

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

ERGENLİKTE ZEKA BÖLÜMÜ, DUYGUSAL ZEKA VE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Meryem Esmâ DAĞLI

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Serap AKGÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2006

ÖNSÖZ

Öncelikle beni tez öğrencisi olarak kabul ettiği ve çalışmanın başından sonuna kadar her türlü desteği verdiği ve değerli vaktini bana her şartta ayırdığı için danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Serap AKGÜN'e,

Karşılaştığım güçlükleri çözmemde bana yardımcı olmak üzere manevi desteğini yanında hissettiğim Sayın Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK'e,

İhtiyaç duyduğum her anda yardımını ve desteğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşım Sayın Öğr. Gör. Şahap BARLAS'a,

Literatür taramasında desteğini sunan Sayın Arş. Gör. Kubilay ÖZYER'e ve Sayın Dr. M. Engin DENİZ'e,

Zamanlarını ayırarak ölçekleri dolduran tüm öğrencilere,

Yaşamımın her döneminde ve her konuda beni sürekli destekleyen, her zaman yanımda olduklarını hissettiğim aileme, özellikle ne olursa olsun yüksek lisansı tamamlamamı isteyen; ancak tez aşamasında yitirdiğim babam Sabahattin Dağlı'ya,

Tezimi hazırlarken ailemize katılan ve zor zamanlarımda tek huzur kaynağım olan yeğenim Demir Özsen GEDİKOĞLU'na,

En içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Son yıllarda yapılan çalışmalar “zeka” tanımının genişletilmesi ve yaygın ölçüde kabul gören entellektüel zekanın yanı sıra duygusal zekanın da bu tanıma dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Duygusal zeka, duyguların farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme ve ilişkileri yönetebilme becerilerini kapsamaktadır. Bu araştırma, ergenlerde zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Bahriye İlköğretimde Okulu’nda okuyan 285 öğrenci katılmıştır. Araştırmada üç ölçek kullanılmıştır: Schutte Duygusal Zeka Envanteri (SEI, 1998) ve Cattell Zeka Testi (form 2a ve 2b, 1963). Okul başarısı ise iki farklı kritere göre: öğrencilerin not ortalamaları ve Seviye Tespit Sınavı’nda (STS) verdikleri doğru cevap sayısı kullanılarak ölçülmüştür. Bulgular zeka bölümü duygusal zekanın her ikisinin de akademik başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduklarını göstermiştir. Zeka bölümüyle duygusal zeka arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Bu çalışma, ayrıca, kızların duygusal zekasının erkeklerden daha yüksek olduğunu da göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Zeka, duygusal zeka, akademik başarı

ABSTRACT

Recent studies revealed that the definition of “intelligence” should be expanded and in addition to widely accepted intellectual intelligence (IQ), emotional intelligence should also be included in this definition. Emotional intelligence consist of the abilities like knowing own emotions, managing emotions, motivating oneself and handling relationships. This study investigated the relationship between intelligence, emotional intelligence and academic success in adolescence. In the study, 285 secondary students from the Bahriye Primary Education School completed three questionnaires including Schutte Emotional Quotient Inventory (SEI, 1998) and Cattell Intelligence Inventory (form 2a and 2b,1963). Success in school was measured by using two different criterions which were student’s grade point average (GPA) and correct answer numbers on an exam (Seviye Tespit Sınavı). Findings indicated that both intelligence and emotional intelligence positively associated with academic success. Significant correlation was found between intelligence and emotional intelligence. The research also show that, emotional intelligence significantly higher for females than males.

