlerini ifade etme becerilerine ilişkin bir araştırma bulgusuna ulaşılammıştır. Çocukların bu eğilimi algılayıp algılayamadıkları ifade becerilerinin sınırlılıkları nedeniyle ölçülememektedir.

Minnettarlığın gelişim aşamaları incelendiğinde, bireyin düşünce becerilerinin gelişmesiyle minnettarlığı kavrayışlarının da arttığı düşünülebilir. Froh ve diğerleri (2007) da minnettarlığı yaşamak ve ifade etmenin, öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Lyubomirsky ve diğerleri (2005) ve Miller ve Nickerson (2007) da bu görüşü benimseyerek, minnettarlığın olumlu etkilerini yaşayabilmek için, kişinin bu özellik üzerinde çalışması gerektiğini bildirmişlerdir.

2.1.4. Minnettarlığı ifade etme biçimleri. Minnettarlığın çeşitli yaşlarda nasıl farklı şekillerde yaşandığı ve ifade edildiği alan yazında ele alınan bir başka konudur. Bu konudaki tartışmanın kökleri Baumgarten-Tramer'in (1938) 7-15 yaş arası çocuk ve gençlerle minnettarlığın gelişimine ilişkin ilk deneysel çalışmalarına kadar iner. Bu çalışmalarda, minnettarlık ifadesinin dört biçimi bildirilmektedir.

Bu biçimler: Sözel minnettarlık, somut minnettarlık, bağlayıcı minnettarlık ve erekçi minnettarlıktır. *Sözel minnettarlık*, aldıkları bir şey karşısında teşekkür etme davranışı öğretilen çocukların gerçekten minnettarlık duymadıkları halde, sosyal durumlarda bu öğrenilmiş tepkiyi tekrarlamaları anlamına gelir. Çocukların gerçekten minnettar hissettikleri

durumlar da vardır; ancak daha büyük yaşlara gelene kadar bu derin ve gerçek hislerini ifade edecek uygun dil becerileri olmayabilir. Sözel minnettarlığın ardından gelen *somut (maddi) minnettarlık*; çocuğun bir yarar karşısında maddi bir hediye vermek veya bir eylemde bulunarak yardım etmek/katkı sağlamak istemesi ile ilgilidir ve bu minnettarlık ifade biçimi araştırmanın en çok 8 yaşındaki en az 12-15 yaşlarındaki katılımcılarında görülmüştür. *Bağlayıcı minnettarlık* ise, çocuğun kendisine yardım eden kişi ile bir ilişki geliştirme eğilimidir. Bu ifade biçimi ise en fazla 11-12 yaşlarındaki katılımcılarda görülmekle birlikte 7 yaşındakilerde de gözlenmiştir. Son olarak *erekeçi minnettarlık*, çocukların, minnettarlıklarını ifade etmek yoluyla, kendi kişisel gelişimlerini artırma eğilimleri ile ilgilidir. Örneğin, bir takıma girmek isteyen çocuk bu konuda yardım aldığı anda, minnettarlığını ifade ederken “Çok çalışacağım ve hep zamanında geleceğim” diyebilir. Bu araştırmanın devamında elde edilen bulgular, çocukların, minnettarlığın anlamını kavrayamadan, minnettarlığı ya bir nezaket biçimi ya da bir zorunluluk olarak algıladıklarını, bu nedenle anne-babaların ve öğretmenlerin, yalnızca nezaket kuralları üzerinde odaklanmak yerine çocuklarını minnettarlığın anlamı konusunda da eğitmelerinin önemine işaret etmiştir. Minnettarlığın gelişim sürecine vurgu yapan Baumgarten- Tramer, minnettarlığın geliştirilebilen ve desteklenebilen bir kavram olduğunu tespit ederek yeni çalışmalar için yol gösterici olmuştur.

Emmons (2007) ise, minnettarlığın iki evrede ele alınabileceğini ifade etmiştir. Birinci evrede kişi yaşamındaki maddi ya da manevi olumlu şeyi kabul eder. İkinci evrede de bu olumlu hediye ya da olumlu yaşantının kaynağının kendisinin dışında olduğunu fark eder. Bu tanımla Emmons, minnettarlığın diğer duygulardan farkını ortaya koymaktadır. Diğer tüm duygularda kişi bu duyguları kendisine de yöneltebilir ancak kişi kendisine minnettar olamaz. Buradan hareketle minnettarlığın kişinin kendisine yönelik içsel bir duygu değil, dışsal kaynaklara yöneltilmiş bir duygu olduğu ifade edilebilir.

2.1.5. Minnettarlığın ölçülmesi.

Minnettarlıkla ilgili çalışmalar halen oldukça yeni olduğu için, bu alanda geliştirilmiş çok sayıda ölçek bulunmamaktadır. Gençlerde minnettarlığı ölçen ölçekler; Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği (Gratitude, Resenment and Appreciation Test – GRAT, Watkins ve diğ., 2003); Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (Gratitude, Resenment and Appreciation Test –Short Form - S-GRAT, Watkins ve diğ., 2003), Minnettarlık Ölçeği (Gratitude Questionnaire – GQ, McCullough ve diğ., 2002) ve Minnettarlık Sıfatları Listesi (Gratitude Adjective Checklist, McCullough ve diğ., 2002) olarak sıralanabilir.

Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği (GRAT); Watkins, Woodward, Stone ve Kolts tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Araştırmacılar, dünya üzerinde konuşulan her dil üzerinde ve tüm büyük dinlerde geçen minnettarlık konusunun olması gerektiği gibi ele alınmadığını ve daha çok araştırmada yer alması gerektiğini düşünerek minnettarlığı ölçebilecek bir ölçek geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Ölçek bu uzun haliyle henüz Türkçeye çevrilmemiştir.

GRAT'ın kısa versiyonu ve orijinal adının kısaltması S-GRAT olan K-MGTÖ (Watkins ve diğ., 2003), minnettarlık eğilimini ölçen, on altı maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek dünya üzerinde farklı dillere çevrilmiştir ve araştırmacılarca da kullanılmaktadır (Diessner ve Lewis, 2007; Froh ve diğ. 2011; Kuranaga ve Higuchi, 2011; Spangler, 2010). Alan yazında sıklıkla kullanılan minnettarlık ölçeklerinin gençlerde kullanımına ilişkin kapsamlı bir çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (14 yaş için $\chi^2=228.91$, NNFI= .91, CFI=.93, IFI=.93,SRMR=.07; 15 yaş için $\chi^2=291.63$, NNFI= .87, CFI=.89, IFI=.89,SRMR=.08; 16 yaş için $\chi^2=240.55$, NNFI= .87, CFI=.89, IFI=.89,SRMR=.08; 17 -19 yaş için $\chi^2=258.83$, NNFI=.91, CFI=.93, IFI=.93,SRMR=.06) ölçeğin gençlerde de kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir (Froh ve diğ.,2011).

Ölçeğin gençlerde kullanımına ilişkin yapılan Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Oğuz-Duran (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türk lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına yönelik bir çalışma ise bulunmamaktadır.

MÖ (McCullough ve diğ., 2002), minnettarlık eğilimini ölçen kendini anlatma tipi ölçme araçları içinde en yaygın olarak kullanılanlardan biridir (Froh ve diğ. 2011; Naito ve Sakata, 2010). Yurt dışındaki araştırmalarda en yoğun olarak kullanılan minnettarlık ölçeği olduğu söylenebilir. Almanca (Proyer, R., Ruch, W. ve Buschor, C., 2012), Çince (Chen ve ark, 2008), Japonca (Naito ve Sakata, 2010; Kobayashi, F., 2013), İspanyolca (Belendez, M., 2011), Bulgarca (Martos, T. Magdolna, G. ve Desfalvi, J., 2014), Lehçe (Kossakowska, M. ve Kwiatek, P., 2015), Flemenkçe (Jans-Beken, Lataster, 2015), Tayvanca (Chen ve diğ., 2008) ve İtalyanca (Caputo, 2016) dillerine çevirisi yapılmış ve birçok araştırmada kullanılmıştır. MÖ'nün gençlerde kullanımını ile ilgili olarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (14 yaş için $\chi^2=15.15$, NNFI= .96, CFI=.98, IFI=.98,SRMR=.03; 15 yaş için $\chi^2=27.18$, NNFI= .92, CFI=.96, IFI=.96,SRMR=.05; 16 yaş için $\chi^2=15.44$, NNFI= .97, CFI=.98, IFI=.99,SRMR=.03; 17 -19 yaş için $\chi^2=44.85$, NNFI= .85, CFI=.92, IFI=.93,SRMR=.07) ölçeğin gençlerde de kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir (Froh ve diğ., 2011). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türk lise öğrencileri için bir geçerlik ve güvenirlik çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle lise öğrencileri düzeyindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılacaktır.

Minnettarlık Sıfatları Listesi (Gratitude Adjective Checklist), McCullough ve diğerleri tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Ölçek üç sifattan [Takdir eden (Appreciative), Minnettar (Grateful) and Thankful (Müteşekkîr)] oluşmaktadır ve katılımcılar 1(hiç) ve 5 (kesinlikle) arasında değişen 5'li likert tipi ölçek üzerinde işaretlemektedirler.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek ise 15'tir. Yüksek puan, yüksek minnettarlık düzeyini belirtmektedir. Ölçek için Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur. Ölçek henüz Türkçeye çevrilmemiştir.

Bu bölümde açıklanan dört minnettarlık ölçeği, yurt dışındaki alan yazınında sıklıkla kullanılan ölçeklerdir. Türkiye'de ise, minnettarlık araştırmaları yeni yeni hız kazandığı için ölçeklerin Türkçeye uyarlama çalışmalarına da son yıllarda yapılan çalışmalarda rastlanabilmektedir. Ancak, her iki ölçeğin de lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

2.1.6. Türkiye'de minnettarlıkla ilgili yapılan araştırmalar. Türkiye'de minnettarlıkla ilgili çalışmalar son yıllarda giderek artmaktadır. İlk yapılan çalışmalar çoğunlukla minnettarlıkla ilgili olarak var olan ölçeklerin uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıdır. Bu araştırmaların ardından, minnettarlık eğitim programları ve minnettarlık araştırmalarının etkililiklerinin incelenmesine ve minnettarlığın ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin incelenmesine yönelik çalışmalar da son dönemde görülmeye başlamıştır.

En erken çalışmalara örnek olarak, Yüksel ve Oğuz-Duran (2012a) tarafından alan yazında minnettarlıkla ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılan MÖ'nün Türkçeye uyarlanması gösterilebilir. Bu çalışma ile minnettarlığı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilen bir ölçek, Türk alan yazınına kazandırılarak sonrasında yapılacak çalışmalara olanak sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ilk olarak 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 859 (541 kız, 317 erkek) üniversite öğrenci üzerinde yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular, MÖ'nün üniversite öğrencilerinin minnettarlık düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Yüksel ve Oğuz-Duran (2012b), sonraki çalışmalarında ölçeği öğretmenlere de uygulayarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını geliştirmişlerdir.

Minnettarlığı ölçen ve yaygın olarak kullanılan bir diğer ölçek olan MGTÖ (Watkins ve diğ., 2003) kısaltılmış revizyonu olan Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (Thomas ve Watkins, 2003) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Oğuz Duran (2017) tarafından yapılmıştır. Böylece hem MÖ, hem de K-MGTÖ Türk kültüründe üniversite öğrencileri ve bazı yetişkin gruplarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu bulunmuştur. Bu ölçme araçlarının dışında üç maddelik, “Yakın İlişkilerde Minnettarlığı İfade Etme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da Akın ve Yalnız (2015) tarafından yapılmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmalarının dışında, minnettarlık eğitim programları ve minnettarlık alıştırmalarının etkililiklerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Öncelikle, Oğuz Duran ve Tan (2013) minnettarlık ve yaşama amaçlarını yazma çalışmalarının öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yükselttiğini, ancak kalıcılık testi ile yapılan kontrolde bu etkinin azalabildiğini tespit etmişlerdir. Bu nedenle, yapılan çalışmalarda sürekliliğin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca bu çalışmada yurtdışında yapılan çalışmaların aksine yazma çalışmalarından yararlanma üzerinde cisiyetin etkisi görülmemiştir.

Işık -Terzi ve Ergüner-Tekinalp’in (2017) üniversite 1. Sınıf öğrencilerinde minnettarlık yazdırma çalışmasının etkililiğini sınıadıkları deneysel çalışmalarını Algılanan Stres Ölçeği’nden (Cohen ve diğ., 1983) yüksek puan alan ve Üniversite Yaşamı Ölçeği’nden (Aladağ, Kağncı, Tuna ve Tezer, 2003) düşük puan alan ve gönüllü olan 21 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Deney grubundaki 11 öğrenciden 3 hafta boyunca minnettarlık günlükleri tutmaları istenilmiştir. Çalışmanın sonunda, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin minnettarlık, okul yaşamına uyum, yaşam doyumu ve olumlu etki puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demirbağ (2016) okul ortamlarında minnettarlığın gelişmesini hedeflediği araştırmasında öğretmenlerin minnettarlık düzeylerini arttırmak amacıyla “Teşekkür Ederim” Minnettarlık Eğitim Programını geliştirmiş ve uygulamıştır. Araştırmada 11 öğretmen (8 kadın ve 3 erkek) deney grubunu oluştururken, 12 öğretmen de (7 kadın ve 5 erkek) kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 5 hafta boyunca geliştirilmiş olan program uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Eğitim programının etkililiğini ölçmek amacıyla ön test, son test ve izleme testi olarak MÖ ve K-MGTÖ uygulamış ve uygulanan programın katılım gösteren öğretmenlerin minnettarlık düzeylerini arttırdığı tespit etmiştir.

Türkiye’de minnettarlıkla ilgili olarak yapılan çalışmalarda odaklanılan bir diğer alan ise, minnettarlığın ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesidir. Göcen (2015) 11 ve 12 yaşlarında 59’u erkek 75’i kız toplam 134 çocuğun katıldığı, çocukların minnettarlık düzeyleri ve hayat memnuniyetlerine etki eden aile ile ilgili faktörleri araştırdığı çalışmasında kızların erkeklere göre daha çok minnettarlık eğilimi göstermekte olduğunu ve erkeklere göre okul hayatından daha fazla memnuniyet duyduklarını tespit etmiştir. Ayrıca, bu çalışmaya göre; anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça, çocukların yaşam memnuniyeti ve minnettarlığı da artmaktadır. Göcen (2016), yaşları 11-12 arasında değişen 70 çocukla gerçekleştirdiği başka bir araştırmasında da, çocukların minnettarlık günlüklerini analiz ederek, günlük yaşamda çocukların neler için minnettar oldukları ve şükrettiklerini incelemiş ve minnettarlık, maneviyat ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların minnettarlık ve şükür davranışları ile ilgili en sık rastlanan temaların bir aileye sahip olma ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilme olduğu görülmüştür. Kendilerinin mutlu olması ise üçüncü bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, günlüklerindeki ifadeler ve çizimler incelendiğinde, minnettarlığın maneviyat ve yaşam

doyumunu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre minnettarlığın artmasının maneviyatın da artması ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlbaý ve Sarıçam'ın (2015), üniversiteye devam eden 206 erkek, 201 kadın, toplam 407 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada bağışlama, minnettarlık ve psikolojik kırılgnalık arasında yüksek bir ilişki olduğu, minnettarlık düzeyi yüksek olan kişilerin daha fazla bağışlama davranışı gösterirken, daha az psikolojik kırılgnalık yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca minnettarlık ve psikolojik savunmasızlığın, affediciliği anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Arıcıoğlu (2016) tarafından yürütölen araştırma ise, minnettarlığın bağışlama ve yaşam memnuniyeti üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesinde bulunan yaşları 18 ile 27 arasında değişen, 234 kadın ve 162 erkek toplamda 396 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, minnettarlığın bağışlama ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği, minnettarlık düzeyi yüksek olan kişilerin, bağışlama davranışını daha fazla gösterdikleri ve daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

2.1.7. Yurtdışında minnettarlıkla ilgili yapılan araştırmalar. Yurtdışındaki alan yazına bakıldığında ise minnettarlık yaşantıları ve minnettarlığı ifade etme ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak bu çalışmalarda yetişkinlerle olan çalışmaların daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmalara göre, minnettarlık düzeyi artış gösterdikçe yaşam doyumunu, iyimserlik, umut ve dayanma gücü de artmakta; depresyon, kaygı, kıskançlık ve materyalizm ise azalmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Kashdan ve diğ., 2006; McCullough ve diğ., 2002; Seligman ve diğ., 2005; Watkins ve diğ., 2003; Wood, Joseph ve Linley, 2007).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre; minnettarlık eğilimi yüksek olan bireyler daha uzlaşmacı, dışa dönük ve açık olurken, daha az nevroitik eğilim göstermektedirler. Ayrıca

daha olumlu sosyal davranış sergileme eğilimleri, minnettar bireylerin başkalarına karşı daha yardımsever, destekleyici, bağışlayıcı ve empatik davranmalarını sağlamaktadır (McCullough ve diğ., 2002). Minnettar bireyler, yapılan bir iyiliğe daha fazla karşılık vermektedir (Tsang, 2007). Ayrıca, Froh ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu araştırma sonucunda minnettarlığın bedensel rahatsızlıklarla ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yurtdışındaki alan yazınına bakıldığında Türkiye’dekilere benzer biçimde, ölçek geliştirme, deneysel çalışmalar, ilişkili değişkenlerin incelenmesi gibi farklı konulara yoğunlaşıldığı ancak bu konuların çocuk, genç ve yetişkin gibi farklı yaş gruplarında da ele alındığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, yurtdışında yapılan araştırmalara yer verirken belirli bir düzen çerçevesinde ilerlemek amacıyla araştırmalar alt başlıklar halinde sunulacaktır.

2.1.7.1. Minnettarlığın farklı yaş gruplarında incelenmesine ilişkin bulgular.

Çocuk ve gençlerde minnettarlığın gelişimi ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma, Baumgarten-Tramer’a (1938) aittir. Baumgarten-Tramer 7-15 yaş arası çocuk ve gençlerle sürdürdüğü çalışmasıyla yeni bir alanın gelişmesinin ilk tohumlarını atmıştır. Ancak sonrasında bu konuyla ilgili gençlerle yapılan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Minnettarlığın tekrar araştırmacılar tarafından araştırılan bir konu haline gelmesinin ardından Jeffrey Froh, yaptığı çalışmalarda okul ortamında minnettarlığı artırma konusuna ağırlık vermiştir (Froh ve Bono, 2012; Froh, Bono ve diğerleri, 2014). Froh’un öncüsü olduğu bu çalışmalara dayanarak, Okul Psikologları Ulusal Derneği tarafından, kendilerinin ve başkalarının sahip oldukları olanaklara dikkat çekerek öğrencilerde psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve akademik başarıyı arttırmak amacıyla “*Gratitude Works*” programı geliştirilmiştir (National Association of School Psychologists, 2010).

Froh ve diğerleri (2011), gençlerde minnettarlığı ölçmenin psikometrik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, yaşları 10 ile 19 arasında değişen, toplam 1405 öğrenciye MÖ,

K-MGTÖ ve Minnettarlık Sıfatları Kontrol Listesi (McCullough ve diğ., 2002)

uygulamışlardır. 14-19 arası gençlerde üç ölçek birbiriyle pozitif anlamda korelasyon göstermiştir. Ancak 10-13 yaş arası gençlerde K-MGTÖ, diğer iki ölçekle düşük korelasyon göstermiştir. Araştırmacılar, bu bulguları minnettarlığın yaşa bağlı gelişimi ile açıklamışlardır.

Gençlerle yapılan çalışmalarda minnettarlığın kullanımı ile ilgili Bono ve diğerleri (2014), minnettarlığın anne-baba-çocuk arasında destekleyici bağ oluşturmak ve güçlendirmek için iyi bir kaynak olduğunu ve minnettarlık temelli uygulamaların, okullarda psikolojik ve sosyal gelişimi destekleyen bir ortamı sağlamak için kullanışlı bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır. Okullarda yapılacak olan bu çalışmaların, gençlerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve hayatlarında anlam katmalarına, başarı ve iyilik haline ulaşmalarına yardımcı olabileceğini belirten Bono ve diğerleri, (2014) minnettarlığı hisseden ve ifade eden öğrencilerin ve onların gelişen davranışlarının; öğretmenler ve okul çalışanlarının öğrenciler yararına yaptıkları çalışmalar konusunda onları cesaretlendirip, tükenmişlik sendromu yaşamalarını önleyebileceğine vurgu yapmıştır.