Key words: Intelligence, emotional intelligence, academic success

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar.....	vi
I. GİRİŞ	1
I.1. ZEKA	2
I.1.1. Zeka Kuramları	3
I.1.2. Ceci : Biyoekolojik Zeka Teorisi	15
I.2. DUYGU	17
I.2.1. Duygu Kuramları ve Duygunun Psikoterapideki Yeri	20
I.3. DUYGUSAL ZEKA	24
I.3.1. Mayer, Salovey ve Caruso'nun Modeli	28
I.3.2. Cooper ve Sawaf'ın Modeli	30
I.3.3. Goleman'ın Modeli	31
I.3.4. Bar-on' un Modeli	32
I.4. AKADEMİK BAŞARI	40
I.4.1. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı	42
II. YÖNTEM	45
II.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	45

II.1.1. Hipotez ve Araştırma Soruları	45
II.2. SAYILTILAR	46
II.3. SINIRLILIKLAR	46
II.4. TANIMLAR	47
II.5. ÖNEM	47
II.6. VERİ TOPLAMA	48
II.6.1. Örneklem	48
II.6.2. Veri Toplama Araçları	48
II.6.3. İşlem	50
II.7. VERİLERİN ANALİZİ	50
II.7.1. Bulgular	50
II.7.1.1. Zeka Bölümü, Duygusal Zeka, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler	51
II.7.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Zeka Bölümü, Duygusal Zeka, Akademik Başarıları	52
II.7.1.3. Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	53
III. TARTIŞMA	56
KAYNAKÇA	63

TABLOLAR

Sayfa

Tablo 1: Zeka Bölümü, Duygusal Zeka, Ağırlıklı Not Ortalaması ve Seviye Tespit Sınavı Doğru Cevap Sayılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	51
Tablo 2: Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarı arasındaki Korelasyon...	52
Tablo 3: Kız ve Erkek Öğrencilerin Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması	53
Tablo 4: Okul Başarısının Cinsiyet, Zeka Bölümü ve Duygusal Zeka Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu	54
Tablo 5: Sınav Başarısının Cinsiyet, Zeka Bölümü ve Duygusal Zeka Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu	55

I. GİRİŞ

Endüstri devriminden sonra içinde yaşadığımız toplumun ve bireylerin gereksinimleri, değişikliğe uğramıştır. Teknoloji, bilim ve toplumsal alandaki hızlı gelişmelere paralel olarak bireyin yaşadığı çevreye uyumunu belirleyen parametrelerin ne olduğu ve birey çevre uyumunun en verimli şekilde nasıl sağlanacağı soruları önem kazanmıştır. Birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada yaşamak ve üretim yapmak zorunda olduğu günümüz dünyasında insan ilişkilerini verimli bir şekilde yönetebilme, iyi ilişkiler kurabilme ve olumsuz duyguların üstesinden gelebilme gibi bireyin duygusal dünyasıyla ilişkili görülen birtakım özellikleri ön plana çıkmıştır.

Endüstri devriminin ardından bireyin çevreye uyumunda önemli bir parametre olarak görülen zeka kavramı yirminci yüzyıl boyunca da önemini korumuştur. Yaşadığımız çevreye uyum sağlamada önemli bir faktör olarak görülen zeka kavramı mantıklı düşünme, problemlere çözüm üretebilme ve yeniyi öğrenme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak çevresel değişime, özellikle farklı bireylerin bir arada yaşama ve iyi iletişime sahip olma gereksinimlerine cevap vermede yetersiz kalan geleneksel zeka anlayışına yirminci yüzyılın sonlarına doğru geliştirilen alternatif bir zeka kuramı olan duygusal zeka kuramı cevap vermeye çalışmaktadır.

I.1. ZEKA

On dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren, insanı tanımaya ve bireysel farklılıkların nedenlerini anlamaya yönelik bir çok çalışma yapılmıştır. Her birey farklı bir karaktere ve farklı yeteneklere sahiptir. İnsan gücünün, bireyin yetenekli olduğu yönler doğrultusunda kullanılmasını sağlamak amacıyla ortaya çıkan, zihinsel süreçlerin ne olduğu ve nasıl ölçülebileceği sorunu, zeka kavramının gelişmesine yol açmıştır. Bilim adamları iki yüz yıldır zekayı tanımlamaya ve ölçmeye çalışmaktadırlar.