Froh, Sefick ve Emmons (2008) yaptıkları minnettarlık yazdırma çalışmasıyla, erken ergenlerin minnettar oldukları şeyleri yazmalarının minnettarlık eğilimini, iyimserliklerini ve yaşam doyumlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları Emmons ve McCullough'un (2003) yetişkinlere yönelik yaptığı araştırmayla da tutarlılık göstermektedir.

Wang, Wang ve Tudge (2015), yaptıkları kültürlerarası çalışmayı yaşları 7-14 yaş aralığında olan, 334 Çinli ve 357 Amerikalı öğrenci ile sürdürmüşlerdir ve sonucunda minnettarlığın kültürden bağımsız olarak yaşla birlikte geliştiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, Çinli öğrencilerin minnettarlığı daha çok ifade ettikleridir. Bu araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde, minnettarlık kültürden bağımsız bir şekilde gelişen bir eğilim olsa da kültüre bağlı bir şekilde ifade edilmektedir.

Gordon ve diğeri (2004), okul çağı çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocukların minnettar olduğı şeylerin aileleri, temel ihtiyaçları (yemek, kıyafet, barınma), arkadaşları, öğretmenleri ve evcil hayvanları üzerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Yaşı daha büyük olan çocuklar; aile, arkadaşlar, öğretmenler, yardım görevlileri, tatiller ve yaşamın kendisine yönelik daha çok minnettarlık ifade etmişlerdir.

2.1.7.2. Minnettarlığın cinsiyet değışkenine etkisinin incelenmesine ilişkin

bulgular. Cinsiyet değışkeni sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda sıklıkla incelenen bir değışkendir. Yapılan araştırmanın hem kız, hem de erkeklerde aynı şekilde sonuç vermesi araştırmanın genellenebilmesi adına önemli veriler ortaya koyar. Minnettarlık üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin araştırmalar incelendiğinde; bazılarında anlamlı bir fark ortaya çıkarken, bazı araştırmalarda ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

MGTÖ'yü geliştirmiş olan Watkins ve diğeri (2003), 104 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaptıkları ANOVA sonucunda cinsiyetin minnettarlık üzerinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Kashdan, Mishra, Breen ve Froh (2009) 200 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, kadın katılımcıların minnettarlık puanları erkeklerinkine oranla daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar ayrıca kadın katılımcıların minnettarlığı erkeklere göre daha işlevsel algıladıkları, aidiyet duygusunu arttıran ve özerkliği destekleyen bir faktör olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Erkek katılımcılar ise, minnettarlığı ifade etmenin bir yük ve zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, erkeklerin daha açık ve savunmasız hissettikleri için minnettarlığı dışı vurmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir.

Oros, Schulz-Begle ve Vargas-Rubilar'ın (2014) yaptığı orta ve düşük sosyoekonomik düzeyde olan 8-10 yaş arasındaki 249 katılımcıyla yürüttüğü çalışmalarında farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların minnettarlık duydukları şeylerdeki farkları incelemesinin yanısıra cinsiyet değışkeninin minnettarlığa etkisini de

incelemişler ve orta sosyoekonomik düzeydeki kızların arkadaşları ve aileleri ile olan ilişkilerine minnettar olduklarını, erkeklerin ise aileleri tarafından onlara sağlanan güvencelere ve materyal objelere minnettar olduklarını ortaya koymuşlardır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar arasında ise, cinsiyete yönelik bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacılar aradaki farkı orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların yemek ve sabit bir aile geliri gibi faktörler üzerinde endişelenmelerine gerek olmaması nedeniyle, bu çocukların onlara sağlanan bu imkanlara alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar kadar değer vermemesinin neden olduğu biçiminde ifade etmişlerdir. Becker ve Smenner'ın (1986) benzer verilere ulaşarak; orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların küçük hediyelere (Sticker gibi) alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar kadar coşku ve minnettarlık göstermediğini çünkü günlük yaşamda sıkça bu tarz hediyeleri alabildiklerini ifade etmiştir.

Asya kültürüne ilişkin bir çalışmada da Jiang, Sun, Liu ve Pan (2016), yaşları 18-23 arasında değişen 764 gencin minnettarlık düzeyine etkide bulunan faktörleri incelemişlerdir. Araştırmacılar kızların erkeklere göre daha yüksek minnettarlık eğilimi göstermiş olduğunu tespit etmişlerdir.

Kring ve Gordon (1998) Mid-Atlantik Üniveritesinde 205'i kız, 83'ü erkek toplam 288 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok minnettarlık eğilimi gösterdikleri ve minnettarlığı deneyimlemekten ve ifade etmekten daha çok yarar gördüklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Kashdan ve diğerleri (2009) farklı metodolojiler uyguladıkları araştırmalarında erkeklere oranla kadınların erkeklere göre daha çok minnettarlık eğilimi gösterdiklerini ve minnettarlığı deneyimlemekten ve ifade etmekten daha çok yarar gördüklerini tespit etmiştir.

Zhao (2010) 381 Çinli öğrenci ile yaptığı araştırmasında; yaşları 15 ile 18 arasında değişen kız ve erkeklerin minnettarlık ve minnet etme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kızların minnettarlık eğilimi, yardım etme duyarlılığı ve yaşam doyumu

düzeylerinde erkeklerden daha yüksek olarak kendilerini değerlendirdikleri ve erkeklerin de kızlara göre olumsuz etki düzeyinde daha yüksek bir şekilde kendilerini değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Minnet duyma ve olumlu etki düzeylerinde ise, cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Levant ve Kopecky (1995), yetişkinler üzerinde yapılan minnettarlık çalışmalarının birçoğunda kadınların erkeklere göre daha yüksek minnettarlık bildirmiş olduğunu, ancak bu durumun minnettarlık ifadelerinin erkekler tarafından efemine olarak algılanmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu sonucu destekleyen bir diğer araştırma Lambert ve Fincham (2011) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada çiftlerin partnerlerine minnettarlığı etmelerinin ilişkinin kalıcılığına olan etkileri ele alınmış ve minnettarlık düzeyleri açısından kadın ya da erkek olmanın anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Minnettarlığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit eden çalışmaların çoğunlukla yetişkinler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar minnettarlık düzeylerinde cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılıkların nedeni olarak yetişkin erkeklerin minnettarlığı yaşasalar da duygularını ifade etme konusunda çekimser davranmaları nedeniyle araştırma sonuçlarının etkilenmiş olabileceği gerekçesini bildirmişlerdir.

Bunların dışında cinsiyetin minnettarlığa etkilerini çocuk ve gençler üzerinde inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Gordon ve diğerleri de (2004) 11 Eylül saldırılarının öncesinde ve sonrasında yaptıkları araştırmalarında çocukların daha çok neye minnettar olduklarını ölçmeyi hedeflemişlerdir. Bu çalışmada da önceki sonuçlarla uyumlu bir şekilde kız öğrenciler daha çok aile, öğretmenler kurtarma görevlileri, arkadaşlar, evcil hayvanlar ve din konularında minnettarlık duyarken, erkek öğrenciler daha çok eğlence ve sporla ilgili konularda minnettarlık ifade etmişlerdir. Bromnick ve Swallow (2001) ise, yaşları 11 ve 16 arasında değişen 110 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında gençlerin önem

verdikleri değerleri ele almışlardır ve onlara “Hayatla ilgili en iyi şey...” sorusuna cevap vermelerini istemişlerdir. Genç kızların daha çok aile ve arkadaşları ile olan kişilerarası ilişkilere yönelik cevaplar verirken, erkeklerin sosyal aktivitelere ve spora yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu iki araştırmanın sonuçlarına göre, hem çocuklarda hem de gençlerde minnettar olunan şeylerin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir.

Froh ve diğerleri (2009) gençlerdeki minnettarlık ve iyilik halini inceledikleri araştırmalarında minnettarlığı Minnettarlık Sıfatları Listesini kullanarak ölçmüşler ve minnettarlık üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Aile desteğinin minnettarlık üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu ifade eden araştırmacılar belki de daha çok aile desteği gören erkeklerin, daha az ile desteği alan kızlardan daha çok minnettarlık eğilimine sahip olabileceklerini bu nedenle burada ana değişken faktörün cinsiyettense, aile desteği olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca erkeklerin androjen olarak algılanmamak için, minnettarlık eğilimlerini daha az ifade etmiş olabileceklerini de eklemişlerdir. Benzer şekilde Sood ve Gupta (2012) da gençlerle yaptıkları çalışmada minnettarlık ve iyilik hali üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

2.2. Duygusal zekâ

2.2.1. Duygusal zekânın tanımı. Zaman içerisinde farklı kuramcıların zekâyı ele alış şekilleri değişmiş ve gelişmiştir. Zekânın farklı yönlerinin ayırt edilmesi ve bu konuda yapılan çalışmalar, duygusal zekâ kavramının gündeme gelmesine yol açmıştır. Geleneksel zekâ anlayışına göre, duyguların zekânın gelişmesini engelleyen birtakım güçlükler yarattığı düşünülerek duyguları bastırmanın ve zekâyı duygulardan bağımsız bir şekilde ele almanın uygun olduğu düşünülmüştür. Stoacılarından sonra Rönesans dönemi ile de bu algı güçlenmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Bu algı, akademik alanda büyük başarılar elde eden ve geleneksel zekâ kuramlarına dayalı testlerde yüksek puanlar alan bireylerin özel ve iş yaşamlarında beklenen verimi alamamalarını inceleyen araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalarla

kırılarak, geleneksel görüşün dışında da başarıyı etkileyen farklı faktörler olduğu fikrini güçlendirmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997; Güney, 2000). Zekânın tek bir boyutunu ele alan çalışmaların yetersiz kaldığı ve farklı alanlar arası bir akışın sonucu olduğu görüşü önem kazanmaya başlamıştır (Cherniss, 2000; Gardner, 1983; Goleman, 1996; Salovey ve Mayer, 1990; Thorndike, 1920; Wechsler, 1940). Nitekim duygusal zekânın ortaya çıkmasına en büyük katkısı olan psikologlardan Mayer ve Salovey (1990), zekânın hem bilişsel hem de duygusal becerilerden meydana gelen bir bütün olduğunu savunmaktadır.

Duygusal zekâ terimi ilk olarak Wayne Leon Payne 1985'te "Duygular Üzerine Bir Çalışma: Duygusal Zekâyı Geliştirmek" isimli doktora tezinde kullanılmıştır. John Mayer ve Peter Salovey ise 1990 yılında ilk kez duygusal zekâ kavramını kullanarak, duygusal zekâyı düşünmeye yardım etmek için duyguları anlama ve kullanma, duygusal ve entellektüel gelişimi sağlayabilmek için duyguları düzenleme kabiliyeti olarak tanımlamıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Thorndike'a ait sosyal zekâ kavramına dayanarak kendi duygusal zekâ modelini geliştiren Mayer ve Salovey'in tanımlarına göre; duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formudur (Mayer ve Salovey, 1993; Salovey ve Mayer, 1990). Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ; duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yetenekleri ile açıklanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997).

Beynin işleyişi konusunda son dönemde yapılan araştırmalar da, zekânın birbiriyle etkileşim içinde çalışan bir organizma olduğunu; fiziksel, psikolojik ve duygusal süreçlerin birbirinden bağımsız olamayacağını ortaya koymuştur (Damasio, 1999). Duygusal zekâ alanında yapılan nörolojik çalışmalarda, duygular hakkında bilinenleri tümünden değiştiren

araştırmacıların başında LeDoux gelmektedir. LeDoux'a (1992, 1993) göre amigdala, yaygın sinir bağlantıları ağı sayesinde duygusal bir aciliyet durumunda, akılcı zihin de dâhil olmak üzere, beynin büyük bir bölümünü kontrol etmekte ve yönlendirmektedir. Damasio (1999), amigdalanın hasar gördüğü bazı durumlarda kişilerin zekâ testlerinde aldıkları puanların değişmediğini ancak karar verme, plan yapma becerilerinin büyük ölçüde yetersizleşmiş olduğunu saptamıştır. Bu durumun da iş ve kişisel yaşamlarına olumsuz etkilediğini saptamıştır. Damasio'un bu çalışmasından yola çıkarak, duyguların zihinsel işlevlerin yürütülmesine ve sürdürülmesine etki eden önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Goleman (1995) duygusal zekâyı kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme olarak tanımlamaktadır. Goleman'a göre kişilerin başarılı olmasında geleneksel zekâdan daha çok öneme sahip olan duygusal zekâ, kişinin motivasyon kaynaklarını kendisinin belirlemesi, duygularını yönetebilmesi ve empati becerilerini kapsamaktadır. Duygusal zihin ve akılcı zihin birlikte çalışarak verilen kararları her an yönlendirir ve yönetmektedir (Goleman, 1996).

Reuven Bar-On (2005), duygusal zekâyı, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini şeklinde tanımlamaktadır. Bar-On'un bu görüşü Cooper ve Sawaf'ın (1997) duygusal zekâ tanımı ile de uyumludur. Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekâyı; duyguların gücünü, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekânın tanımının halen kesin bir şekilde yapılamıyor olmasının deneyimleme ve ifade etme biçimlerinin kültüre göre değişiklik gösterebildiğini bildirmiştir Ekman (1972), yaptığı çalışmasında duyguların isimlendirilmesi ve anlaşılmasında kültüre

özgü farklılıklar olduğunu ve bunun kültürdeki kişilerin duygularını ve inançlarını nasıl yönettiğini etkilediğini ifade etmiştir. Yapılan diğer çalışmalar da bu ifadeyi desteklemektedir (Bond, 2008; Matsumoto, Yoo ve Fontaine, 2008). Duyguların tanımlanmasındaki kültüre özgü olma durumu nedeniyle duygusal zekânın tanımının her kültürde kendi özgü şekillerde ortaya çıkması beklenebilir.

2.2.2.Duygusal zekâ kuramları. Duygusal zekâ kuramının gelişmesine birçok kuramcı ve araştırmacı geliştirdikleri modeller ve yaptıkları araştırmalarla destek vermişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde; Mayer ve Salovey Modeli, Goleman Modeli, Cooper ve Sawaf Modeli ve bu araştırmanın temel aldığı Bar -On modeli sırasıyla açıklanacaktır.

2.2.2.1.Mayer ve Salovey modeli. Mayer ve Salovey'in modelinin temelini sosyal zekâ kavramı oluşturmaktadır. Sosyal zekâyı diğer zekâ türlerinden ayıran Thorndike, sosyal zekâyı insan ilişkilerinde akıllıca davranmak için kadınları ve erkekleri, kızları ve oğlanları anlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma dayanarak Salovey ve Mayer (1990), sosyal zekâyı insanın kendisinin ve başkalarının duygu durumlarını, güdülerini ve davranışlarını algılama yeteneği ve elde ettiği bilgiler temelinde bunlara en uygun şekilde karşılık vermesi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâyı da sosyal zekâ üzerine temellendiren Mayer ve Salovey (1990) bunu kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözlemleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve elde ettiği bu bilgiyi düşünce ve eylemlerine yol göstermede kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ, duyguları ve duygular arasındaki ilişkileri görme, duygu temelinde muhakeme etme ve problem çözme yeteneklerine dayanmaktadır.

Mayer (2006) duygusal zekâ yetilerini dört boyutta ele almıştır. Birinci boyut olan duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme boyutu; diğer insanların yüz ve vücut ifadelerinden yararlanarak duygularının okuma ve farkında olma durumunu içerir. Bu yetenek sözsüz algılama ile duyguların yüz ifadesi, ses tonu ve ilgili iletişim kanalları ile ifadesini

kapsar (Mayer, 2004). İkinci boyut, duyguların düşünceye yol göstermesini sağlama yeteneğidir. Bu yetenek, düşünmeyi kolaylaştırmada duygusal enerjiyi kullanma ve farklı şartlar için en uygun duygusal durumları oluşturmayı içerir (Mayer, 2004). Farklı bakış açılarını da anlamayı ve problemi çözebilmek için bu beceriyi kullanabilmeyi de içerir. Üçüncü boyut olan duyguları anlama, duyguların zaman boyunca olası eğilimlerini değerlendirme ve sonuçlarını anlama yeteneğidir (Mayer.2004). Duyguları sınıflandırarak farklı duygular ve anlamları arasındaki ilişkileri tanıma becerisini de kapsar. Farklı duygu kombinasyonlarını yorumlama yeteneği ile birlikte duygular arasındaki geçişleri de yönetebilmeyi gerektirir. Dördüncü boyut ise, kişinin amaçları, kendini tanıması, sosyal farkındalığı doğrultusunda duyguları yönetme yeteneğidir (Mayer.2004). Kişinin kendisinin ve başkalarının iyilik haline katkıda bulunacak şekilde duygularını düzenlemesi ve yönetmesidir.

2.2.2.2.Goleman modeli. Goleman (1998), duygusal zekâyı kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirmeyi öğrenme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük ve iş yaşamına etkin bir biçimde yansıtarak, uygun tepkiler verme olarak tanımlamıştır. Goleman'ın modeline göre duygusal zekâ; kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki temel yeterliğin bileşimidir.

Kişisel yeterlilik alanının alt başlıkları; özfarkındalık, kendini düzenleme ve motivasyondur. Özfarkındalık; bireyin duygularının farkında olmasını ifade etmektedir (Titrek, 2007). Kişinin duygularının farkında olması ve duygularını doğru bir şekilde değerlendirmesi becerilerini gerektirir ve kişinin gerçek duygularına ulaşmasını sağlar. Kendini düzenleme; kişinin tüm duygularını fark ederek, kontrol edebilme becerisini geliştirme ve verdiği tepkilerin duruma uyumunun sağlanmasını içermektedir (Titrek, 2007). Motivasyon ise; amaçlanan hedeflere ulaşmak için duyguların yönlendirilmesidir (Titrek,

2007). Kişinin yaşadığı bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen hedefine doğru ilerlemekten vazgeçmemesidir (Çakar ve Arbak, 2003).

Sosyal yeterlilik alanının alt başlıkları ise empati ve sosyal becerilerdir. Empati kendisini diğerlerinin yerine koyup onları anlayabilmesidir. Sosyal beceriler ise diğerlerinin duygularını yönetmeyi ifade etmektedir (Titrek, 2007) ve kişinin karşısındaki kişilerin duygularının farkında olmasını ve diğerlerinin duygularını yönetebilmesini içermektedir (Çakar ve Arbak, 2003). Sosyal becerilerin gelişmesi kişinin sağlıklı bir iletişim sürdürmesine ve yaşadığı sosyal problemleri çözebilmesine olanak sağlar.

2.2.2.3. Cooper ve Sawaf'ın dört köşe taşlı modeli. Cooper ve Sawaf (2003) duygusal zekâyı, duyguların gücü ve kavrayışını, insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği olarak tanımlamıştır. Cooper ve Sawaf (1997), bireyin günlük yaşamında ve iş hayatında duygusal zekâyı ön plana alarak geliştirmesini hedefleyen dört köşe taşlı bir çalışma planı önermiştir. Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Modelde duyguları öğrenme boyutunda; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi alt başlıkları yer almaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997). Modele göre, duygusal zekâsı yüksek olan kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu günlük ve iş yaşamındaki ilişkilerinde kullanması beklenmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için kişinin duygusal gerçekleri tarafsız olarak algılama (duygusal dürüstlük), kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılama (duygusal enerji), duyguların verdiği mesajları algılama (duygusal geri bildirim) ve duyguları pratik bir şekilde sezebilme (pratik sezgi) becerilerine sahip olması gerekmektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

İkinci boyut olan duygusal zindelik boyutu, özvarlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme alt başlıklarından oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf,

1997). Duygusal zindeliğin oluşması için; duygusal açıdan öz varlığına, insanın oluşturduğu güven alanına (güven çemberi), hoşnutsuzlukların yapıcı birer bilgi ve eylem kaynağına dönüştürülmesine (yapıcı hoşnutsuzluk), esneklik ve yenilenmeye sahip olmalıdır. Bu boyutta ele alınan yapıcı hoşnutsuzluk Cooper ve Sawaf'ın diğer kuramcılarından ayrıldığı noktadır. Duyguların çift uçlu olabileceği (olumlu ve olumsuz) ve iki uçtaki duyguların da yeri geldiğinde kişi açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği hipotezlerini sunması bu kuramın diğer kuramlardan farklı olarak ele aldığı yönüdür (Çakar ve Arbak, 2004).