Zeka tanımları ve ölçekleri üzerine geçtiğimiz yüzyılın başlarında bir kargaşa oluşmuştur. Farklı zeka tanımlamaları ve farklı ölçeklerin yaygınlaştığı ve kargaşa yarattığı bu dönemi, Thurstone, "Zeka, hangi zeka test kullanılmakta ise, o testin ölçtüğü şeydir" diyerek çarpıcı bir biçimde özetlemiştir. Bu tanımlama ve ölçme kargaşası ancak yüzyılın ikinci yarısından sonra çözülmeye başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir (Cansever,1982).

Zeka, ilk çalışmalarda, bilişsel yeteneklere dayandırılmıştır. Bilişsel zeka anlama, öğrenme, hatırlama, rasyonel düşünme, problem çözme ve öğrendiğini uygulama kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Bar-On, 1997). Zeka konusundaki önemli isimlerden Binet (1905, akt., Özgüven, 1998) zekayı, belirli bir hedefe yönelme, amaca ulaşabilme yolları geliştirme, kendini eleştirebilme ve değişiklik yapabilme eğilimi olarak tanımlamıştır. Terman (1916), soyut semboller üzerinde düşünebilme yeteneğinin bireyler arasındaki zeka farklarını ayırabilen en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Zeka, bireyin gerek sorunları çözerken, gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. Bireylerin çevreye uyumu, olaylara tepkileri, tepki hızları farklılık gösterir. Bu farkın temelinde zeka ve bireysel farklılık yatar (Morris, 2002).

Zeka, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya göre zeka

sadece çevreye tepki verme değildir. Aynı zamanda çevreyi biçimlendirme etkinliğidir. Ancak hangi yeteneklerin genel zekanın bileşenleri olduğu hakkında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Zeki davranışlar da bir çevreden diğerine farklılaşabilir. Zihinsel yetenekler, doğumdan itibaren, bireyin kalıtsal özellikleriyle içinde bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir sonucu olarak gelişmektedir. Bu bağlamda kültür de zeki davranışın ne olup olmadığını belirlemede önemli rol oynamaktadır (Erkuş,1999).

Yaşam gereksinimlerini karşılayabilme, amaca erişebilme direnci gösterebilme gibi tanımlamalar ışığında zeka: yaşadığımız çevreye uyum sağlayabilme, yeniyi öğrenme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve günümüze değin zeka bireyin bilişsel fonksiyonlarını ele alan IQ (Intelligence Quotient) ile ölçülmektedir (Bar- On,1997). Günümüzde, hala, herkesçe kabul edilen genel bir zeka tanımı yoktur ancak zeka tanımına, bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutları da dahil edilmiştir (Öner,1996).

I.1.1. Zeka Kuramları

Zekayı anlamaya çalışanların karşılaştıkları en temel sorulardan biri şudur: Zeka genel bir yetenek yada beceri midir? Yoksa birçok farklı yetenekten mi oluşmaktadır? Zeka yaklaşımlarına bakıldığında tek boyutlu bir zeka tanımından çok boyutluluğa doğru bir geçiş olduğu görülür.

Son yıllara kadar kuramsal olarak zekanın doğuştan 20 yaşlarına kadar geliştiği, bu yaştan sonra bilgilenmenin artıp zeka kapasitesinde gelişme olmadığı, yaşlılıkta ise düşme eğilimi gösterdiğine inanılmaktaydı. Zeka kavramındaki son gelişmeler ise bu konudaki kuramsal bilgilerimizin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zeka yaklaşımlarında son boyut yaşam boyu gelişimdir; yaşlılıkta da zeka bölümünde düşüş olmadığı ortaya konmuştur (Kulaksızoğlu, 2004).

A-Yapısal Kuramlar:

Zekanın nasıl bir yapıya sahip olduğunu açıklamaya çalışan kuramlara yapısal kuramlar denmektedir. Yapısal kuramlar aşağıda, zekanın yapısında tek faktör, iki faktör ve çok faktörün rol oynadığını öne süren kuramlar ve bunların kuramcıları olarak gruplanmışlardır.