Bir diğer boyut olan duygusal derinlik boyutu, özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşama alt boyutlarını içinde barındırır (Cooper ve Sawaf, 1997). Duygusal derinlik, kişinin özgün içsel amaçlarını belirlemesi ve bu amaçları gerçekleştirmek adına kendisini adanması, dürüstlüğü tam anlamıyla günlük ve iş yaşamına taşıması ve diğer insanlarda da bu etkisini hissettirebilmesi olarak tanımlanır (Çakar ve Arbak, 2004).

Son boyut olan duygusal simya boyutu, sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinleme, geleceği yaratma alt başlıklarını içerir (Cooper ve Sawaf, 1997). Bu boyut ise; duygusal zekânın kişinin potansiyelini ve yaratıcılığını artırma özelliğine yoğunlaşmıştır. Simya, kişinin duygularının bütün olarak ele almasını ve yaşadığı duygusal durumların içindeki küçük detayları fark ederek, bu durumları fırsata çevirmesini bir nevi duygusal simya gerçekleştirmesini ifade etmektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.2.4. Bar-On karma modeli. Bu araştırmada temel alınan model olan Bar-On karma modeline göre duygusal yeterlilikler duygusal sağlık kavramı altında ele alınmıştır. Bu kavram kişisel ve sosyal yetilerin dışında, bireysel gelişime yönelik farklı kavramların da duygusal zekâ kapsamında ele alınmasına imkan sağlamıştır.

Bar-On, duygusal zekâyı insanın çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini şeklinde tanımlamaktadır. Bar-On (1997) zekâ tanımının sadece “bilişsel zekâyâ sahip”

kavramı üzerinden yapılmasına karşı çıkarak “duygusal zekâya sahip” kavramı üzerinden de ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bar-On’un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Mayer, 2000).

Bar-On duygusal zekâyı bir özellikler kümesi olarak değerlendirmektedir ve Bar-On’un çok faktörlü modeli performansın kendisinden çok performans için gerekli potansiyelle ilgilidir. Bar-On başarıyı insanın ulaşmak ve sonuçlandırmak için çabaladığı son ürün olarak tanımlamaktadır (Butler ve Chinowsky, 2006). Bar-On’un geliştirdiği modelin alt faktörleri şunlardır (Bar-on, 2003):

1. İçerik Yönelik Fonksiyonlar: Duygusal farkındalık, iddiacılık, özsaygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık.
2. Kişilerarası Fonksiyonlar: Empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk.
3. Uyumluluk: Problem çözümü, gerçekçilik denemesi, esneklik.
4. Stres Yönetimi: Stres toleransı, dürtü kontrolü.
5. Genel Ruh Hali: Mutluluk, iyimserlik.

2.3. Duygusal Zekânın Ölçülmesi

Duygusal zekâ modelleri geliştikçe, Schutte’nin EI ölçeği (Schutte ve Diğ., 1998), Cooper’ın EQ haritası (Cooper ve Sawaf, 1997) ve MSCEIT Ölçeği (Mayer, Salovey ve Caruso, 2002) gibi farklı duygusal zekâ modellerine uygun birçok duygusal zekâ değerlendirme testleri geliştirilmiştir.

Bu araştırmada duygusal zekâ konusunda temel alınan Bar-On Karma Modeline uygun olarak hazırlanmış olan ve “BDZT-ÇE (Emotional Quotient Inventory EQ-i)” kullanılacaktır. Bu envanter, Amerika ve Kanada’da 9172 çocuk ve genç üzerinde yürütülmüş olan bir çalışmanın eseridir. Geniş kapsamlı bir örnekleme sahip olması, yurtdışındaki alan yazınında da sıklıkla kullanılan ve farklı ülkelerde geçerli ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanarak bu

dillere çevrilmiş olan bir ölçek olması; ölçeğin bu tez kapsamında lise öğrencilerinin duygusal zekayı ölçmede dünyada yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır. Ölçeğin; İspanyolca (Esnaola ve diğ., 2016), Çince (Esnaola ve diğ., 2017), Bulgarca (Kun ve diğ., 2011), Arapça (El-Hasan ve El Sader; 2005; Turki Al Said, Birdsey ve Stuart-Hamilton, 2013), Güney Afrika dili (Pedi dili - Maree ve Pietersen, 2008) ve Türkçe (Köksal, 2007) dillerine çevirisi yapılmıştır.

BDZT-ÇE, yurtdışında yaygın olarak kullanılsa da Türkiye'deki geçmişi 10 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları 2007 yılında Köksal tarafından gerçekleştirilmiştir. Köksal (2007), 1039 ilköğretim öğrencisine ölçeği uygulayarak ve geçerlik ve güvenirlik çalışmasını sürdürmüştür. Bu uyarlama 2007'den günümüze yurtiçindeki duygusal zeka araştırmalarında kullanılmıştır (Ak, 2016; Özden,2015; Topuksal, 2011; Uyar Kurt, 2016; Yalnızca Yıldırım, 2015). Ölçeğin kısa versiyonunun uyarlama çalışması ise, Karabulut (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Karabulut (2012) yaptığı çalışmasında 9-12 yaşındaki öğrenciden oluşan 491 kişilik bir örneklem üzerinden ölçeğin kısa versiyonunu uyarlamıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması için yapılan iki çalışma da (Karabulut, 2012; Köksal, 2007), ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirildiği için bu Türk lise öğrencilerine ilişkin bir uyarlama çalışmasının bulunmamaktadır.

2.4. Türkiye'de Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.

Duygusal zekâ kavramı, ortaya atılmasıyla birlikte özellikle iş dünyasında büyük yankı uyandırmıştır. Duygusal zekânın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunun ortaya konulmasıyla genç yetişkinlere ve gençlere yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, tezin konusuyla bağlantılı olarak gençlerle yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Köksal ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırmada, üstün zekâlı öğrencilere yönelik bir program hazırlanarak bu öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, duygusal zekâ geliştirme programının üstün zekâlı öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini arttırdığı saptanmıştır.

Bircan (2004) tarafından yapılan, gençlerin duygusal zekâ düzeylerinin çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi konulu araştırma sonucunda, duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan ergelerin çatışma eğilimi ve suç davranışı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın alt boyutlarından kendi duygularını yönetme, motivasyon, diğerlerinin duygularını yönetme boyutlarında yüksek puan alan gençlerin daha düşük çatışma eğilimi gösterdiği; kızların duygusal zekâ toplam puanlarının ve duygusal zekâ alt boyutlarından motivasyon, diğerlerinin duygularını yönetme boyutlarından aldıkları puanların daha yüksek erkeklere göre daha yüksek olduğu ve suç davranışının ise erkeklere göre daha düşük olduğu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır. Ancak duygusal zekâ alt boyutlarından duygusal farkındalık, kendi duygularını yönetme, empati ve çatışma eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

2.5.Yurtdışında Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunlukla duygusal zekânın sosyal ilişkiler ve bilişsel beceriler ile üzerindeki etkilerine yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalar sırası ile verilecektir.

2.5.1.Duygusal zekânın sosyal ilişkiler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar.

Duygular, sosyal ilişkilerin temelidir. Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkması ve güçlenmesi ile araştırmacıların elinde duyguları ve onun etkilerini ölçebilmeye uygun kaynaklar ortaya çıktıkça bu konudaki araştırmalar da giderek gelişmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar, duygusal zekânın sosyal ilişkilerdeki etkilerini belirlemeye çalışırken bir yandan da cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerin etkilerini ele almıştır.

Ciarrochi ve diğeri (2001), tarafından yapılan bir çalışmada, gençlik çağında geçerli ve güvenilir duygusal zekâ ölçümü yapıp yapılamayacağı sınınmıştır. Yaşları 13-15 arasında değişen 131 kişiden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda; gençlerde duygusal zekânın güvenilir biçimde ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekânın cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı; kızların duygusal zekâsının, erkeklerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ seviyesinin, duygusal ifadeleri tanımlama, sosyal destek miktarı, sosyal destekle birlikte tatmin boyutu ve ruh durumu yönetimi ile pozitif yönde anlamlı derecede ilişkili olduğu da bulunmuştur. Buna göre; bireylerin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe, duygusal ifadeleri tanımlama, sosyal destek, sosyal destekle birlikte tatmin ve ruh durumu yönetimi düzeyleri de yükselmektedir.

Duygusal zekânın sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılardan olan Mayer ve diğeri (2001), “Duygusal Zekâ ve Yetersizlik” isimli çalışmaları kapsamında, duygusal yetenek ve duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişki ve bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal durumlarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara göre kendilerinin ve diğeri (2001) yaptıkları araştırmada elde ettiği sonuçlar da Mayer ve diğeri (2001) yaptığı bu çalışmaya benzerlik göstermektedir. Düşük duygusal zekâ becerilerine sahip gençlerin akran zorbalığına daha çok maruz kaldıkları ve zorbalıkla baş etmelerinin düşük olduğu saptanmıştır.

De Lazzari (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, gençlerde duygusal zekâ, psikolojik iyilik hali ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Liseye devam eden

155 kişiden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; duygusal zekâ ile yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin aynı zamanda psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyleri de yüksektir. Araştırmada ayrıca duygusal zekânın, psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı ancak, duygusal zekânın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur.

Bar-On (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, psikolojik sağlık ile etkili duygusal ve sosyal işlerlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 2003 yılında İsrail Ordusu'nda bulunan erler arasından seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; duygusal zekânın psikolojik sağlığı anlamlı olarak yordadığı ve duyguları düzenleme ve stresle başa çıkma yeteneğinin, kişisel amaçlara ulaşma motivasyonunun ve başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlama yeteneğinin psikolojik sağlık üzerinde etkili olan en önemli duygusal zekâ yetenekleri ve becerileri olduğu bulunmuştur. Buna göre; duyguları yeterli düzeyde kontrol edememe anksiyeteye, kişisel amaçları gerçekleştirilememe ve daha anlamlı bir hayat sürdürememe depresyona, başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlayamama ise gerçeklik sınavında problemlere neden olmaktadır.

Johnston (2003) tarafından yapılan araştırmada, gençlerin duygusal zekâları ile saldırganlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşları 11-14 arasında olan 71 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; duygusal zekâ ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur; bireylerin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe saldırganlık düzeyleri düşmektedir. Araştırmada ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarından stres yönetimi ve bireyiçi alt boyutlarının fiziksel saldırganlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve hem duygusal zekânın hem de saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı da bulunmuştur. Buna göre; kızların duygusal zekâ düzeyi, erkeklerinkinden anlamlı derece daha yüksek olarak

bulunurken, erkeklerin fiziksel saldırganlık ve toplam saldırganlık düzeyleri, kızlarınkinden anlamlı derecede daha yüksek olarak bulunmuştur.

Yaşları 16-19 arasında değişen 490 öğrenci ile yapılan araştırmada, gençlerde yüksek duygusal zekâ düzeyinin pozitif başa çıkma stratejileri ile ilişkili olduğu, düşük duygusal zekâyâ sahip gençlerde uyumsuz başa çıkma yöntemleri, kendine zarar verme ve depresyon sıklığının yüksek olduğu saptanmıştır (Mikolajczak ve diğ., 2009).

Harrod ve Scheer (2005), yaşları 16 – 19 arasında değişen 200 genç üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada duygusal zekânın demografik değişkenlerle olan ilişkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak araştırmada kızların erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâ puanları elde ettikleri ve duygusal zekâ seviyesinin ailenin eğitim durumu ve gelir durumuyla ilişkili olduğu (pozitif korelasyon) saptanmıştır. Yaşa göre ise anlamlı farklılıklar bulunmadığı rapor edilmiştir.

Campbell ve Ntobedzi'nin (2007) yaş ortalaması 17 olan 85 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada da duygusal zekâ, stresle başa çıkma biçimleri ve psikolojik sıkıntı yaşantıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda duygusal yeterliliği yüksek olan gençlerin duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya konmuştur. Ancak duygusal zekâ ile uyumsuz başa çıkma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

2.5.2. Duygusal zekânın bilişsel beceriler üzerindeki etkisine yönelik

araştırmalar. Duygusal zekânın bilişsel becerilerle olan ilişkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmacılar duygusal zeka ve bilişsel becerilerin arasında anlamlı bir ilişki tespit ederken (Petrides ve diğ., 2004; Kohaut, 2008), bazıları da (Funham ve Petrides, 2003) anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Petrides ve diğerleri (2004), 11.sınıfta okuyan 650 gençle yaptığı çalışmada duygusal zekâ, akademik performans) ve bilişsel beceriler arasında ilişki saptamıştır. Ayrıca aynı örnekleme duygusal zekâ puanı yüksek olan öğrencilerin

sorunlu okul davranışlarının (devamsızlık, disiplin cezası alma) düşük olduğunu tespit etmişlerdir. 11. sınıfa devam eden 500 öğrenci ile yapılan bir diğer çalışmada ise, akademik başarı ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Williford, 2000).

Benzer biçimde Kohaut (2008) New Jersey’de bir okulda toplam 95 kişilik örneklem grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, Williford’un (2000) bulgularıyla tutarlı biçimde öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ile disiplin kuruluna sevk edilme ilişkisi negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Funham ve Petrides (2003) ise, bu konuda yapılmış olan araştırmalardan farklı olarak 13-20 yaşları arasında 88 katılımcıyla yaptıkları, duygusal zekâ özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişkinin inceledikleri araştırmanın sonucunda; bilişsel yetenekler ile duygusal zekâ ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Mutlulukla nevrozizmin negatif yönde, dışa dönüklük ve deneyime açık olmanın ise pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada duygusal zekânın, mutluluğun önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi ile tespit edilen duygusal zekâ mutluluk pozitif yönlü ilişkisinin, Big Five kişilik faktörlerinin analize dahil edilmesi halinde edilmesi halinde süreklilik gösterdiği; ancak, duygusal zekânın analize dahil edilmediği durumda, Big Five kişilik faktörlerinin, mutluluk varyansının anlamlı miktarını açıklamadığı görülmüştür.

2.6.Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Araştırmalarına İlişkin Değerlendirme

Araştırmanın iki temel değişkeni olan minnettarlık ve duygusal zekâ ile ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde her iki kavramın da pozitif psikoloji akımının güçlendiği bir dönem olan son yıllarda ilgi çeken araştırma konuları arasına girdiği ve her iki konudaki araştırmaların da giderek arttığı dikkat çekmektedir.

Minnettarlık konusunda yapılan çalışmalar; yaşlara bağı olarak çocuk, genç ve yetişkinlerde minnettarlığı ifade etme şekillerinin değıştiğini ve geliştiğini göstermektedir. Ayrıca minnettarlığın geliştirilebilen bir özellik olmasına dayanarak bu konudaki eğitim programlarının geliştirilmesine ve bunların etkinliğinin araştırılmasına yönelik çalışmaların da arttığı görülmektedir. Türkiye’de minnettarlıkla ilgili çalışmaların geçmişı çok eskilere dayanmıyor olsa da, Türkçeye uyarlanan minnettarlık ölçeklerinin yeni araştırmalara olanak sağlamasıyla bu konuda giderek daha çok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Minnettarlığın özellikle soyut düşünme becerisinin gelişmiş olduğu yaşlardaki gelişme sürecine ilişkin yapılacak olan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Gelişen ve giderek hızlanan dünya düzeninde genç olmak giderek zorlaşırken, hayatın güzelliklerinin farkına varabilen ve kendilerini tanıyarak, değerli hissedebilen gençler yetişmesine katkıda bulunmanın, gençlere verilecek olan minnettarlık çalışmaları ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf düzeylerine bağı olarak minnettarlık eğilimlerinin değışip değışmediği tespit edilmesine çalışılmıştır.

Uzun yıllardır süregelmiş ve kalıplaşmış olan zekâ algısının dışında psikoloji bilimine yeni bir soluk getirmiş olan duygusal zekâ çalışmalarına göre, duygusal zekânın, kalıtımsal olan zekâdan farklı olarak, geliştirilebilir olduğu görülmüştür. Birçok araştırmacı tarafından duygusal zekânın gelişimiyle ilgili kuramlar ortaya konmuş ve bu kuramlar doğrultusunda araştırmalar yapılmıştır. Türkiye’de ise, duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok iş dünyasında odaklandığı ve bu alanda gençlerle yapılan çalışmalara pek rastlanmadığı düşünüldüğünde; Türk kültüründe yaşayan liseli gençlerin duygusal zekâ düzeylerine etki eden faktörleri değerlendirebilmek için uygun bir ölçme aracına ve yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi veri toplama araçları verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu tez çalışması kapsamında; lise hazırlık sınıfı, 1., 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin öğrencilerin minnettarlık düzeyleri ve duygusal zekâ bileşenleri üzerindeki etkilerini ve minnettarlık ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılacaktır. Yapılan araştırma var olan durumu saptamaya yönelik; örnek olay tarama modelidir. Bu model göz önüne alınarak öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeyleri ve bu kavramları etkileyen faktörler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örnek olay tarama modelleri evrende belli bir ünitenin (birey, aile, okul, hastane, dernek vb.) derinliğine ve genişliğine kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında yargıya varmayı amaçlayan tarama olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma 2015-2016 yılında Bursa ili Mudanya ilçesine bağlı bir özel okulun (TED Bursa Özel Lisesi) Lise Hazırlık sınıfı, 1., 2., 3. ve 4.sınıfına devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. TED Bursa Koleji; İngilizce ve Türkçe ağırlıklı olarak eğitim vermektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi orta ve üst düzey olarak kabul edilebilir. Akademik ağırlıklı derslerin yanı sıra, sosyal ve sportif faaliyet olanaklarına da sahip olan okulun toplam mevcudu 250'dir. Öğrencilerin tamamından veri toplanmıştır. Öğrencilerden bir tanesi formu eksik doldurduğu için bu öğrenciden elde edilen veriler araştırma dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın değişkenlerine göre uç değerler hesaplandığında, hiçbir öğrencinin araştırmadan çıkartılmasının gerekmediği görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmaya katılan 249 öğrenci 14-18 yaş aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.41 ve standart sapması 1.24'tür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Kız		Erkek		Toplam	
	<u>n</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>%</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Hazırlık sınıfı	31	12.45	25	10.04	56	22,49
9. Sınıf	28	11.25	38	15.27	66	26,52
10. Sınıf	30	12.05	30	12.05	60	24,10
11. Sınıf	25	10.04	19	7.63	44	17,70
12. Sınıf	12	4.81	11	4.42	23	9,23
TOPLAM	126	50.60	123	49.40	249	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklemin % 50.60'ını kızlar, %49.40'ını erkekler; %22.49'unu hazırlık sınıfları, %26.52'sini 9. sınıflar, %24.10'unu 10. sınıflar, %17.70'ni 11. sınıflar, %9.23'ünü 12. sınıflar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi formunun yanısıra, K-MGTÖ (Watkins, Woodward, Stoneve Kolts, 2003), MÖ (McCullough ve diğ., 2002) ve BDZT-ÇE (Bar-On ve Parker, 2000) kullanılmıştır.

Minnettarlıkla ilgili olarak yurtdışındaki alan yazınında sıklıkla kullanılan iki ölçek olan K-MGTÖ ve MÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmalarının sadece yetişkinler (Yüksel ve Oğuz Duran, 2012a) ve üniversite öğrencileri için (Oğuz Duran, 2017; Yüksel ve Oğuz Duran, 2012b) yapıldığı ancak her iki minnettarlık ölçeğinin de lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğini gösteren bir çalışmanın henüz bulunmadığı literatür bölümünde bildirilmiştir. Buna dayanarak bu çalışmada minnettarlığın ölçülmesi için her iki ölçme aracının da geçerlik ve güvenilirlik bakımından incelenmesi gerekmektedir. Ölçeklerin geçerlik güvenilirlik çalışmalarına yer verilerek alandaki bu eksiklik tamamlanmaya çalışılmıştır.

Benzer şekilde kullanılacak olan bir diğer ölçek olan BDZT-ÇE'nin (Bar-On ve Parker, 2000) de lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında BDZT-ÇE de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bakımından incelenmiş ve sunulmuştur.

3.3.1. Bilgi formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgilerinin sorulduğu iki sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Kısaltılmış Minnettarlık, Gücenme ve Takdir Ölçeği (K-MGTÖ). K-MGTÖ (Watkins, Woodward, Stoneve Kolts, 2003), minnettarlık eğilimini ölçen, on altı maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Oğuz-Duran (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç aşamada gerçekleştirilen bu çalışmanın birinci basamağında ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin orijinalinde uygun üç boyutlu yapısını doğrulamıştır ($\chi^2/df = 265.15/ 101$; GFI = .90; CFI = .92, SRMR = 0.07; RMSA = .07). Ardından, ölçeğin uyum ve ölçüt geçerliğini ve iç tutarlığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ikinci çalışmada, ölçekten elde edilen puanların MÖ puanları ve iyi-oluş ölçümleri puanları ile anlamlı ilişkiler göstermenin yanısıra tatmin edici düzeyde iç tutarlık (Cronbach alpha= .77) gösterdiği bulunmuştur. Yazarın son

olarak gerçekleştirdiği üçüncü. çalışmanın sonuçları ise hem ölçek toplam puanı hem de alt ölçek puanları için (YDY alt ölçeği için $r = .61$ ($p < .01$), Basit Takdir alt ölçeği için $r = .71$ ($p < .01$) and Diğerlerini Takdir Etme alt ölçeği için $r = .61$. ($p < .01$) tatmin edici düzeyde test-tekrar test güvenilirliği vermiştir. Her üç çalışmanın sonuçları K-MGTÖ'nün Türkçe formunun Türk üniversite öğrencileri için iyi psikometrik özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur.

K-MGTÖ; Yoksunluk duygusu yokluğu (6 madde - 2.3.6.10.11 ve 15. maddeler), Basit takdir (6 madde – 4.7.9.12.13 ve 16. maddeler), Diğerlerini takdir etme (4 madde – 1.5.8 ve 14. maddeler) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Katılımcılar cevaplarını; 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 9 (Kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 9'lu Likert tipi bir ölçek üzerinde işaretlemektedirler. Ölçeğin 3, 6, 10, 11, 15. maddeleri olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. K-MGTÖ'de yüksek puan, yüksek minnettarlık düzeyini yansıtmaktadır. Testin yanıtlanması ortalama 10 dk. sürmektedir. Ölçeğin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle lise öğrencileri düzeyindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.3.2.1.K-MGTÖ'ye ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bulguları.

3.3.2.1.1. *K-MGTÖ geçerlik bulguları.* K-MGTÖ'nün geçerlik çalışmaları doğrultusunda, önce ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yöntemi ile incelenmiştir. Faktör analizi öncesinde elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış verilerin çok değişkenli normal dağılımda olup olmadığı ise Bartlett anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2'de KMO ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir. Veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

K-MGTÖ KMO ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları

KMO		.74
Bartlett Anlamlılık Testi	X^2	1078.99
	sd	120
	p.	.00

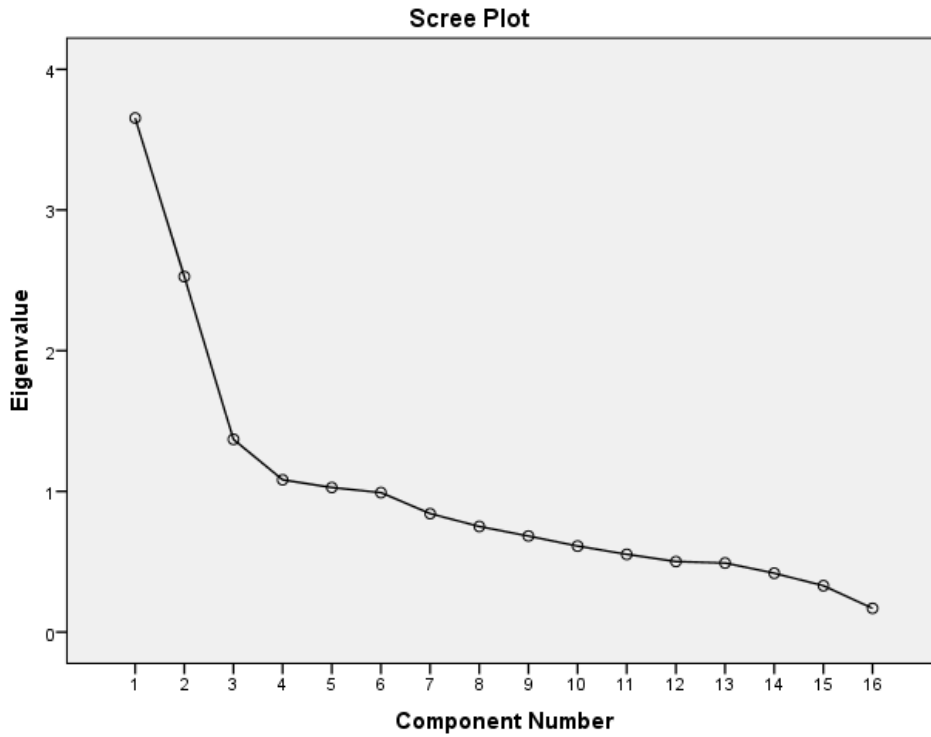
N=249

Tablo 2’de de görüldüğü gibi (KMO=.739, Bartlett Anlamlılık Testi= 1078.99, p=.00) verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, başlangıçta faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeden yapılan faktör analizinde, ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 5 faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin de toplam varyansın %60’ını açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3

K-MGTÖ İlişkin Yamaç Grafiği



Tablo 3 incelendiğinde, yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı dikey eksendeki optimal faktör sayısının üç olduğu ve üçten sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak üç faktörlü bu yapıda ölçeğin maddelerinin kuramsal olarak orjinaline uygun olarak dağılmadıkları görüldüğünden ve bir boyuttaki madde sayısının 3'ten az olmaması ilkesi düşünülerek 2 faktörle sınırlandırılan yeni bir analiz yapılmıştır. Maddelerin faktör yükleri açısından alt kesme noktası .40 olarak alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Herhangi bir yapıda .40'nin altında yük alan maddeler ölçekten çıkartıldığından bu kriteri karşılamayan iki madde (4. ve 7. maddeler) ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak, varimax döndürme işlemleri sonucunda kalan 14 madde üzerinden yeniden varimax döndürme işlemi yapılmış ve iki faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

K-MGTÖ Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri			Döndürme (Rotasyon) Sonrası Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	3.56	25.45	25.45	3.57	25.45	25.45	3.35	23.92	23.92
2	2.45	17.50	42.95	2.45	17.50	42.95	2.66	19.03	42.95
3	1.10	7.83	50.78						
4	1.01	7.23	58.01						
5	.97	6.92	64.93						
6	.85	6.10	71.03						
7	.77	5.50	76.54						
8	.69	4.93	81.47						
9	.62	4.44	85.91						
10	.53	3.78	89.69						

Tablo 4'te görüldüğü gibi, özdeğeri 3.35 olan faktör toplam varyansın %23.92 'ini ve özdeğeri 2.66 olan faktör toplam varyansın %19.02'sini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde

%40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiğinden bu araştırmada elde edilen varyans miktarı kabul edilebilir düzeydedir (Tavşancılı.2002). Faktör analizinde elde edilen her bir maddenin yer aldığı faktör, maddenin faktördeki yükü ve ortak faktör varyansı değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

K-MGTÖ Faktör Yükleri

Madde Numaraları	Faktör Yükleri	
	<u>YDY</u>	<u>TE</u>
Madde 16	.77	
Madde 14	.74	
Madde 12	.73	
Madde 8	.68	
Madde 13	.60	
Madde 5	.54	
Madde 1	.50	
Madde 9	.47	
Madde 10		.73
Madde 2		.68
Madde 3		.67
Madde 6		.65
Madde 11		.61
Madde 15		.61

Tablo 5’te görüldüğü gibi, analizler sonucunda iki faktörden ve 14 maddeden oluşan K-MGTÖ’de yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .77 ile .47 arasında değişmektedir. Testin orijinalinde “Yoksunluk duygusu yokluğu”, “Diğerlerini takdir” ve “Basit takdir” olmak üzere üç faktörden oluşan yapı, ölçeğin lise öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde gerçekteştirilen bu bu çalışmada iki faktörden oluşan bir yapı göstermiştir. İlk faktör olan “Yoksunluk duygusu yokluğu-YDY” orijinaline uygun olarak kalırken, “Diğerlerini takdir” ve “Basit takdir” alt ölçekleri birleşerek yeni bir faktör altında toplanmışlardır. Araştırmanın devamında bu faktör “Takdir etme-TE” olarak isimlendirilerek kullanılacaktır.

K-MGTÖ'nün benzer ölçek geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla bu araştırmada ölçeğin ayrıca, Bölüm 4.1.2'de geçerlik ve güvenirlik kanıtları aktarılan MÖ ile ilişkilerine de bakılmıştır. MÖ ve K-MGTÖ puanları arasında, Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı ile incelenen ilişki $r = .45$ olarak bulunmuştur.

3.3.2.1.2. *K-MGTÖ güvenirlik bulguları.* Güvenirlik çalışmaları kapsamında K-MGTÖ'nün Cronbach α güvenirlik düzeyi, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri incelenmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bir ölçme aracının Cronbach α güvenirlik düzeyi o araçta yer alan maddelere ait puanların test puanlarıyla tutarlılığının ölçüsünü göstermektedir. K-MGTÖ iç tutarlık güvenirliğini belirlemek amacıyla testin tamamı ve iki alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

K-MGTÖ Madde Toplam Puan Cronbach Alpha Analizi

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (α)
Toplam	.75
YDY	.57
TE	.51

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ölçeğin tamamı ve YDY ve TE alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri sırasıyla $\alpha = .75$, $\alpha = .57$ ve $\alpha = .51$ olarak hesaplanmıştır

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S = .73$ ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise $G = .72$ olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı $\alpha_1 = .53$; ikinci grup için alpha katsayısı ise $\alpha_2 = .67$ olarak bulunmuştur.

Bir ölçme aracının güvenilirliğini belirlemede en ideal yöntemlerden biri de aynı ölçme aracını aynı kişilere uygulayarak iki uygulama sonrası elde edilen verilerin tutarlılığını karşılaştırmaktır (Özçelik, 1981). Bu amaçla K-MGTÖ'nün güvenilirliğini belirlemede test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve ölçek 47 öğrenciye, 2015 Ekim ayında, üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. K-MGTÖ'nün toplam puanına ve alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenilirlik değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

K-MGTÖ Test Tekrar Test Sonuçları

	Test Tekrar Test
YDY Alt Ölçeği	.78**
TE Alt Ölçeği	.83**
K-MGTÖ	.74**

N=47, ** p<.01

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından YDY alt boyutunun test-tekrar test korelasyon değeri .78 ve alt TE alt boyutunun test-tekrar test korelasyon değeri .83 ve ölçeğin tamamı için .74 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin aynı örneklem grubu üzerinde belli aralıklarla uygulandığında benzer sonuçlar verdiğini ve her alt boyutun iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Minnettarlık Ölçeği (MÖ). MÖ (McCullough ve diğ., 2002), minnettarlık eğilimini ölçen kendini anlatma tipi ölçme araçları içinde en yaygın olarak kullanılanlardan biridir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Altı maddeden oluşan MÖ'dan uyarlama sonrasında toplam varyansın % 53.27'sini açıklayan, 5 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri sırasıyla .86, .85, .52, .70 ve .66; madde-toplam puan korelasyonları .59 ile .83 arasında bulunmuştur. Ölçek için Cronbach alfa değeri .77;

test-tekrar test güvenilirlik çalışması için hesaplanan korelasyon katsayısı ise .66 olarak bildirilmiştir.

Ölçeğin 3. ve 6. maddeleri olumsuz ifade oldukları için ters puanlanmaktadır. Katılımcılar cevaplarını; 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılıyorum) arasında değişen 7'li Likert tipi bir ölçek üzerinde işaretlemektedirler. MÖ'de yüksek puan, yüksek minnettarlık düzeyini yansıtmaktadır. Testin yanıtlanması ortalama 10 dk. sürmektedir.

Ölçeğin lise öğrencileri için bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle lise öğrencileri düzeyindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.3.3.1. MÖ geçerlik ve güvenilirlik bulguları. Araştırmada, minnettarlık eğilimini ölçmek amacıyla alan yazında yaygın olarak kullanılan bir başka ölçme aracı olan MÖ'nün de lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları incelenmiş ve bu ölçekten elde edilen puanların K-MGTÖ puanları ile ilişkilerinin karşılaştırılması yapılarak benzer ölçek geçerliğine ilişkin veri elde edilmiştir. Aşağıda, bu araştırmada MÖ için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular sunulacaktır.

3.3.3.1.1. *MÖ geçerlik bulguları.* Bu araştırmada gerçekleştirilen MÖ'nün geçerlik çalışmaları doğrultusunda, ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yöntemiyle incelenmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti için KMO katsayısı hesaplanmış verilerin çok değişkenli normal dağılımda olup olmadığı ise Bartlett anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 7'de KMO ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir. Veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

MÖ KMO ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları

KMO		.71
Bartlett Anlamlılık Testi	X ²	363.68
	sd	15
	p.	.00

Tablo 8’de de görüldüğü gibi (KMO=.71, Bartlett Anlamlılık Testi= 363.68 ve p=.00) verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Faktör sayısı sınırlaması yapılmadan Varimax rotasyonu kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yükleri açısından alt kesme noktası .40 olarak alınmıştır. Bu nedenle söz konusu kriteri karşılamayan 6.madde ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak, döndürme işlemleri sonucunda kalan 5 madde üzerinden yeniden döndürme işlemi yapılmış ve ölçeğin orijinaline uygun biçimde tek faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

MÖ Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans%	Yığılmalı %	Toplam	Varyans%	Yığılmalı %
1	2.55	50.97	50.97	2.55	50.97	50.97
2	.90	17.97	68.94			
3	.78	15.49	84.43			
4	.54	10.80	95.24			
5	.24	4.77	100.00			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, özdeğeri 2.55 olan faktör toplam varyansın %50.97’ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiğinden bu araştırmada elde edilen varyans miktarı kabul edilebilir düzeydedir (Tavşancıl.2002). Faktör analizine göre 6.maddenin çıkarılması sonucu elde edilen ölçek

formundaki her bir maddenin yer aldığı faktör, maddenin faktördeki yükü ve ortak faktör varyansı değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

MÖ Faktör Yükleri

Madde Numaraları	Faktör Yükleri
Madde 1	.84
Madde 2	.87
Madde 3	.41
Madde 4	.60
Madde 5	.76

Analizler sonucunda bir faktörden ve 5 maddeden oluşan MÖ’de yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .87 ile .41 arasında değişmektedir.

3.3.3.1.2. *MÖ güvenilirlik bulguları.* Güvenirlik çalışmaları kapsamında MÖ için; Cronbach α güvenilirlik katsayısı , test tekrar test ve iki yarı güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

MÖ’nün iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin tamamı için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri $\alpha=.72$ olarak hesaplanmıştır.

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.67$ ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise $G=.64$ olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı $\alpha_1=.64$.; ikinci grup için alpha katsayısı ise $\alpha_2=.56$ olarak bulunmuştur.

MÖ’nün test-tekrar test güvenilirliğini incelemek amacıyla, 47 öğrenciye, 2015 Ekim ayında, üç hafta arayla iki kez yapılan uygulama sonucunda tek faktörden oluşan MÖ için test tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.60$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, MÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Çocuk ve Ergen Formu) (BDZT-ÇE). BDZT-ÇE, Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Testin Türkçeye uyarlaması Köksal (2007) tarafından yapılmıştır. Köksal çalışmasında örneklem olarak ilköğretim (1.,2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8.sınıf) öğrencilerinin verilerini kullanmıştır. Bu çevirinin ardından ölçeği farklı yaşlarda kullanan araştırmacılar da olmuştur. Örneğin, Acar (2001) banka yöneticileri ile yaptığı araştırmada testi bu yaş grubuna uyarlamış ve kullanmıştır. Karabulut (2012) ise, ölçeğin kısa formunu ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde uyarlayarak kullanmıştır.

Köksal'ın (2007) çalışması, 1080 ilköğretim öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için on uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin madde toplam, madde kalan ve test-tekrar test analizleri ve iç tutarlık ölçütüne dayalı madde analizi (alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi) uygulanmıştır. Testin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut güvenilirlik katsayıları ise; bireyiçi .62, bireylerarası .80, stres yönetimi .68, uyum .85, genel ruh hali .85 ve olumlu etki .63 olarak belirtilmiştir.

BDZT-ÇE; 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilecek, toplam 60 maddeden oluşan bir testidir. Test, Bar-On'un duygusal ve sosyal zekâ modeli üzerine temellendirilmiştir. Ölçeğin toplam 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; Bireylerarası (2.,5.,10.,14.,20.,24.,36.,41.,45.,51.,55 ve 59. maddeler), Bireyiçi (7.,17.,28.,31.,43 ve 53. maddeler), Stres Yönetimi (3.,6.,11.,15.,21.,26.,35.,39.,46.,49.,54 ve 58.maddeler), Uyum (12.,16.,22.,25.,30.,34.,38.,44.,48 ve 57. maddeler), Genel Ruh Hali (1.,4.,9.,13.,19.,23.,29.,32.,37.,40.,47.,50.,56 ve 60. maddeler), Olumlu Etki (8.,18.,27.,33.,42 ve 52.maddeler) ve Toplam EQ (Bireylerarası, Bireyiçi, Uyum ve Stres Yönetimi alt boyutlarının toplamı) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Testin, 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeleri olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. Maddeler 4'lü likert tipinde değerlendirilmektedir. Testin yanıtlanması ortalama 20-25 dk. sürmektedir.

Bar-On ve Parker (2000) tarafından, BDZT-ÇE'nin altboyutlarından yüksek puan alan bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır. Bireyiçi alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; başkalarının duygularını anlarlar, aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme yeterliğine sahiptirler. Bireylerarası alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; kişilerarası ilişkileri korumada başarılıdır, iyi dinleyicilerdir ve başkalarının duygularını anlamada ve takdir etmede iyidirler. Uyum alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; esnek, gerçekçi ve değişikliklerle baş etmede etkilidirler. Gündelik yaşam problemleriyle baş etmede olumlu yollar bulmada başarılıdır. Stres yönetimi alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; genelde sakin yapıdadırlar ve baskı altında dahi iyi çalışabilirler. Nadiren dürtüsel davranırlar. Stresli bir duruma duygusal bir patlamayla cevap vermezler. Genel ruh hali alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; iyimserdir ve olaylara karşı olumlu bakış açıları vardır ve onlarla olmaktan mutluluk duyarlar. Olumlu Etki alt boyutu puanı yüksek olan kişiler ise; gereğinden fazla bir olumlu izlenim bırakmak istemektedirler (Bar-On, 2000).

Bireyiçi, bireylerarası, uyum ve stres yönetimi alt boyutlarının toplamından oluşan Toplam EQ alt boyutu puanı yüksek olan kişiler; genellikle günlük ihtiyaçlarla baş etmede etkilidirler ve mutludurlar.

BDZT-ÇE, çocuklara uygulanabilecek yayınlanmış ilk duygusal zekâ testi olması açısından da duygusal zekâ konusu üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. Ölçek, Köksal (2007) tarafından Türkçeye çevrildikten sonra lise öğrencilerinde kullanıldığı araştırmalar rastlanmış olsa da, ölçeğin lise öğrencileri için yapılmış bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle lise öğrencileri düzeyindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılacaktır.