1-Tek Faktör Kuramları:

Bu kurama göre, zekanın yapısında bir genel yetenek vardır. Hangi çocukların normal eğitimden yararlanabileceğini hangilerinin yararlanamayacağını belirlemek amacıyla, ilk zeka testini hazırlayan Binet, (1905, akt., Cansever, 1982) zekayı iradeden, güdüden, bellekten, anlayıştan yani kişilikten soyutlanamayan, insanın tüm davranışlarını belirleyen bir özellik ve kişiliğin tümü olarak tanımlamıştır. Binet, zihinsel yeteneklerin tek tek değil hep birlikte değiştiğini, örneğin, kelime dağarcığı zengin olan bir çocuğun dikkatinin de anlayışının da yüksek olduğunu söylemiştir. Binet'ye göre tüm zihinsel yetenekleri içeren bir genel yetenek vardır ve bu zeka genetik olup, deneyim ve öğrenmeyle çok az gelişir.

Binet' ye göre üstün zeka da düşük zeka da insanın her davranışında kişiliğinin her yönünde izlenir. Zekayı kişilikten soyutlayarak incelemek bizi yanlış yorumlara sürükleyeceğinden, kişinin geçmişi, davranış biçimleri, tutkuları, ilişkileri ayrıntılarıyla bilindikten sonra Binet testinin uygulanması ve sonuçların önceden toplanmış bilgilerin ışığında değerlendirilmesi gerekir. Test ile ölçülen zeka bütün davranışın bir örneğidir. Örnek olarak gözlenen bir davranış insanın günlük davranışları ve genel zekası hakkında bilgi sağlar.

Binet (1905, akt., Özgüven, 1998) zekanın, algısal motor becerilerle değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Binet'nin, Simon (1905) ile birlikte hazırladığı ölçek 1916 da Terman tarafından gerçekleştirilen revizyonunda Stanford Binet Zeka Ölçeği adını almıştır. Binet'ye göre zekanın altı

özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek, kendi kendini eleştirmek. Bu genel yetenek için Terman (1916), soyut düşünme yeteneği ve problem çözme yeteneği, Stern (1912) ise, düşünme yeteneğini kullanarak yeni durumlara uyum sağlama tanımlarını yapmışlardır (akt., Özgüven, 1998).

Benzer bir şekilde, Wechsler (1939, akt., Cansever,1982) de, zekayı birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan bir genel yetenek olarak görmüştür. Genel yeteneği ölçmek için de bu alt yeteneklerin ölçülmesi gerektiğini, bu alt yeteneklere ilişkin ölçümleri toplayarak, bireyin genel yetenek düzeyi hakkında bir ölçüm elde edilebileceğini düşünmüştür. Weschler (1950, akt., Kaufman ve Kaufman, 2001), zekanın sadece bir kavram olduğunu ve kişinin amaçlı davranışlarının, mantıklı düşüncesinin, çevreyle etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların tümünü kapsayan genel bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. O'na göre zeka geriliği yalnızca zeka eksikliği değil var olan zekadan günlük yaşamda yararlanamamaktır. Aynı zeka bölümüne sahip 2 kişi çevreyle bambaşka biçimlerde başa çıkabilir. Wechsler zeka için “genel zeka, sadece bilişsel yeteneklerle eşitlenemez, zeka, bireyin, bütün becerilerinin bir göstergesidir” demiştir (s.83). Weshler'e göre, zeka ölçekleri ile değerlendirilen beceriler yaşamın değişik alanlarında da gözlemleniyorsa, değerlendirdiğimiz şeyin zeka diye nitelendirilen kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Weschler (1939, akt., Özgüven, 1998) yetişkinler için hazırladığı ölçeğinde zeka için önemli bulunan 11 element saptamış ve bu elementlerin 6' sının sözel (genel bilgi, kavrayış, aritmetik, benzerlikler, sayıların tekrarı, kelime hazinesi), 5 tanesinin de performans (resimleri tamamlama, blok desenleri yapma, resimleri düzenleme, parçaları birleştirme, şifre) nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde de uyarlaması yapılmış ve uygulanmakta olan Wechsler testi (1939), Binet'in (1911, akt., Aydın, 1997) zeka testine göre iki yönden farklılık