3.3.4.1. BDZT-ÇE geçerlik ve güvenirlik bulguları

3.3.4.1.1. *BDZT-ÇE geçerlik bulguları.* BDZT-ÇE'nin geçerlik çalışmaları doğrultusunda, önce açımlayıcı faktör analiziyle ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Lise düzeyindeki öğrencilere uygulanabilecek benzer nitelikte bir ölçeğe ulaşamadığı için benzer ölçekler geçerliği incelenmemiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemeye yönelik açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti için KMO katsayısı hesaplanmış verilerin çok değişkenli normal dağılımda olup olmadığı ise Bartlett anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 11'de KMO ve Bartlett testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

BDZT-ÇE KMO ve Bartlett Anlamlılık Testi Sonuçları

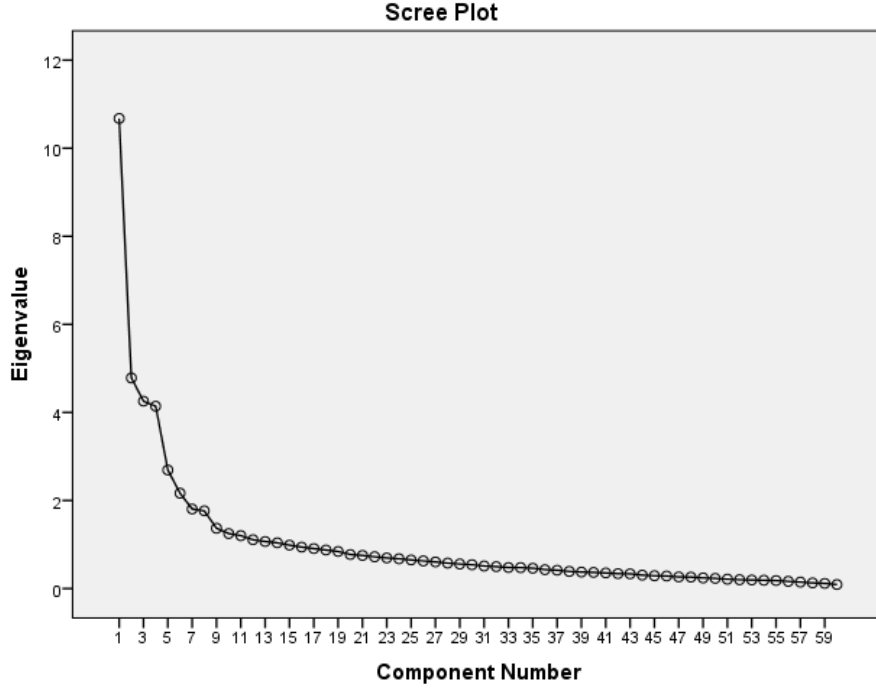
KMO		.84
Bartlett Anlamlılık Testi	X ²	5873.62
	sd	1035
	p.	.00

N=249

Tablo 11'de de görüldüğü gibi (KMO=.842, Bartlett Anlamlılık Testi= 5873.62 ve p=.00) verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Analizin öncesinde uygulanan yamaç grafiğine Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

BDZT-ÇE İlişkin Yamaç Grafiği



Tablo 12 incelendiğinde, yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı dikey eksendeki optimal faktör sayısının beş olduğu ve beşten sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu araştırmada faktör sayısı 5 olarak belirlenmiş ve Varimax rotasyonu kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bir maddenin iki faktördeki yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ilkesi esas alınmış ve bu doğrultuda bu kuralı karşılamayan 50. madde envanterden çıkarılmıştır. Ayrıca ölçek içinde yer alan ve ölçeği dolduran kişilerin gereğinden fazla olumlu izlenim bırakmak istediğini ayırtmayı amaçlayan “Olumlu Etki” maddeleri (8,18,27,33,42,52) analize sokulmamıştır. Ayrıca, bu araştırmada maddelerin faktör yükleri açısından alt kesme noktası .40 olarak alınmıştır. Herhangi bir yapıda .40'nin altında yük alan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu nedenle söz konusu kriteri karşılamayan yedi madde (1,3,11,19,32, 41 ve 49) ölçekten çıkartılmıştır.

Sonuç olarak, döndürme işlemleri sonucunda kalan 46 madde üzerinden yeniden döndürme işlemi yapılmış ve 5 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. 46 madde üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda özdeğerler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslara ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

BDZT-ÇE Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara İlişkin Değerler

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri			Döndürme (Rotasyon) Sonrası Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans%	Yığılmalı %	Toplam	Varyans%	Yığılmalı %	Toplam	Varyans%	Yığılmalı %
1	8.81	19.15	19.15	8.81	19.15	19.15	5.6	12.18	12.18
2	4.37	9.49	28.64	4.37	9.49	28.64	4.95	10.76	22.93
3	4.01	8.72	37.36	4.01	8.72	37.36	4.61	10.03	32.96
4	3.63	7.90	45.26	3.63	7.90	45.26	4.18	9.09	42.05
5	2.33	5.06	50.31	2.33	5.06	50.31	3.80	8.27	50.31
6	1.74	3.77	54.09						
7	1.43	3.12	57.20						
8	1.26	2.73	59.94						
9	1.19	2.58	62.52						
10	1.02	2.22	64.74						
11	.98	2.12	66.86						
12	.87	1.89	68.75						
13	.85	1.85	70.60						
14	.85	1.84	72.44						
15	.78	1.70	74.15						
16	.72	1.57	75.71						
17	.70	1.53	77.24						
18	.65	1.41	78.66						
19	.63	1.37	80.03						
20	.63	1.36	81.39						
21	.57	1.23	82.62						
22	.54	1.18	83.80						
23	.52	1.13	84.92						
24	.50	1.09	86.01						
25	.49	1.06	87.07						
26	.46	.99	88.06						
27	.43	.92	88.98						
28	.42	.92	89.90						
29	.41	.89	90.78						
30	.38	.83	91.61						
31	.35	.76	92.37						
32	.34	.74	93.11						
33	.32	.69	93.80						
34	.31	.68	94.47						

35	.29	.63	95.10
36	.28	.60	95.70
37	.27	.58	96.28
38	.25	.55	96.83
39	.23	.51	97.33
40	.22	.47	97.80
41	.21	.45	98.25
42	.19	.42	98.67
43	.18	.38	99.05
44	.17	.37	99.42
45	.14	.31	99.73
46	.12	.27	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi, özdeğeri 5.601 olan birinci faktör toplam varyansın %12.18'ini; özdeğeri 4.95 olan ikinci faktör toplam varyansın %10.76'sını; özdeğeri 4.61 olan üçüncü faktör toplam varyansın %10.03'ünü; özdeğeri 4.18 olan dördüncü faktör toplam varyansın %9.09'unu; özdeğeri 3.80 olan beşinci faktör toplam varyansın %8.27'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın oranı %50.31 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiğinden bu araştırmada elde edilen varyans miktarı kabul edilebilir düzeydedir (Tavşancıl, 2002).

Faktör analizine göre bazı maddelerin çıkarılması sonucu elde edilen ölçek formundaki her bir maddenin yer aldığı faktör, maddenin faktördeki yükü ve ortak faktör varyansı değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

BDZT-ÇE Faktör Yükleri

Madde no	Bireyiçi	Bireylerarası	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hali
Madde 43	.81				
Madde 28	.80				
Madde 7	.80				
Madde 17	.80				
Madde 53	.73				
Madde 31	.77				
Madde 45		.66			
Madde 59		.65			
Madde 5		.64			
Madde 14		.61			

Madde 36	.60			
Madde 2	.59			
Madde 55	.58			
Madde 10	.58			
Madde 20	.55			
Madde 51	.55			
Madde 24	.55			
Madde 23	.52			
Madde 35		.84		
Madde 6		.83		
Madde 26		.81		
Madde 58		.73		
Madde 21		.59		
Madde 46		.52		
Madde 44			.85	
Madde 38			.85	
Madde 34			.79	
Madde 30			.79	
Madde 12			.75	
Madde 22			.74	
Madde 48			.69	
Madde 25			.68	
Madde 57			.50	
Madde 16			.47	
Madde 40				.71
Madde 60				.67
Madde 47				.65
Madde 56				.61
Madde 39				.60
Madde 4				.59
Madde 15				.53
Madde 9				.52
Madde 29				.51
Madde 13				.48
Madde 37				.47
Madde 54				.47

Analizler sonucunda beş faktörden ve 4 maddeden oluşan BDZT-ÇE'nin alt boyutlarında yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri .85 ile .48 arasında değişmektedir.

3.3.4.1.2. *BDZT-ÇE güvenilirlik bulguları.* Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin; Cronbach α güvenilirlik düzeyi ve iki yarı güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur. .

BDZT-ÇE'nin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek (testin tamamı için) üzere yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri $\alpha=.76$ olarak hesaplanmıştır. Veriler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

BDZT-ÇE Cronbach Alpha Analizi

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (α)
Bireylerarası	.48
Bireyiçi	.49
Stres Yönetimi	.33
Uyum	.56
Genel Ruh Hali	.47
Toplam EQ	.46

Tablo 15'te görüldüğü gibi testin alt boyutlarına bakıldığında Bireylerarası alt boyutunun $\alpha=.48$, Bireyiçi alt boyutunun $\alpha=.49$, Stres yönetimi alt boyutunun $\alpha=.33$, Uyum alt boyutunun $\alpha=.56$, Genel ruh hali alt boyutunun $\alpha=.47$ ve Toplam Duygusal Zekâ boyutunun $\alpha=.46$ olarak hesaplanmıştır.

Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilen güvenilirlik (split-half reliability) katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=.97$ ve Guttman değeri (Guttman split-half) ise $G=.77$ olarak hesaplanmıştır. Spearman ve Guttman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan elde edilen ilk grup için alpha katsayısı $\alpha_1=.44$; ikinci grup için alpha katsayısı ise $\alpha_2=.85$ olarak bulunmuştur.

Bar On (2005), duygusal zekânın, kendini ve diğerlerini anlayabilme, kişilerle ilişki kurabilme, çevresel değişikliklere uyum gösterebilme ve duyguları anlayabilme yeterliklerini içerdiğini ve bu değişkenlerin de BDZT-ÇE içinde "Toplam Duygusal Zekâ Puanı" olarak tanımlanmış olan alt boyutta toplandığını ifade etmiştir. Bu araştırma kapsamında da istenilen duygusal zekâ puanını elde etmek amacıyla testin veri olarak "Toplam Duygusal Zekâ Puanı" kullanılacaktır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama süreci TED Bursa Koleji müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması ile başlamıştır. Ölçme araçları, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara verilerin gizli tutulacağına bilgisi verilmiştir.

K-MGTÖ, MÖ ve BDZT-ÇE ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında açımlayıcı faktör analizine ek olarak, cronbach alfa güvenirlik katsayıları, yarıya bölme güvenirlik katsayıları ve test tekrar test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 22.00 programı kullanılmıştır.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın sorularına yanıt aramak üzere toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin betimsel veriler ve aralarındaki ilişkiye ilişkin bulgular sunulmuş; son olarak cinsiyet ve sınıf düzeyinin minnettarlık ve duygusal zekanın cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişimlerine ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.1. Özel Lise Öğrencilerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Toplam Puanlarının Betimsel İncelemesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ puanlarının betimsel incelemesine yer verilmiştir.

4.1.1. K-MGTÖ Betimsel Verileri

Araştırmada veri toplanan özel lise öğrencilerinin K-MGTÖ puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değeri sunulmuştur . Froh ve diğerlerinin (2011), 1405 Amerikalı gençle yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile karşılaştırılmıştır. Tablonun ilk sütununda yer alan değerler bu tez kapsamında K-MGTÖ kullanılarak elde edilen toplam puanlar için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini gösterirken, bunu izleyen sütunlardaki değerler sırasıyla Froh ve diğerlerinin (2011) 14, 15, 16 ve 17-19 yaş grubundaki gençlerden elde ettikleri K-MGTÖ toplam puanları için hesapladıkları aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

K-MGTÖ Betimsel Verileri

	K-MGTÖ	S-GRAT 14 yaş	S-GRAT 15 yaş	S-GRAT 16 yaş	S-GRAT 17-19 yaş
Ortalama	87.51	101.78	100.97	100.68	100.92
Standart Sapma	13.24	17.76	17.11	16.35	17.55

Not: S-GRAT 14 yaş = Minnettarlık Ölçeği 14 yaş verileri, S-GRAT 15 yaş= Minnettarlık Ölçeği

15yaş verileri, S-GRAT 16 yaş= Minnettarlık Ölçeği 16 yaş verileri, S-GRAT 17-18 yaş= Minnettarlık Ölçeği 17-19 yaş verileri, N=249

Tablo 16’da görüldüğü üzere bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, Türk özel lise öğrencilerinin minnettarlık puanlarının ortalaması 87.51 ve standart sapması 13.24’tür. Froh ve diğerlerinin (2011) elde ettiği verilere göre; 14 yaş grubu için ortalama 101.78 ve standart sapma 17.76’dır; 15 yaş grubu için ortalama 100.97 ve standart sapma 17.11’dir; 16 yaş grubu için ortalama 100.68 ve standart sapma 16.35’tir ve son olarak 17-19 yaş grubu için ortalama 100.92 ve standart sapma 17.55’tir. Buna göre bu çalışmada ele alınan öğrencilerin K-MGTÖ puanlarının aritmetik ortalamalarının, Amerikalı akranlarının puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir.

4.1.2. MÖ Betimsel Verileri

Araştırmada veri toplanan özel lise öğrencilerinin MÖ puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değeri sunulmuştur ve Froh ve diğerlerinin (2011) yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile karşılaştırılmıştır. Tablonun ilk sütununda yer alan değerler bu tez kapsamında MÖ kullanılarak elde edilen toplam puanlar için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini gösterirken, bunu izleyen sütunlardaki değerler sırasıyla Froh ve diğerlerinin (2011) 14, 15, 16 ve 17-19 yaş grubundaki gençlerden elde ettikleri GQ toplam puanları için

hesapladıkları aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Veriler Tablo17’de sunulmuştur.

Tablo 17

MÖ Betimsel Verileri

	MÖ	GQ 14 yaşı	GQ 15 yaşı	GQ 16 yaşı	GQ 17-19 yaşı
Ortalama	27,13	29.63	29.24	28.08	28.39
Standart Sapma	4.74	4.32	4.68	5.11	4.75

Not: GQ 14 yaşı = Minnetarlık Ölçeği 14 yaşı verileri, GQ 15 yaşı= Minnetarlık Ölçeği 15 yaşı verileri, GQ 16 yaşı= Minnetarlık Ölçeği 16 yaşı verileri, GQ 17-19 yaşı= Minnetarlık Ölçeği 17-19 yaşı veriler, N=249

Tablo 17’de görüldüğü üzere bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, Türk özel lise öğrencilerinin minnetarlık puanlarının ortalaması 27.13 ve standart sapması 4.74’tür. Froh ve diğerlerinin (2011) elde ettiği verilere göre; 14 yaşı grubu için ortalama 29.63 ve standart sapma 4.32’dir; 15 yaşı grubu için ortalama 29.24 ve standart sapma 4.68’dir; 16 yaşı grubu için ortalama 28.08 ve standart sapma 5.11’dir ve son olarak 17-19 yaşı grubu için ortalama 28.39 ve standart sapma 4.75’tir. Buna göre bu çalışmada ele alınan öğrencilerin MÖ puanlarının aritmetik ortalamalarının Amerikalı akranlarının puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir.

4.1.3. BDZT-ÇE Betimsel Verileri

Araştırmada veri toplanan özel lise öğrencilerinin BDZT-ÇE toplam duygusal zeka puanlarının ve ölçeğin orjinalinde sunulan aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablonun ilk sütununda yer alan değerler bu tez kapsamında BDZT-ÇE kullanılarak elde edilen toplam puanlar için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini gösterirken, bunu izleyen sütundaki değerler ise ölçeğin orjinalinde “Emotional Quotient

Inventory – Youth Version (EQ-I-YV)” için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

BDZT-ÇE Betimsel Verileri

	BDZT-ÇE	EQ-I - YV
Ortalama	99,81	100
Standart Sapma	12,84	15

Not: EQ-I-YV= Emotional Quotient Inventory – Youth Version, N=249

Tablo 18’ de görüldüğü üzere bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, Türk özel lise öğrencilerinin duygusal zeka toplam puanları ölçeğın ortalama puanı olan 100’e oldukça yakındır. Bu veri, Türk lise öğrencilerinin duygusal zeka toplam puanlarının ölçeğın orjinalinde Bar-On (2000) tarafından sunulan ortalamaya oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

4.2. Özel Lise Öğrencilerinin Minnettarlık ve Duygusal Zekâ Toplam Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde lise öğrencilerinin minnettarlık toplam ve alt boyut puanları ve duygusal zekâ toplam puanlarının birbirleriyle olan korelasyonları verilmiştir. Veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

K-MGTÖ, YDY, TE, MÖ ve BDZT-ÇE Toplam Puanları Arası Korelasyon

	K-MGTÖ Toplam	YDY	TE	MÖ	BDZT-ÇE
K-MGTÖ Toplam	1				
YDY	.78**	1			
TE	.72**	.13*	1		
MÖ	.45**	.41**	.27**	1	
BDZT-ÇE	.33**	.29**	.20**	.35**	1

*P<.05, **P<.01

Tablo 19'a göre K-MGTÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyonun .78 ve .72 olduğu ve anlamlı olduğu görülmektedir. K-MGTÖ ve MÖ-arasındaki korelasyon ise .45 olarak tespit edilmiştir. MÖ ve BDZT-ÇE arasındaki korelasyon, .35 ve anlamlı olarak bulunmuştur. K-MGTÖ toplam puanı ve BDZT-ÇE toplam puanı arasındaki korelasyon .33 ve anlamlı olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, gerek K-MGTÖ gerekse MÖ ile elde edilen minnettarlık toplam puanlarının BDZT-ÇE'den elde edilen duygusal zeka toplam puanları ile anlamlı düzeyde ancak çok yüksek olmayan bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde minnettarlık alt ölçek puanları olan YDT ve TE puanlarının BDZT-ÇE toplam puanı ile ilişkileri de anlamlı ancak düşük bir düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, duygusal zekanın minnettarlığın iki alt boyutu ile anlamlı ancak düşük bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir.

4.3. Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin K-MGTÖ ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türk özel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin minnettarlık ve duygusal zekâ toplam puanlarına etkilerini ölçmek amacıyla Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin minnettarlık düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla önce K-MGTÖ ve BDZT-ÇE Toplam puanlarına MANOVA uygulanmıştır. Minnettarlığı ölçen iki ölçme aracından elde edilen verilerin aynı MANOVA'ya katılması uygun olmayacağından, bu çalışmada lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ilk kez incelenen MÖ puanlarıyla da bu analiz ayrıca yapılmıştır.

MANOVA iki ya da daha çok kategoriye sahip grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılan bir analiz tekniğidir. Bu analiz tekniğinde gruplara ait ortalama bir bileşen ve bundan elde edilen ortalama bir puan bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

4.3.1. Özel Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin K-MGTÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi. BDZT-ÇE Taoplam puan ve K-MGTÖ toplam puan verilerine MANOVA yapılabilmesi için analiz öncesinde verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına çarpıklık ve basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, Mahalanobis uzaklıkları, Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları ve kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin Box M Testi incelenerek karar verilmiştir. BDZT-ÇE ve K-MGTÖ'ye ilişkin standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda sunularak, değerlendirilmiştir.

Tablo 20

BDZT-ÇE ve K-MGTÖ İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	BDZT-ÇE	K-MGTÖ
Standart Sapma	12.77	13.24
Çarpıklık	-.078	-.41
Çarpıklığın Standart Hatası	.16	.16
Basıklık	-.21	.25
Basıklığın Standart Hatası	.31	.31

N=249

Tablo 20'de sunulan verilen incelendiğinde, bütün değişkenlerin dağılımları için çarpıklık katsayıları ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir (± 1) sınırlar içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada aykırı ve uç değer analizi mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiştir. Aykırı ve uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde Mahalanobis uzaklığı değeridir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak karar verilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). BDZT-ÇE ve K-MGTÖ toplam puanlarına uygulanacak olan MANOVA için mahalanobis uzaklığı hesaplanıp $\alpha = .001$ ve 2 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değerinden ($\chi^2 = 13.82$) büyük değer olup olmadığı

incelenmiştir. Araştırmaki maksimum mahalnobis uzaklığı 12.53 olduğu için hiçbir veri çıkartılmamıştır.

Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Levene testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Levene Testi Sonuçları

	F	p
BDZT-ÇE	1.04	.41
K-MGTÖ	1.29	.25

Verilerin MANOVA sayıltılarından biri olan kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin test sonucu (Box’s $M=31,55$; $F=1.12$; $p=.30 > .05$) kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir. Türk özel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin K-MGTÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre K-MGTÖ ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	<i>K-MGTÖ</i>	5.37	1	5.37	.03	.86
	BDZT-ÇE	1.56	1	1.53	.01	.93
Sınıf Düzeyi	Toplam Puanı					
	<i>K-MGTÖ</i>	100.44	4	25.11	.14	.97
Cinsiyet*Sınıf Düzeyi	BDZT-ÇE	224.61	4	56.15	.33	.86
	Toplam Puanı					
Cinsiyet*Sınıf Düzeyi	<i>K-MGTÖ</i>	288.80	4	72.20	.40	.81
	BDZT-ÇE	666.66	4	166.67	.97	.42
	Toplam Puanı					

N=249, * $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

Cinsiyet değişkeni iki kategorili olduğu için Hotelling's Trace değeri (Hotelling's Trace= 00; $p=.64>.01$; $\eta^2=.01$) ve sınıf düzeyi değişkeni ise dört kategorili olduğu için Wilk's Lambda değeri (Wilk's Lambda= .97; $p=.57>.01$; $\eta^2=.01$) incelenmiştir. Çok değişkenli istatistik testi sonuçlarına göre; cinsiyete göre *K-MGTÖ* ve *BDZT-ÇE* puanları farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyine göre *K-MGTÖ* ve *BDZT-ÇE* puanları farklılık göstermemektedir. Cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşim etkisi (interaction effect) yoktur. Bu doğrultuda bu analiz; cinsiyetin ve sınıf düzeyinin minnettarlık düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3.2. Özel Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin MÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi. MÖ ve BDZT-ÇE toplam puanlarına MANOVA yapılabilmesi için analiz öncesinde verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına çarpıklık ve basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, Mahalanobis uzaklıkları, Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları ve kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin Box M Testi incelenerek karar verilmiştir. BDZT-ÇE ve MÖ'ye ilişkin standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda sunulurak, değerlendirilmiştir.

Tablo 23

BDZT-ÇE ve MÖ İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	BDZT-ÇE	MÖ
Standart Sapma	17.15	5.20
Çarpıklık	-.11	-.89
Çarpıklığın Standart Hatası	.16	.16
Basıklık	-.08	.986
Basıklığın Standart Hatası	.31	.31

N=249

Tablo 23’de sunulan verilen incelendiğinde, bütün değişkenlerin dağılımları için çarpıklık katsayıları ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir (± 1) sınırlar içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada aykırı ve uç değer analizi mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiştir. Aykırı ve uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde Mahalanobis uzaklığı değeridir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak karar verilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). MÖ ve BDZT-ÇE’ye uygulanacak olan MANOVA için mahalanobis uzaklığı hesaplanıp $\alpha = .001$ ve 2 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değerinden ($\chi^2 = 13.82$) büyük değer olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmaki maksimum mahalanobis uzaklığı 12.53 olduğu için hiçbir veri çıkartılmamıştır.

Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Levene testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Levene Testi Sonuçları

	F	p
BDZT-ÇE	1.04	.41
MÖ	2	.04

Verilerin MANOVA sayıltularından biri olan kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin test sonucu (Box’s $M=44.27$; $F=1.57$; $p = .03 > .001$) kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir. Kovaryans matrislerinin eşitliğine ve değişkenlerin gruplar arası varyanslarının homojenliğine dayanılarak Wilk’s Lambda değeri dikkate alınmıştır. Türk özel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin MÖ ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre MÖ ve BDZT-ÇE

Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	MÖ	133.70	1	133.70	5.03	.03*
	BDZT-ÇE	1.53	1	1.53	.01	.93
	Toplam Puanı					
Sınıf Düzeyi	MÖ	133.90	4	33.47	1.26	.29
	BDZT-ÇE	224.61	4	56.15	.33	.86
	Toplam Puanı					
Cinsiyet*Sınıf Düzeyi	MÖ	171.62	4	42.91	1.62	.17
	BDZT-ÇE	666.66	4	166.67	.97	.42
	Toplam Puanı					

N=249, *P<.05

Çok değişkenli istatistik testi (Wilk's Lambda= .94; $p=.05<01$; $\eta^2=.03$) cinsiyetin ve MÖ puanları üzerinde .03 düzeyinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak sınıf düzeyine göre *K-MGTÖ* ve *BDZT-ÇE* puanları farklılık göstermemektedir. Ayrıca cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşim etkisi (interaction effect) yoktur. Bu doğrultuda bu analiz ; cinsiyetin minnettarlık düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.4. Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerinin K-MGTÖ Alt Ölçeklerine ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerin minnettarlık düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla K-MGTÖ'nün alt ölçekleri olan YDY ve TE Alt Ölçeklerine ve BDZT-ÇE puanlarına MANOVA uygulanmıştır.

BDZT-ÇE toplam puanı, K-MGTÖ ölçeğinin alt boyutlarına (YDY ve TE) MANOVA yapılabilmesi için analiz öncesindeverilerin parametrik testlerin ön şartlarını

sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, Mahalanobis uzaklıkları, Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları ve kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin Box M Testi incelenerek karar verilmiştir. BDZT-ÇE, YDY ve TE'ye ilişkin standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuş, değerlendirilmiştir.

Tablo 26

BDZT-ÇE, YDY ve TE Alt Boyutlarına İlişkin Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık

Değerleri

	BDZT-ÇE	TE Alt Ölçeği	YDY Alt Ölçeği
Standart Sapma	12.77	9.30	8.29
Çarpıklık	-.08	-.82	-.16
Çarpıklığın Standart Hatası	.16	.16	.16
Basıklık	-.21	.53	-.24
Basıklığın Standart Hatası	.31	.31	.31

N=249

Tablo 26'da da görüldüğü gibi, bütün değişkenlerin dağılımları için çarpıklık katsayıları ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir (± 1) sınırlar içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada aykırı ve uç değer analizi mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiştir. Aykırı ve uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde Mahalanobis uzaklığı değeridir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak karar verilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). BDZT-ÇE, YDY ve TE alt boyutlarına uygulanacak olan MANOVA analizi için mahalanobis uzaklığı hesaplanıp $\alpha = .001$ ve 3 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değerinden ($\chi^2 = 16.27$) büyük değer olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadaki maksimum mahalanobis uzaklığı 13.46 olduğu için hiçbir veri çıkartılmamıştır.

Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur ($p > .05$).

Tablo 27

Levene Testi Sonuçları

	F	p
BDZT-ÇE	1.08	.38
TE Alt Ölçeği	1.35	.21
YDY Alt Ölçeği	.86	.57

Verilerin MANOVA sayıtlarından biri olan kovaryans matrislerinin eşitliğine ilişkin test sonucu (Box's $M=47.51$; $F=.82$; $p=.82 > .05$) kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir. Kovaryans matrislerinin eşitliğine ve değişkenlerin gruplar arası varyanslarının homojenliğine dayanılarak Wilk's Lambda değeri dikkate alınmıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin TE ve YDY alt ölçeği ve BDZT-ÇE puanlarına etkilerine ilişkin çoklu varyans analizi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Özel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre TE ve YDY Alt

Ölçek ve BDZT-ÇE Puanlarına Etkilerine İlişkin Çoklu Varyans Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
Cinsiyet	TE	22.40	1	22.40	.32	.57
	YDY	49.71	1	49.71	.57	.45
	BDZT-ÇE	1.53	1	1.53	.01	.93
	Toplam Puanı					
Sınıf Düzeyi	TE	194.42	4	48.60	.70	.60
	YDY	120.75	4	30.19	.34	.85
	BDZT-ÇE	224.61	4	56.15	.33	.86
	Toplam Puanı					
Cinsiyet*Sınıf Düzeyi	TE	98.41	4	24.60	.35	.84
	YDY	207.15	4	51.79	.59	.67
	BDZT-ÇE	666.66	4	166.67	.97	.42
	Toplam Puanı					

N=249, * $p < .05$

Çok değişkenli istatistik testi (Wilk's Lambda= .96; $p=.66>.01$) sonuçlarına göre; cinsiyete göre TE ve YDY puanları farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyine göre TE ve YDY puanları farklılık göstermemektedir. Cinsiyet ile sınıf düzeyi etkileşim etkisi (interaction effect) yoktur. Bu doğrultuda bu analiz; cinsiyetin ve sınıf düzeyinin minnettarlık düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışıldıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulamacılar için geliştirilen önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada minnettarlık ve duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı ancak düşük bir ilişki bulunduğu ve öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinden etkilenmediği ve ayrıca bu araştırmada uyarlaması yapılan ölçeklerinin lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda her bir bulguya ilişkin tartışma ayrı bölümler halinde verilecektir.

5.1.1. Öğrencilerin minnettarlık düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonucunda öğrencilerin K-MGTÖ ve MÖ değerleri incelenmiş ve öğrencilerin minnettarlık düzeylerinin Froh ve diğerleri (2011) tarafından Amerikalı gençlerle yapılan çalışmada elde edilen ortalama değerlerin altında kaldığı tespit edilmiştir. Yapılan farklı araştırmalarda da ele alındığı gibi minnettarlık düzeyi arttıkça iyimserlik, umut artmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Kashdan ve diğ., 2006; McCullough ve diğ., 2002; Seligman ve diğ., 2005; Watkins ve diğ., 2003; Wood, Joseph ve Linley, 2007). Bu açıdan Türkiye'nin ülke şartları ve gençlerin taşıdıkları yüksek kaygı düzeyleri düşünüldüğünde gençlerin minnettarlık düzeylerinin düşük olması anlaşılabilir bir hale gelmektedir.

Ayrıca her geçen gün daha da maddeci bir hale gelen, tüketim çılgınlığına kapılmış bir dünyada özellikle özel bir okula devam eden liseli öğrencilerin minnettarlık düzeylerinin incelenmesi Türk alanyazınında daha önce ele alınmamış bir konu olması açısından önem taşımaktadır. Minnettarlıkla ilgili alanyazını incelendiğinde ve araştırmanın önceki

bölümlerinde de ele alındığı gibi minnettarlık kültüre özgü özellikler içeren bir eğilimdir. Bu araştırma kapsamında Bursa ilindeki özel bir lise örnek olay taraması yapmak amacıyla belirlenmiştir ancak ifade edildiği gibi üst ve orta sosyoekonomik düzeyde olan bu öğrencilerle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına yönelik olarak öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi ve araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla minnettarlığın Türk kültürüne özgü yanını inceleyecek başka araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu bulguların yanısıra Oros ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmalarında da tespit ettikleri gibi minnettar olunan şeyler farklı sosyoekonomik düzeydeki gençler arasında değişkenlik gösterebilmektedir. Yapılan bu araştırma ile Türkiye’de henüz ele alınmamış olan bir konu ile ilgili olarak ilk çalışmaya imza atılmıştır. Devamında yapılacak araştırmalarla sosyoekonomik düzeye ilişkin farkların bu açıdan da ele alınması sağlanabilir.

5.1.2. Öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırma sonucunda öğrencilerin BDZT-ÇE değerleri incelenmiş ve öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin .02 oranında ölçeğin orijinalinde (Bar-On, 2000) sunulan ortalamanın altında kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri yurtdışındaki yaşlılarıyla benzerlik göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’de duygusal zeka ile ilgili çalışmalar daha çok üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle sınırlı kalmıştır. Türk lise müfredatında duygusal zekaya ilişkin kavramlara henüz yer verilmemiş olsa da öğrencilerin yurtdışındaki yaşlılarının çok gerisinde olmaması sevindiricidir, ancak yeterli değildir.

Akademik yarışın hızlandığı günümüzde öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin desteklenmesi ve güçlenmesi önem kazanmaktadır. Petrides ve diğerleri (2004) ve Kohaut (2008) araştırmalarında da değindikleri gibi duygusal zeka ve bilişsel beceriler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini tanıma, sosyal ilişkilerini geliştirme ve bilişsel potansiyellerini bir üst düzeye taşımaları yönünde onları

yönlendirebilmek adına duygusal zeka kavramının liseli öğrenciler üzerindeki etkisinin daha derinden incelenmesine ve farklı sosyoekonomik düzeyde ve farklı türdeki okullarda da çalışmanın tekrarlanması ve genişletilmesi önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırmanın yeni araştırmalara yol açması hedeflenmektedir.

5.1.3. Lise öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki üzerine tartışma. Araştırma sonucunda, minnettarlık ve duygusal zekâ değişkenini arasında çok yüksek olmasa da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyi ilişkisini inceleyen alan yazın bulguları incelendiğinde duygusal zekâ ve minnettarlık arasında olumlu bir ilişki olduğunun daha önce de tespit edildiği ancak bu araştırmaların yetişkinler ve genç yetişkinler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Rey ve Extremera 2014; Wilks ve diğ., 2014). Liseli öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeylerinin ilişkisi üzerine bir çalışmaya rastlanmadığından, araştırmanın bu bulgusu, lise öğrencilerinde minnettarlık ve duygusal zeka ilişkisini göstermesi bakımından alanyazında bir ilk olma niteliğindedir. Araştırma bu yönüyle alandaki araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına liseli öğrencileri güçlü yanlarını keşfetmeleri için yeni bir çalışma alanı sunmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgu minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin çok yüksek bir düzeyde bulunmamasının bir sebebinin, çalışılan grubun lise öğrencileri olması yönünden diğer araştırmalardan farklılık göstermiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar çocuk ve gençlerin soyut kavramları tanımlamada ve değerlendirme zaman zaman güçlük çekebileceklerine vurgu yaparak gençlerle yapılan çalışmalarda onların içinde buldukları dönemin özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir (Bronson ve Merryman,2009; Froh ve diğ., 2011). Bu olası nedenin yanı sıra, yapılan araştırmalar göstermektedir ki; minnettarlık kültürden (Holmes ve Tangtongtavy, 1995; Morgan ve diğ., 2014; Murayama, 1995; Naito ve Washizu,2015; Wilks

ve diğ., 2014) ve sosyoekonomik düzeyden (Becker ve Smenner, 1986; Oros, Schulz-Begle ve Vargas-Rubilar, 2014) etkilenmektedir. Yapılan araştırma bu konuyla ilgili Türkiye’de yapılan ilk çalışma olduğu için bu sonucun kültürlerarası ya da sosyoekonomik bir farklılıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığına ilişkin ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.4. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin bu öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkisi üzerine tartışma. Minnettarlık üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin araştırmalar, zaman zaman cinsiyetin minnettarlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu söylerken, zaman zaman da anlamlı etkinin olmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Froh ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmalarında minnettarlık üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Sood ve Gupta (2012) gençlerle yaptıkları çalışmada da minnettarlık üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Levant ve Kopecky (1995) ise, yetişkinler üzerinde yapılan minnettarlık çalışmalarının birçoğunda kadınların erkeklere göre daha yüksek minnettarlık bildirmiş olduğunu, ancak bu durumun minnettarlık ifadelerinin erkekler tarafından efemine olarak algılanmasından kaynaklandığını ve bu durumun da erkeklerin ölçeği yanlı bir şekilde doldurmalarına neden olduğunu bulgularına eklemiştir. Yapılan bu araştırmada kullanılan iki minnettarlık ölçeğinin sonuçlarına göre MÖ puanları ile yapılan analizde öğrencilerinin cinsiyetlerinin minnettarlık düzeyleri üzerinde .05 düzeyinde anlamlı anlamlı bir etkisi olduğu ancak K-MGTÖ puanları ile yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerinin cinsiyetlerinin minnettarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmanın bu bulgusu geçmiş araştırmalarda görülen farklılığa benzer sonuçları desteklemektedir. Bu konudaki araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da sınıf düzeyinin öğrencilerin minnettarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığıdır. Alan yazını incelendiğinde minnettarlığın

ortaya çıkışı için çocukların soyut düşünceleri algılayabildikleri 8-10 yaş aralığının kritik dönem olduğu ve bu yaşlarda gelişimin ve ifade etme biçimlerinin gelişmeye başladığına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır (Baumgarten-Tramer,1938; Emmons ve Shelton, 2002; Park ve Peterson, 2006). Minnettarlığın gelişmesinin ardından bu eğilimin güçlenmesi farklı faktörlerden (Sosyoekonomik düzey, kültür...) etkilenmektedir. Minnettarlık üzerinde yapılan tüm çalışmalarda minnettarlığın, üzerinde çalışılabilen ve geliştirilebilen bir kavram olduğu görüşü kabul görmektedir ve doğrultuda minnettarlığın gelişimin kritik dönemler dışında bireylerin yaşlarına göre değil, bu konudaki gelişmişlik düzeyleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

5.1.5. Araştırma Kapsamında Lise Öğrencilerine Yapılan Ölçek Uyarlamaların Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Tartışma. Bu araştırmanın ana amaçları dışında K-MGTÖ, MÖ ve BDZT-ÇE ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına yönelik çalışmalar yürütülmüş ve bunların sonucunda elde edilen verilere ilişkin tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

5.1.5.1. K-MGTÖ'nün geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin tartışma. Bu tez kapsamında yapılan çalışmalar K-MGTÖ'nün lise öğrencilerinde kullanılması uygun olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ancak K-MGTÖ'nün geçerlik çalışmaları doğrultusunda, testin orjinalinde “Yoksunluk duygusu yokluğu”, “Diğerlerini takdir” ve “Basit takdir” olan üç faktör ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması amacıyla yapılan analiz sonrasında iki faktörden oluşan bir yapıda ortaya çıkmıştır. İlk faktör olan “Yoksunluk duygusu yokluğu” orjinaline uygun olarak kalırken, “Diğerlerini takdir” ve “Basit takdir” alt ölçekleri birleşerek yeni bir faktör altında toplanmışlardır. Çalışmada bu faktör “Takdir Etme” olarak isimlendirilmiştir. Froh ve diğerleri (2011), gençlerde minnettarlığın ölçmenin psikometrik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında yaşları 10 ile 19 arasında değişen, toplam 1405 gence MÖ, K-MGTÖ ve Minnettarlık Sıfatları Kontrol Listesi (McCullough ve diğ., 2002) uyguladıkları araştırmalarında 14-19 arası gençlerde bu üç ölçeğin birbiriyle

pozitif anlamda ilişkili puanlar verdiğini; ancak 10-13 yaş arası gençlerde K-MGTÖ'nün, diğer iki ölçekle düşük korelasyon gösterdiğini bildirmiş ve bu bulgular araştırmacılar tarafından minnettarlığın yaşa bağlı olarak geliştiğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmada testlerin psikometrik özellikleri içinde dikkat çeken bir diğer sonuç ise, K-MGTÖ'de 2.madde olan "Hayat bana hep iyi davrandı." İfadesinin birden çok faktöre yüklendiği için çıkarılmış olmasıdır. Araştırmacılar bu maddenin anlamının fazla belirsiz olması nedeniyle anlaşılmasında katılımcıların güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. Anadili İngilizce olan gençlerin bile K-MGTÖ'de bazı maddeleri anlamakta güçlük çekmeleri ve yaş küçüldükçe gençlerin maddelerin soyut anlamlarını anlamakta güçlük çekmeleri nedenleriyle ölçeğin daha küçük yaş gruplarında kullanılırken dikkatli olunması gerektiği görülmektedir. Bronson ve Merryman (2009) minnettarlıkla ilgili bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olmasının nedeninin gençlerin bağımsızlık ve özerkliklerini yeni yeni kazanmaya başladıkları bir evrede olmasından da kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Ayrıca yapılan bu araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi, bu araştırmanın örneklemini Bursa'da özel bir okula devam eden gençler oluşturmaktadır. Farklı kültürlerde ve farklı yıllarda yapılan araştırmalarda da ortaya konduğu gibi sosyoekonomik düzeydeki farklılıklar çocukların minnettarlık eğilimlerini etkilemektedir (Becker ve Smenner, 1986; Oros, Schulz-Begle ve Vargas-Rubilar,2014). Bu araştırma kapsamında da uyarılma çalışmaları yapılan K-MGTÖ'nün diğer kaynaklarda üç faktörlü olarak sonuç verirken, Türkiye'de lise öğrencileri ile yapılan bu çalışmada iki faktörde toplanmasının bir nedeninin de bu olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin özel okula devam eden öğrenciler olması nedeniyle sosyoekonomik farklılıklara duyarlı bir çalışma gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle daha sonraki araştırmaların örnekleminin farklı sosyoekonomik düzeye sahip olan gençleri de kapsaması bu bulgunun sonucunun genellenebilir olmasına katkıda bulunacaktır.