göstermektedir. Birincisi Wechsler testi daha fazla veri temin eden bir ölçme aracıdır. İkincisi, Wechsler testi erişkinlerin zeka potansiyelini ölçmek amacıyla ilk önce erişkinler için hazırlanmıştır. Daha sonra çocuk formu da oluşturulmuştur. Hem Stanford Binet hem de Wechsler testleri kültüre bağımlı testlerdir.

2- İki Faktör Kuramlar

Zekanın yapısında iki faktörün rol oynadığını belirten Spearman' a (1927, akt., Morris, 2002) göre zihinsel güç, bir genel yetenek ile çok sayıda özel yeteneğin kullanılmasından oluşur. Her birimiz bazı alanlarda diğer alanlara göre daha fazla göze çarparız. Spearman' a göre bu farklılıklar aynı genel zekanın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumudur.

Spearman (1863-1945, akt., Toker,1968) yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin genel zeka seviyelerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır. Ortaya attığı genel zeka kavramını, bulduğu ve kullandığı faktör analizine dayanarak daha da geliştirmiştir.

Spearman genel zeka faktörüne "g" adını verir. Kişi sahip olduğu g faktörüne bağlı olarak genelde parlak yada tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. "g" faktörü zeka testi maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca "s" faktörü denilen özel faktörler de vardır. Bunlar spor, müzik, resim gibi belli yetenek alanlarında yada testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Atkinson, 1995).

Özel faktör genel zihin yeteneği dışında, belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirilebilmek için ihtiyaç duyulan zihin gücüdür. Özel faktör "s" kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel "g" faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karşı farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir. "g" faktörü her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta

değildir. Genel faktörler özel faktörleri etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Cansever,1982).

Bir diğer önemli isim, Cattell (1963, akt., Jhonson & Bouchard Jr, 2005) kuramını iki zeka faktörü üzerine kurmuştur. Bunlardan ilki akışkan zekadır. Görsel uzaysal yetenekleri, görsel ayrıntıları fark etme yeteneğini ve ezber belleğini içerir. Bu zeka türü harfleri yada sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri ile ölçülmeye çalışılır. Bu faktör de başarı, deneyim ve eğitimden oldukça az etkilenir. İkinci zeka faktörü olan kristal zeka ise gelişme sırasında öğrenilen bilgileri (kültürel, deneyimsel, eğitimsel) içerir. Kristal zeka soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, mantık yürütme becerilerini ifade eder. Bu zeka türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanılır.

Bu teoriye göre kristal zeka, öğrenme deneyimlerinin seçimini ve kullanımını sağlamasının yanı sıra bireyin akışkan zekasını da yansıtmaktadır. Benzer eğitimsel ve kültürel altyapıya sahip insanlar arasında akışkan zekadaki bireysel farklar, kristal zekadaki bireysel farkları önemli ölçüde etkilemektedir. Farklı kültürel altyapıya ve aynı düzeyde akışkan zekaya sahip iki kişi kristal zeka düzeyleri açısından farklı olabilirler. Bu modeldeki akışkan zeka – kristal zeka ayırımı, kalıtımın akışkan zeka üzerinde daha fazla rol oynadığını ileri sürmektedir. Kristal zeka- akışkan zeka kuramını Cattell geliştirmiştir; ancak kuramın detaylı değerlendirmesini Horn (1976, 1985, 1998, akt., Jhonson & Bouchard Jr, 2005) yapmıştır. Horn'a göre de genel bir zeka yoktur ve akışkan zekayla kristal zeka arasında kalıtım temeli açısından bir fark yoktur.