5.1.5.2. MÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin tartışma. Bu tez kapsamında yapılan çalışmalar MÖ'nün lise öğrencilerinde kullanılması uygun olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ancak, ölçeğin Yüksel ve Oğuz Duran (2012) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda yapılan faktör analizinde 6.maddenin (Bir şeye veya birine karşı minnettarlık hissetmem için çok zaman geçebilir.) faktör yükünün düşük olması nedeniyle çıkartılmasına ve 5 maddeden oluşan versiyonunun kullanılmasına karar verilmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da özellikle gençlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sorunun yaşandığı gözlemlenmektedir. Froh ve diğerleri (2011) yaptıkları geniş ölçekli çalışmalarında MÖ'nün 6.maddesinin diğer maddelere göre oldukça düşük faktör yüküne sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumun hem yetişkin, hem de gençlerle yapılan çalışmalarda ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında gençlerle yaptıkları görüşmede de, gençlerin 6.maddeyi “anlaşılması güç” ve “çok soyut” olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Langer ve diğerleri (2015) ölçeğin İspanyolca'ya çeviri çalışmalarını hem yetişkinler, hem de lise öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın liseli öğrenciler ile yapılan uyarlama kısmında 6.madde hariç, 5 maddeli yeni model üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yaparak daha yüksek geçerlik ve güvenilirlik değerlerini bulmuşlardır. Ölçeğin 6. maddesi yetişkin grubunda çalışırken, liseli öğrenciler de çalışmamış ve 5 maddelik bir ölçek modeli ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar 6. maddenin gençler tarafından anlaşılmakta zorluk yaşandığını ve bu nedenle anlamlı bir değer elde edilemediğini ifade etmişlerdir. Kobayashi, (2013) ölçeğin Japonca'ya yaptığı uyarlamasında aynı soruna değinmiş ve bu konuyu ölçeği Japonca'ya çeviren diğer araştırmacılarla (Naito ve Sakata, 2010) da konuşarak benzer durumun onlarda da olduğunu teyit etmiştir. Benzer bir şekilde Chen ve diğ. (2008), MÖ'nün Tayvanlı üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları uyarlamada ölçeğin 6. maddesinin anlaşılmadığını

ve değerlerin kabul edilir seviyenin altında olduğunu ancak 5 madde ile tekrar analize sokulan değerlerin çok daha yüksek çıktığını ifade etmişlerdir.

Yapılan diğer uyarlama çalışmaları da ele alındığında; ölçeğin 6. maddesinin gençler tarafından anlaşılma ta güçlük çekildiği ve ölçeğin geneliyle uyumsuz geçerlik ve güvenilirlik sonuçları verdiği söylenebilir. Bu nedenle özellikle gençlerle yapılacak olan araştırmalarda ölçeğin 6.maddesinin ölçekten çıkartılarak 5 maddeli olarak kullanılmasının ölçeğin minnettarlığı ölçme gücünü daha iyi gösterebilmesi açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Bu çalışmada da, bu bilgilerle tutarlı olacak biçimde MÖ 5 maddelik haliyle Türk lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

5.1.5.3. BDZT-ÇE'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin tartışma. BDZT-ÇE'nin Türkçeye uyarlanmasından (Köksal, 2007) sonra farklı yaş gruplarında sıklıkla kullanılan bir ölçme aracı olsa da lise öğrencilerinde kullanıma yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanmadığı ve bu yanıyla ölçeğin eksik kaldığı tespit edilmiştir. Bu tez kapsamında yapılan çalışmalarla BDZT-ÇE'nin lise öğrencilerinde kullanılması uygun olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

Lise öğrencilerine yönelik uyarlama çalışmasında da Bar-On ve Parker (2000) ve Köksal'ın (2007) çalışmalarıyla tutarlı bir şekilde Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres alt boyutları doğrulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde içtutarlılık kabul edilebilir düzeydedir, ancak alt ölçekler tek tek ele alındığında çok yüksek bir değer vermediği görölmektedir. Benzer sorun, ölçeğin Ummanlı (Turki Al Said, Birdsey ve Stuart-Hamilton, 2013), Güney Afrikalı (Maree ve Pietersen, 2008) ve İspanyol (Esnaola ve diğ., 2016) öğrencilerle yapılan uyarlama çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin lise öğrencilerine uyarlama çalışması sırasında 1,3,11,19,32, 41,49 ve 50.maddeler .40'ın altın faktör yüküne sahip oldukları ya da

birden çok faktöre yüklendikleri için ölçekten çıkartılmıştır. Benzer durum Karabulut'un 2012'de yaptığı Bar On Duygusal Zeka Envanteri – Çocuk ve Ergen Formu –Kısa versiyonunun Türkeçeye uyarlama çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Karabulut (2012) tarafından ölçeğin geliştirildiği dile özgü olan karakterinin her zaman çeviri yapılan dile uyarlanamadığını ifade etmiştir. Ölçek uyarlamalarında göz önünde bulundurulması gereken özellikle sosyal bilimler alanındaki uyarlama çalışmalarının o dilin, coğrafi konumun, sosyoekonomik düzeyin duruma göre şekil değiştiren yapısına uygun olduğudur. Dil, ülkelerin kültürünün vazgeçilmez ve ayrılmaz bir motifidir. Karabulut'un (2012), Turki Al Said ve diğerlerinin (2013), Esnaola ve diğ. (2016) ve bu araştırma kapsamında yaşanan durumlar göstermektedir ki duygusal zeka kültürün özelliklerine duyarlı bir beceridir. BarOn (2000) ölçeği geliştirirken duygusal zekanın kültürden etkilenme düzeyini asgari düzeye indirmek için 7 ile 18 yaş arası bireylerden oluşan 9172 kişilik farklı etnik kökenden, farklı bölgelerden oluşan heterojen bir örneklem grubuyla çalışmıştır. Yapılan bu araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği gibi, bu araştırmanın örneklemini Bursa'da özel bir okula devam eden gençler oluşturmaktadır ve bu kapsamda, 249 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçek bu haliyle Türk lise öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olsa da ilerleyen çalışmalarda ölçeğin genellenebilirliğinin daha da güçlenebilmesi adına farklı sosyoekonomik düzeye sahip olan, devlet okuluna devam eden ve Türkiye'nin farklı illerinde olan gençlerle yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileride çalışma yapacak olan araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler. Bu araştırma Bursa'da özel bir okulda okuyan lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hem araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan, K-MGTÖ, MÖ ve BDZT-ÇE'nin hem de duygusal zeka ve minnettarlık ilişkisini inceleyen benzer araştırmalar Türkiye'nin başka bölgelerinde ve farklı sosyoekonomik düzeyden lise öğrencileri ile gerçekleştirilebilir.

Farklı coğrafi bölgelerdeki gerçekleştirilecek çalışmalarla bu ölçeklere ilişkin kültürel farklılıkların değerlendirilmesi sağlanırken, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki lise öğrencileriyle çalışmanın tekrarlanması ile sosyoekonomik farklılıkların gençlerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerine olan etkisi incelenebilir. Bu sayede, minnettarlığı ve duygusal zekayı geliştirmeye yönelik olarak hazırlanacak programların gençlerin ihtiyacına göre daha iyi tanımlanması ve şekillendirilmesi gerçekleştirilerek daha etkili çalışmalara imza atılabilir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında öğrencilerin minnettarlık düzeyi ele alınmıştır ancak ilerleyen araştırmalarda öğrencilerin minnettar olduğu şeylerin niteliğine ilişkin yapılacak olan bir araştırma ile alanyazınında da değinilen farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin farklı nitelikteki değerlere minnettar olup olmadıkları incelenebilir ve gençlerin minnettarlık eğilimleri desteklenmeden önce onların önem verdiği değerlerin analizi yapılabilir.

Bu araştırma kapsamında sınıf düzeyinin öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığı ancak cinsiyetin öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerine anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerinin minnettarlık duydukları şeylerin niteliğine (Örneğin daha materyal objelere mi, yoksa ilişkilere mi odaklandığı gibi) göre değişip değişmediğine bakılarak gençlerin minnettarlık eğilimlerinin daha da kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi sağlanabilir.

Araştırmalar göstermektedir ki, minnettarlık ve duygusal zeka öğrenilir ve geliştirilebilir. Bu kapsamda gençlerin anne babalarından aldıkları ya da alamadıkları sosyal destekler onların minnettarlık ve duygusal zeka düzeylerini etkilemektedir. Ancak bu araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin minnettarlık ve duygusal zeka üzerindeki etkilerine bakılırken ailenin olası etkilerine dair bir veri toplanmamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda aile faktörü dikkate alınarak ailenin gücüne ilişkin yapılan araştırmalar ile erken dönemlerden itibaren ailenin desteğini alabilmek için yapılacak olan çalışmalara öncülük edebilir ve gençlerin hayatları boyu kullanabilecekleri iki önemli değeri daha da etkili bir Şekilde hayatlarına dahil edebilmelerine fırsat verebilir.

5.2.2. Okul psikolojik danışmanları için neriler. Pozitif psikolojinin günden güne güçlenmesi ve pozitif psikoloji temelli olarak yapılan çalışmaların artması ve sonuçlarının alınması ile birlikte, minnettarlık konusundaki çalışmalar yeni yeni artmaya başlamıştır. Minnettarlık alanındaki çalışmalara hem yurtdışında hem de yurt iindeyakın zamana kadar az sayıda rastlanmasının bir sebebinin minnettarlığı ölçen geçerli ve güvenilir ölçeklerin olmayışı olduğu dşnlmektedir. Ancak, bu araştırma ile M ve K-MGT’nn geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının lise öğrencileri için yapılması ile Türk lise ğrencilerinin minnettarlık eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir iki lme aracı araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarının kullanımına sunulmuştur. Yurtdışında da minnettarlığın gelişimine ve psikolojik çalışmalarda kendisine sağlam bir yer oluşturmasında Watkins ve diğerlerinin (2003) geliştirdiği K-MGT’nn ve McCullough ve diğerlerinin (2002) geliştirmiş olduğu M’nn yeni araştırmalara öncülük etmesinin büyük bir payı vardır. Ölçek çalışmalarının tamamlanmasından sonra Froh öncülüğünde gerçekleştirilen birçok araştırma ve proje (Froh ve Bono, 2012; Froh, Bono ve diğerleri, 2014) okul ortamında minnettarlığı geliştirmeye yönelik ilginin artmasına neden olmuştur. Froh’un öncüsü olduğu bu çalışmalara dayanarak, “*Gratitude Works*” programı geliştirilmiştir ve halen kullanılmaktadır (National

Association of School Psychologists, 2010). Emmons (2013) 21 günlük bir müdahale planı hazırlayarak okullarda yapılacak olan çalışmalarını betimlemiştir. Yurtdışında minnettarlık temelli çalışmalar giderek hız kazanırken, Türkiye’de yalnızca bir örneğe ulaşılmıştır (Demirbağ, 2016). Bu çalışmalar da okullarda çalışan öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara yöneliktir. Bu araştırma kapsamında uyarlaması yapılmış olan K-MGTö ve MÖ de kullanılarak okullarda yapılacak olan yeni çalışmalarla birlikte öğretmenlerin minnettarlık eğilimlerinin yanı sıra öğrencilere yönelik program geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede alandaki bu önemli eksikliğin bir ölçüde giderilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca Türkiye’de ilk defa bu tez çalışması kapsamında araştırılan bir konu olan minnettarlık ve duygusal zeka ilişkisinin bulgularından da yararlanılması okullarda yapılacak olan müdahale planlarının niteliğini geliştirmeye ve bu sayede etkinliğini arttırmaya katkı sunabilir. Yapılan araştırmalar minnettarlığın geliştirilebilen bir eğilim olduğunu ortaya koymuştur ve bu amaçla yapılan yaşam amaçlarını yazma ve minnettarlık ifade etme çalışmalarıyla öğrencilerin minnettarlık düzeylerinde artış sağlanabilmiştir (Göcen, 2016; Oğuz Duran, Tan; 2013). Ancak bu kapsamda yapılan araştırmaların etkilerinin sürekliliği incelendiğinde, öğrencilerle yapılan çalışmaların ardından minnettarlık eğilimindeki artışın bir süre sonra düşüşe geçtiği tespit edilmiştir (Oğuz Duran, Tan; 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen minnettarlık eğilimi ve duygusal zeka düzeyi arasındaki anlamlı ilişkinin yapılacak olan yeni müdahale planlarında yer bulması ile minnettarlık eğilimindeki ve duygusal zeka düzeyindeki artışın daha uzun süreli olarak kalıcı olmasına katkı sunulması umulmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilmiş bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerinin minnettarlık ve duygusal zeka düzeyleri üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin üzerinde etkisi olmadığıdır. Bu bulgular da göstermektedir ki; okul psikolojik danışmanları minnettarlık ve

duygusal zekanın aralarındaki olumlu yöndeki ilişkiyi kullanarak yapacakları çalışmalarda cinsiyet ya da sınıf düzeyi farkı gözetmeksizin tüm okulu kapsayan, daha çok öğrenciyle etkileşim içinde olacakları ve onların da birbiriyle etkileşimde olacakları çalışmalar yürütebilirler. Yapılacak olan çalışmanın tüm okula genellenebilir olmasının tüm okulun atmosferini etkilemesi nedeniyle, bulaşıcılık gücünü arttıracak ve “domino etkisinin” daha da güçleneceği düşünülmektedir. Ayrıca bu şekilde bir çalışma planının okul psikolojik danışmanının zamanını ve enerjisini de daha ekonomik olarak kullanmasına fırsat tanımaktadır.

Okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışmanın temel ilkesine uygun biçimde tüm öğrencileri kapsayan çalışmalar ile okul iklimine müdahale ederler. Froh (2012) bir yazısında öğrencisinden aldığı notu paylaşmıştır. Notta öğrencisi “Sizin iyiliğiniz bulaşıcı. Domino etkisindeki ilk taş gibisiniz. Derslerinizle hayatımı etkiliyorsunuz, her derste öğrendiğim bilgileri sonrasında aileme ve arkadaşlarıma geçiriyorum. Derslerinizde, kendinizi %100 verdiğiniz için teşekkürler.” demektedir. Aslında bu not bir üniversite profesörüne yazılmış olsa da, psikolojinin olumlu etkilerinin bulaşması metaforunu oldukça güzel açıklamaktadır. Bir okul danışmanı da okulda yarattığı atmosfer ile olumlu psikolojiye katkıda bulunabilir ve öğrencinin de dediği gibi bir öğrenciden onun arkadaşlarına ve ailesine ve onlardan da yeni kişilere yayılan bir dalga gibi giderek büyüyen bir etki alanına sahip olabilir. Bu etkinin asıl mimarı olan okul psikolojik danışmanlarının olabilecek en etkili ve en kapsamlı planı geliştirip uygulamaları bu dalganın gücünün genişlemesine katkıda bulunabilir. Bu kapsamda bu müdahale planlarını güçlendirmek amacıyla; bu araştırmada Türkçeye uyarlaması yapılmış olan ölçekler kullanılarak öğrencilerin minnettarlık ve duygusal zeka düzeyleri tespit edilebilir ve minnettarlık ve duygusal zeka gibi etkililiği kanıtlanmış ve bu araştırmayla da aralarındaki ilişkileri doğrulanmış olan iki pozitif psikoloji kavramı kullanılarak öğrencilere yön verecek çalışmalara imza atabilirler.

Kaynakça

- Acar, T. F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik liderlik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akın, A. ve Yalnız, A. (2015). Yakın İlişkilerde Minnettarlığı İfade Etme Ölçeği (YİMİEÖ) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 539-544.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D.Y., Tuna, M.E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite Yaşamı Ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47.
- Arıcioğlu, A. (2016). Mediating the effect of gratitude in the relationship between forgiveness and life satisfaction among university students. *International Journal of Higher Education*, 5(2). doi:10.5430/ijhe.v5n2p275.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from Emotional Quotient Inventory, Handbook of Emotional Intelligence*. California: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done?, *Perspectives in Education*, 21 (4), 3-13.

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization-Issues in Emotional Intelligence, www.eiconsortium.org
- Bar-On, R. ve Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-Tal, D., Bar-Zohar, Y., Hermon, M. ve Greenberg, M.S. (1977). Reciprocity Behavior in The Relationship Between Donor and Recipient and Between Harmdoer and Victim. *Sociometry*, 40, 293-298.
- Bartlett, M. Y.ve DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319-325.
- Baumeister, R.F., Stillwell, A.M. ve Heatherton, T.F. (1994). Guilt: An Interpersonal Approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *Journal of Genetic Psychology*, 53, 53-66.
- Beléndez, M. (2011). *Traducción y Adaptación al Castellano del Cuestionario de Gratiitud Disposicional (CG-6)*. Universidad de Alicante. Alicante.
- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin Duygusal Zekalarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Bono, G., Froh, J. J. ve Forrett, R. (2014). Gratitude in school: Benefits to students and Schools. *Handbook of Positive Psychology in The Schools* (Editörler: M. Furlong, R. Gilman, and E. S. Heubner), 2nd Edition (sf. 67-81). New York, NY: Wiley.
- Bono, G., Krakauer, M. ve Froh, J. J. (2015). Appreciating gratitude in practice. *Positive psychology in practice* (Editörler: P.A. Linley ve S. Joseph, (2nd ed., sf. 559-575). Hoboken, NJ: John Wiley ve Sons, Inc.
- Bono, G. ve Froh, J. J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner ve M. Furlong (Edt.), *Handbook of Positive Psychology in The Schools: Promoting Wellness in Children and Youth*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bono, G. ve McCullough, M. E. (2006). Positive Responses to Benefit and Harm: Bringing Forgiveness and Gratitude Into Cognitive Psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147-158. doi:10.1891/088983906780639835
- Bowlby, J. (2012). Güvenli Bir Dayanak. (Çev. S. Güneri). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Bromnick, R. D. ve Swallow, B. L. (2001). Parties, lads, friends, love and Newcastle united: A study of young people's values. *Educational Studies*, 27, 143–158.
- Butler, C. J. ve Chinowsky, P. S. (2006). Emotional Intelligence and Leadership Behavior in Construction Executives. *Journal of Management in Engineering*, 22(3), 119-125. doi:10.1061/(asce)0742-597x(2006)22:3(119)
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, PegemA Yayıncılık, Genişletilmiş 18. Baskı.

Caputo, A. (2016). Italian translation and validation of the GQ-6. *International Journal of Wellbeing*, 6(2), 80-92. doi:10.5502/ijw.v6i2.492

Chen, L. H., Chen, M., Kee, Y. H. ve Tsai, Y. M. (2008). Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, 10(6), 655-664. doi:10.1007/s10902-008-9112-7

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. *The Handbook of Emotional Intelligence* (Editörler: R. Bar-On ve J. Parker). San Francisco: Jossey-Bass.

Ciarrochi, J.; Forgas, J.; Mayer, J. (2001) *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.

Cohen, S., Kamarck, T. ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu ve Zeka İlişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 23-48.

Çakar, U., Arbak, Y. (2013). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* .Cilt:18 Sayı:2, ss:83-98.

Danacıoğlu, E.D. (16, 02, 2016). Bursa'da Özel Okul Patlaması. *Ekohaber*.

http://www.ekohaber.com.tr/bursada-ozel-okul-patlamasi-haber_id-25010.html' dan alınmıştır.

Damasio, Antonio R. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. Varlık Yayınları: İstanbul

- De Lazzari, S. A. (2001). *Emotional intelligence, meaning, and psychological wellbeing: A comparison between early and late adolescence*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trinity Western University, Langley, B. C., Canada.
- Demirbağ, T. (2016). *Teşekkür Ederim” Minnettarlık Eğitimi Programının (TEMEP) İlkokul Öğretmenlerinin Minnettarlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Diessner, R. ve Lewis, G. (2007). Further validation of the Gratitude, Resentment, and Appreciation Test. *Journal of Social Psychology*, 147, 445– 447.
- Durmuş, A. Ö., (1981). *Araştırma Teknikleri: Düzenleme ve Analiz*, ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York: Academic Press.
- Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Emmons, R. A. ve Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56–69.
- Emmons, R. A. ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377e389.
- Emmons, R. A. ve Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. *Handbook of Positive Psychology* (Editörler: C. R. Snyder ve S. J. Lopez), (pp. 459e471). New York: Oxford University Press.