3- Çok Faktör Kuramları

Zeka genel hatlarıyla Thorndike (1927), tarafından üç ana farklılık çerçevesinde sınıflandırılmıştır: (1) Soyut Zeka: Sembol kullanarak düşünme yeteneğidir. Çocuklukta pek kendini göstermeyen bu zeka, 12 yaş ve sonrasında

ağırlıklı olarak kendini gösterir. Soyut zeka gerçekte var olmayan ancak var olanlar arasındaki ilişkilerden zihnin soyutlama ve genelleme gücüyle elde ettiği sembollerle uğraşır. (2) Mekanik (Somut) Zeka: Araç-gereç ve makineleri yapıp kullanmada kendini gösterir. Çocukluk yıllarında kendini göstermeye başlayan bu zeka, bozulan bir oyuncakçı tamir ederken, yap-boz türü oyuncaklarla uğraşırken yoğun biçimde kullanılır. (3) Sosyal Zeka: Toplumsal çevreye uyum sağlamada, insanlarla iyi ilişkiler kurmada kendini gösterir. Sosyal zekasını iyi kullanan bir insan çevresinde sevilir, sayılır, lider özellikleri ile sivrilip insanları etkiler.

Thorndike (1920, akt., Mayer ve Salovey, 1993) sosyal zekayı insanları anlama ve tanıma yeteneği olarak tanımlamıştır, ancak kavramın geniş bir şekilde tanımlanmasından dolayı diğer zeka kısımlarından bağımsızlığı tam olarak ortaya konamamıştır.

Zekanın yapısında çok faktörün rol oynadığını belirten bir diğer önemli isim Thurstone'dır. Thurstone (1937, akt., Erkuş, 1998), zekanın yapısını irdelediği "Bileşik Faktör Kuramı"nda, zekanın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu öne sürmüştür. Örneğin, yer-mekan ilişkilerini bulmada gelişmiş bir kişi, kelime bilgisi konusunda başarısız olabilir.

Thurstone (1937), zekanın belli sayıda birincil yeteneğe bölünebileceğini düşünmüş ve bu yetenekleri bulmak için, çok farklı maddeler içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Farklı gruplara uygulanan testlerde, her farklı grupta farklı bir yeteneği ölçmeye çalışmıştır. Thurstone bu çalışmaları sonucunda, zekanın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bu faktörleri temel yetenekler olarak nitelemiştir. Thurstone'ın ifade ettiği bu faktörler şunlardır:

Sözel Anlayış: Bu faktör, okuduğunu anlama, sözel onolojiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eş anlamlısını bulma ve kelime hazinesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.

Sözel Akıcılık: Belli bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir. Belirli bir kafiyeye uygun, kadın ismi, yaprakları yenen sebze, T ile başlayan sözcükler gibi belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneğidir.

Sayısal Etmen: Bu faktör, basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkili görülmektedir.

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

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

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

Algısal Faktörler: Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir (Özgüven, 1998).

Aynı zeka bölümüne sahip iki birey temel yetenekleri açısından farklılıklara sahiptir. Bu sebepten, bireyin temel birincil yeteneklerinin düzeyini bilmek gerekir. Tüm bunların ışığında Thurstone (1937), bulduğu yedi temel birincil yetenektan bağımsız olarak kendini gösteren bir "g" etmeni olmadığını, fakat temel yeteneklerin birbiriyle yüksek olumlu korelasyona sahip olmasının ikinci düzeyde genel bir etmenin varlığı anlamına gelebileceğini belirtmektedir.

Zeka kuramlarında bir diğer önemli isim Guilford (1967, akt., Bjorklund, 1989) ise zekayı içerik, işlemler ve ürünler olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bu üç boyut ve alt boyutta farklı zihinsel işlemler sırasında devreye giren 120 zihinsel faktör

tanımlamaktadır. “Üç Boyutlu Zihinsel Yapı Modeli” adını verdiği kuramında faktör analizi tekniğinden yararlanmıştır.