- Erikson, E. (2014). *İnsanın 8 Evresi*. Okuyanlar yayınları.
- Esnaola, I., Arias, V. B., Freeman, J., Wang, Y. ve Arias, B. (2017). Validity Evidence Based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 073428291668943. doi:10.1177/0734282916689439
- Esnaola, I., Freeman, J., Sarasa, M., Fernández-Zabala, A. ve Axpe, I. (2016). Validity Evidence based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient-Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) in a Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 19. doi:10.1017/sjp.2016.12
- Frank, R. (1988). *Passions within reason: The strategic role of the emotions*. New York: W.W. Norton ve Co.
- Froh, J. J. ve Bono, G. (2008). The gratitude of youth. *Positive psychology: Exploring the best in people* (Editör: S. J. Lopez),. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Froh, J. J. ve Bono, G. (2012). *How to foster gratitude in schools*. Berkeley, CA: Greater Good Science Center.
- Froh, J. J., Bono, G., Emmons, R. A., Wood, A. ve Fan, J. (2014). *Nice Thinking! An Intervention That Teaches Children How to Think Gratefully*. PsycEXTRA Dataset. doi:10.1037/e637202012-001
- Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G. ve Wilson, J. A. (2010). Gratitude and the Reduced Costs of Materialism in Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 289-302. doi:10.1007/s10902-010-9195-9
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S. ve Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in

children and adolescents. *Psychological Assessment*, 23(2), 311-324.

doi:10.1037/a0021590

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M. ve Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 408–422.

Froh, J. J., Miller, D. N. ve Snyder, S. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment and school-based intervention. *School Psychology Forum*, 2, 1e13.

Froh, J. J., Sefick, W. J. ve Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213-233.

Froh, J. J., Yurkewicz, C. ve Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.006

Furhan A. ve Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behaviour and Personality*, 31(8), 815-824.

Gardner, H.(1983). *Frames of mind : the theory of multiple intelligence*. N.Y.: Basic Books.

Geng, Y. Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of Health Psychology* .

Goei, R. ve Boster, F. J. (2005). The Roles of Obligation and Gratitude in Explaining the Effect of Favors on Compliance. *Communication Monographs*, 72(3), 284-300.
doi:10.1080/03637750500206524

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.

Goleman, D.(1996). *Rethinking the value of intelligence tests*. Gardner ile söyleşi. Zamanı 9

Kasım 1986. Erişim Tarihi 06 Nisan 2017.

<http://www.nytimes.com/1986/11/09/education/rethinking-the-value-of-intelligence-tests.html?pagewanted=all>

Gonzaga, G.C., Keltner, D., Londahl, E.A.ve Smith, M.D. (2001). Love and the commitment problem in romantic relations and friendships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 247–262.

Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C.ve Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(5), 541-553.

doi:10.1016/j.appdev.2004.08.004

Göcen, G. (2015). 11-12 Yaş Grubundaki Çocukların Minnettarlıkları ve Hayat

Memnuniyetlerine Etki Eden Aile İle İlgili Faktörler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 13, No. 29, 83-116.

Göcen, G. (2016). Qualitatively Exploring the Relationship among Gratitude, Spirituality and

Life Satisfaction in Turkish-Muslim Children. *Spiritual Psychology and Counseling*, 1(2). doi:10.12738/spc.2016.2.0010

Greenberg, M.S.ve Westcott, D.R. (1983). Indebtedness as a mediator of reactions to aid.

New Directions in Helping (Editörler: J.D. Fisher, A. Nadlerve B. DePaulo), Vol. 1: Recipient Reactions to Aid, (pp. 85-112). New York: Academic Press.

Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40 (159), 503-512.
- Hassan, K. E.ve Sader, M. E. (2005). Adapting and Validating the BarOn EQ–i:YV in the Lebanese Context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301-317.
doi:10.1207/s15327574ijt0503_7
- Holmes, H. and Tangtongtav, S. (1995). *Working with the Thais*. Bangkok, Thailand: White Lotus Co. Ltd.
- Ilbay, A. B.ve Sariçam, H. (2015). The predictor role of gratitude and psychological vulnerability on forgiveness. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(4). doi:10.5861/ijrsp.2015.1305
- Işık-Terzi ve Ergüner-Tekinalp, B. (2017). The Effects of Gratitude Journaling on Turkish First Year College Students' College Adjustment, Life Satisfaction and Positive Affect. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(2), 164-175.
doi:10.1007/s10447-017-9289-8
- Jans-Beken, L., Lataster, J., Leontjevas, R.ve Jacobs, N. (2015). Measuring Gratitude: A Comparative Validation of the Dutch Gratitude Questionnaire (GQ6) and Short Gratitude, Resentment, and Appreciation Test (SGRAT). *Psychologica Belgica*, 55(1), 19-31. doi:10.5334/pb.bd
- Jiang, H., Sun, P., Liu, Y.ve Pan, M. (2015). Gratitude and Late Adolescents' School Well-being: The Mediating Role of Materialism. *Social Indicators Research*, 127(3), 1363-1376. doi:10.1007/s11205-015-1007-5

- Johnston, A. W. (2003). A Correlational Study of Emotional Intelligence and Aggression in Adolescents. University of Windsor. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Windsor, Ontario, Canada.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal Zeka:Bar-On Ölçeği Uyarlaması*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Karasar, N. 2006. *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E.ve Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*.
- Kashdan, T.B., Uswatte, G. ve Julian, T. (2006). Gratitude and hedonic and eudaimonic wellbeing in Vietnam War veterans. *Behavior Research and Therapy*, 44, 177-199.
- Kasser, T. ve Ahuvia, C.A. (2002) Materialistic Values and Well-Being in Business Students. *European Journal of Social Psychology*, 32 (2002): 137-146.
- Klein, M. (1999). *Haset ve Şükran*. Metis Yayınevi. İstanbul.
- Kobayashi, F. (2013). Development and Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Japanese Undergraduate Students. The Journal of Miyazaki International College, *Comparative Culture*, Volume 18.
- Kohaut, K.M. (2008). “Emotional Intelligence as a Predictor of Academic Achievement In Middle School Children”. Widener University.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Chester, Pensilvanya, Amerika.

- Kossakowska, M.ve Kwiatek, P. (2014). Polska adaptacja kwestionariusza do badania wdzięczności GQ-6. (The polish adaptation of the gratitude questionnaire GQ-6). *Przełąd Psychologiczny*, 57, 503–514.
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal Konik A. ve İşmen Gazioğlu A.(2007) Ergenlerde Duygusal Zeka İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.4, ss.133-146.
- Kring, A. M.ve Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686-703. doi:10.1037/0022-3514.74.3.686
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Csóbor, L. V., Oláh, A.ve Demetrovics, Z. (2012). Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518-523. doi:10.1037/a0026013
- Kuranaga, H.ve Higuchi, M. (2011). The effect of cognitive appraisals on emotional experiences of gratitude in the situations arousing gratitude. *The Japanese Journal of Research on Emotions*, 19(1), 19-27. doi:10.4092/jsre.19.19
- Lambert, N. M.ve Fincham, F. D. (2011). Expressing gratitude to a partner leads to more relationship maintenance behavior. *Emotion*, 11(1), 52-60. doi:10.1037/a0021557
- LeDoux, J. (1992). Emotion and the Limbic System Concept, *Concepts in Neuroscience*, 2.

- LeDoux, J. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioral Brain Research*, 58.
- Levant, R. F.ve Kopecky, G. (1995). *Masculinity, reconstructed*. New York: Dutton.
- Lyubomirsky, S., King, L. A.ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?, *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Maree, J. G.ve Pietersen, J. J. (2008). A Pedi Translation of the Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14(2), 161-184. doi:10.1080/02673843.2008.9748000
- Martos, T., Garay, M.ve Désfalvi, J. (2014). Introduction and psychometric properties of the Hungarian version of the Gratitude Questionnaire (GQ-6-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 203-214. doi:10.1556/mental.15.2014.3.3
- Matsumoto, D., Yoo, S. H.ve Fontaine, J. (2008). Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(1), 55-74. doi:10.1177/0022022107311854
- Mayer, J.D. (2006). *Emotional Intelligence in Everyday Life*, (Editörler: Joseph Ciarrochi, Joseph P. Forgas, John D. Mayer). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D.ve Cobb, C. D. (2000). *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183. doi:10.1023/a:1009093231445
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D. R.ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993) The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17:433-442.

- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto: MHS.
- Mayer, J. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? , *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (Editörler: P. Salovey ve, D. Sluyter), (pp. 3– 31). New York Basicbooks
- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- McCullough, M. E. ve Tsang, J. (2004). Parent of the virtues? The prosocial contours of gratitude. *The psychology of gratitude* (Editörler: R. A. Emmons ve M. E. McCullough), (pp. 123e144). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. ve Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112e127.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. ve Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249–266.
- McCullough, M.E. ve Tsang, J. (2004). Parent of the virtues? The prosocial contours of gratitude. *The psychology of gratitude* (Editörler: R.A. Emmons ve M.E. McCullough), pp. 123–141. New York: Oxford University Press.

- McCullough, M.E., Emmons, R.A. ve Tsang, J.A. (2002). The Grateful Disposition: a Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1):112-27.
- Mikolajczak, M., et al. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2): 181-193.
- Miller, D. N. ve Nickerson, A. B. (2007). Changing the past, present, and future: Potential applications of positive psychology in school-based psychotherapy with children and youth. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 147-162.
- Morgan, B., Gulliford, L.ve Kristjánsson, K. (2014). Gratitude in the UK: A new prototype analysis and a cross-cultural comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 281-294. doi:10.1080/17439760.2014.898321
- Murayama, T. (1995). Chugokuno monosashi and nihono monosashi (Scales of Chinese and the scale of Japanese). *Soushisha*, Tokyo, Japan:
- Naito, T. ve Washizu, N. (2015). Note on Cultural Universals and Variations of Gratitude from an East Asian Point of View. *International Journal of Behavioral Science*, Vol. 10, Issue 2, 1-8
- Naito, T.ve Sakata, Y. (2010). Gratitude, Indebtedness, And Regret On Receiving A Friend'S Favor In Japan. *Psychologia*, 53(3), 179-194. doi:10.2117/psysoc.2010.179
- National Association of School Psychologists, (2010).
http://www.nasponline.org/communications/gratitude-works/Gratitude_ Works_ Teacher _ Instructions.pdf (23.04.2017)

- Nowak, M. A. ve Roch, S. (2007). Upstream reciprocity and the evolution of gratitude. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 274(1610), 605-610.
doi:10.1098/rspb.2006.0125
- Oğuz Duran, N. (2013). Minnettarlık ve Yaşam Amaçları Yazma Çalışmalarının Öznel İyi Oluşa Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt 4, Sayı 40 (2013)
- Oğuz-Duran, N. (2017). The Revised Short Gratitude, Resentment and Appreciation Test (S-GRAT): Adaptation for Turkish College Students. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2017, 5(1), 23-37.
- Oğuz-Duran, N. ve Tan, Ş. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi-oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 154-166.
- Oğuz-Duran, Nagihan, (2015), "Minnettarlık", (Editörler: Bengü Ergüner Tekinalp, Şerife Işık Terzi), *Eğitim Pozitif Psikoloji Uygulamaları*, s. 259-386, Pagem Akademi, Ankara.
- Oros, L. B., Schulz-Begle, A. ve Vargas-Rubilar, J. (2015). Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), sf. 245-262.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, N. ve Peterson, C. (2006). Character strengths ve happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323- 341.

- Payne, W.L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. The Union for Experimenting Colleges and Universities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Cincinnati, OH.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-317.
- Proyer, R. T., Flisch, R., Tschupp, S., Platt, T. ve Ruch, W. (2012). How does psychopathy relate to humor and laughter? Dispositions towards ridicule and being laughed at, the sense of humor, and psychopathic personality traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 35, 263-268. doi:10.1016/j.ijlp.2012.04.007
- Rey, L. ve Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204. doi:10.1016/j.paid.2014.04.030
- Said, T. B., Nicola, B. ve Stuart-Hamilton, I. (2013). Psychometric Properties of Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version among Omani Children. *International Journal of Learning Management Systems*, 1(2), 13-24. doi:10.12785/ijlms/010202
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N. ve Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Sood, S. (2012). A study of gratitude and well being among adolescents. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 35-38. doi:10.9790/0837-0353538
- Spangler, K. (2010). Does gratitude enhance self-esteem? Eastern Washington University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Cheney, Washington
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (1996). *Using Multivariate Statistics*, Harper Collins, New York.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Tavuchis, N. (1991), *Mea Culpa: A Sociology of Apology and Reconciliation*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- TDK, (2017). *Takdir Etme*.
http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5991fbf6b3e5c8.79725067'den alınmıştır.
- Tesser, A., Gatewood, R. ve Driver, M. (1968). Some determinants of gratitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 233–236.

- Thomas, M.ve Watkins, P. (2003). *Measuring the grateful trait: Development of the revised GRAT*. Poster Sunumu: Annual Convention of the Western Psychological Association, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana.
- Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behavior: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 20, 138–148.
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Beykent Ünivertesı. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wang, D., Wang, Y. C.ve Tudge, J. R. (2015). Expressions of Gratitude in Children and Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1039-1058.
doi:10.1177/0022022115594140
- Watkins, P. C., Van Gelder, M.ve Frias. (2009). A Furthering the science of gratitude, *The handbook of positive psychology* (Editörler: C. R. Snyder ve S. J. Lopez) (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Watkins, P.C., Woodward, K., Stone, T. ve Kolts, R.L. (2003). Gratitude and Happiness: Development of a Measure of Gratitude and Relationships with Subjective Well-Being. *Social Behaviour and Personality*, 2003, 31(5), 431- 452.

- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wilks, D. C., Neto, F. ve Mavroveli, S. (2014). Trait emotional intelligence, forgiveness, and gratitude in Cape Verdean and Portuguese students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 93-101. doi:10.1177/0081246314546347
- Williford , H. (2000). *The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders*. Web: <http://www.nadasisland.com>. Erişim: 10.06.2017.
- Wood, A.M., Joseph, S. ve Linley, P.A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 1076-1093.
- Yalnızca Yıldırım, S. (2015). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Yordayıcıları Olarak Anne-Baba Tutumları ve Duygusal Zeka*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, A. ve Oğuz Duran N. (2012a). Turkish adaptation of Gratitude Questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46,199-216.
- Yüksel, A. ve Oğuz Duran, N. (2012b). Turkish Adaptation of the Gratitude Scale to Adults: Validity and Reliability Studies. *Journal of Contemporary Education*, 1(1), 31-40.
- Zhao, Y. (2010). *Gratitude and Indebtedness: Exploring Their Relationships at Dispositional and Situational Leves Among Chinese Young Adolescent in Hong Kong*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Chinese University of Hong Kong.



EKLER

Ek 1: Bilgi Formu

Sınıfınız: Hazırlık 9.sınıf 10.sınıf 11.sınıf 12.sınıf

Cinsiyet: Kız Erkek



Ek 2: K-MGTÖ Minnettarlık Ölçeği Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap seçeneklerinden birini işaretleyin. Cevap verirken olabildiğince dürüst olunuz. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak, araştırmacı dışında kimse tarafından görülmecektir.

	Kesinlikle	(2)	Katılmıyorum	(4)	Kararsızım (5)	(6)	Katılıyorum (7)	(8)	Kesinlikle
1. Birçok insanın yardımı olmasaydı bugün bulunduğum konumda olamazdım.									
7. Her sonbaharda yaprakların renk değiştirmesini izlemekten keyif alırım									
9. “Mola verip keyif almak” bana göre önemlidir.									
16. Yaşadığımız her gün için şükretmek bana göre önemlidir.									

Ek 3: MÖ Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap seçeneklerinden birini işaretleyin. Cevap verirken olabildiğince dürüst olunuz. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak, araştırmacı dışında kimse tarafından görülmecektir.

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM (2)	KİSMEN KATILMIYORUM	KARARSIZIM (4)	KİSMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM (6)	KESİNLİKLE
1. Hayatta minnettar olacağım çok şeye sahibim.							
2. Minnettar olduğum şeylerin listesini yapsaydım, bu çok uzun bir liste olurdu.							

Ek 4: BDZT-ÇE Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap seçeneklerinden birini işaretleyin. Cevap verirken olabildiğince dürüst olunuz. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak, araştırmacı dışında kimse tarafından görülmecektir.

1=Beni çok az tanımlıyor.

2= Beni biraz tanımlıyor.

3= Beni genellikle tanımlıyor.

4=Beni çok tanımlıyor.

Beni çok
Beni biraz
tanımlıyor.
Beni
genellikle
Beni çok
tanımlıyor.

1. Eğlenmekten hoşlanırım.
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım.
19. En iyisini umut ederim.
29. Her şeyin iyi olacağını bilirim.
31. Duygularımı kolaylıkla tanımlayabilirim.
32. Nasıl iyi zaman geçireceğimi bilirim.
40. Kendimle barıştım.
55. En yakın arkadaşlarımdan biri üzgün olduğunda anlayabilirim.
60. Görünüşümü beğenirim.

Ek 5: BDZT-ÇE Kullanım Onayı İzin Belgesi

RE: Bar-On Duygusal Zeka Testi hakkında

 Füsün Acar
Wed 10/21/2015, 4:22 PM
You

 Reply

fagged

Flag for follow up.

 anket açıklaması.doc 59 KB  anket açıklaması.doc 59 KB  Baron ANKET.doc 139 KB  reu von baron boyutlar s... 34 KB

Show all 4 attachments (291 KB) Download all Save all to OneDrive - Personal

Başarılar

From: özge bs [mailto:ozgebs@hotmail.com]
Sent: Tuesday, October 20, 2015 10:07 PM
To: acarf@erciyes.edu.tr
Subject: Bar-On Duygusal Zeka Testi hakkında

Füsün Hanım merhaba,

Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. "Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Minnettarlık Duygularını Yordaması" konusunda yapacağım tezimde kullanmak üzere Türkiye'ye uyarlamasını yapmış olduğunuz Bar-On Duygusal Zeka Testini kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Psi. Dan. Özge Gülmeriç

 Masai

Özgeçmiş

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa - 1986

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2000	2004	Bursa Milli Piyango Anadolu Lisesi
Lisans	2004	2008	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2013	2017	Uludağ Üniversitesi

Doktora

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce - İyi

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2008 – 2009	Bursa Kültür Koleji
	2. 2009 – 2016	TED Bursa Koleji
	3. 2017 - Halen	Lima Psikoloji

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar : Türk PDR Derneği

Yurt İçi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler : Türk Eğitim Derneği PDR Standardizasyon Çalışmaları
(2013-2015)

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar : 2014 - 14. Avrupa Ergenlik Araştırmaları Derneği (EARA)
Konferansı
2012 - PDR Sempozyumu

Diğer Profesyonel Etkinlikler:

1. 2017 - Cognitive Assessment System (CAS) Eğitimi - İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
2. 2017 - Dışavurumcu Sanat Terapisi - Dr. Olcay Güner – Nur Dinçer – Sanat Psikoterapileri Derneği
3. 2015 - Deneyimsel Oyun Terapisi
4. 2017 - Kognitif Terapi Yönelimli Klinik İlk Görüşme ve Terapi Becerileri - Dr.Emel Stroup – CBTİstanbul
5. 2017 - Kognitif Terapinin Depresyon Tedavisinde Uygulanması - Dr.Emel Stroup – CBTİstanbul
6. 2015 - Kognitif Terapinin OKB Tedavisinde Uygulanması - Dr.Emel Stroup – CBTİstanbul
7. 2015 - Kognitif Terapinin Anksiyete Tedavisinde Uygulanması - Dr.Emel Stroup – CBTİstanbul
8. 2014 - Kısa Süreli Çözüm Odaklı Danışmanlık Yaklaşımı - Doç. Dr. Nevin Dölek – Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
9. 2014 - Akılcı Duygusal Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemleri - Kristine A. Doyle – New York Albert Ellis Institute
10. 2010 - Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği - Doç. Dr. Özgül Polat
11. 2010 - Çocuklara Uygulanan Objektif Testler Eğitimi (Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri, Frostig Görsel Algılama Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Testi, Benton Görsel Bellek Testi, Burdon Dikkat Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği Testi) - Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
12. 2008 - Değerler Eğitimi - Yöret Vakfı

20.06.2017

Özge Gülmeriç

Tez oğaltma ve Elektronik Yayınlama İzin Formu

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Özge Gülmeriç
Tez Adı	Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Minnettartlık ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Özel Lise Örneği
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
Çoğaltma (Fotokopi ekim) İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum <input type="checkbox"/> 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikrî mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza:

RİT-FR-KDD-12/00