Guilford'un (1967, akt., Erkuş, 1998) çok faktör kuramına göre, altı ürünün dört nesneyi beş işleme tabi tutması sonucunda ortaya çıkan $5 \times 4 \times 6 = 120$ ayrı faktörden oluşan zekanın, içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönünün bir tekinin bile olmaması zekanın varlığından söz etmememiz için yeterlidir. Bu üç yön şu şekilde özetlenebilir:

İçerik: Zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilgilidir. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik (sayılar, harfler v.b.), anlamsal (sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler), davranışsal (bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır.

İşlem: Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı, ne gibi süreçlerden geçtiğiyle ilgilidir. Zihinsel süreç sırasında yapılan işlemler: algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, değerlendirme işlemleridir.

Ürün: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu ne elde edildiği ile ilişkilidir. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemlerle elde edilen ürünler birikimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, çeviriler ve sonuçlardır.

Guilford bireyler arasındaki zihinsel farkları ise şöyle açıklamaktadır. Bireyler, zihinsel yapıları itibarı ile bu 120 faktörün temsil ettiği yeteneklere aynı derecede sahip olmayabilirler, bazılarında güçlü bazılarında zayıf olabildikleri gibi güçlü ve zayıf oldukları yeteneklerin sayısı bakımından da farklı olabilirler. İşte bu yeteneklerin farklılığı zihinsel farkların sebebidir. Ona göre belli bir alanda üstün başarı sağlayan kimse, bir başka alanda başarılı olmayabilir.

Zeka kuramlarında alternatif bir bakış açısı olarak görülen Gardner'a (1999) göre ise, zeka, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bir şekilde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür, yaşadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir. Her insan, sahip olduğu zekalarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Zeka, yaşam

boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir. Gardner yıllar boyu hakimiyetini sürdüren, insanların tek bir zekaya sahip olduklarını ileri süren zeka anlayışını kırmıştır. Ona göre insanların sahip oldukları çoklu zekaların her biri yaşamak, öğrenmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araçtır. Gardner (1983) “Çoklu Zeka Kuramı” adı verilen zeka kuramını geliştirmiştir. Gardner çoklu zeka kuramında farklı 8 zeka tanımlamıştır.

Mantıksal-Matematiksel zeka: Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasındaki ilişkiler kurma becerisidir.

Görsel-Mekansal Zeka: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Görsel-Mekansal zeka gördüğümüz her şeyle ilgilenir: hayal edebildiğimiz her türlü şekil, desen ve tasarımlar, somut yada soyut görüntüler ve renklerin ve dokuların tüm yelpazesini kapsar. Mekansal boyutunda bu zeka uzay/zaman sürekliliğindeki nesnelere yerleşimi ve aralarındaki ilişkiyle ilgilenir.

Bedensel- Kinestetik Zeka: Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir. Zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenme.

Müziksel-Ritmik Zeka: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir.

Nörofizyolojik açıdan müzik zekası ilk gelişen zeka türüdür. Aynı zamanda müziğin, ritmin, sesin ve titreşimin "bilinci etkileme" efektleri de diğer zeka türlerinin hepsinden daha güçlüdür.

Doğacı-Varoluşçu Zeka: Bu zeka türü çevremizdeki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlamayla doğrudan ilişkilidir. Türleri birbirinde ayırt edebilme, çeşitli bitki örtüsünü ve hayvan türlerini tanıyabilme ve sınıflandırabilme ve doğal dünyaya ilişkin bilgilerimiz ve onunla paylaştıklarımız gibi konularla ilgilenir.

Kişiler Arası-Sosyal Zeka: Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir. Başkalarından bir şey öğrenme ve başkalarına bir şey öğretme bu zeka türünün konusudur.

Kişisel-İçsel zeka: Ben, karakter ve kişilik zekası da denir. İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir.

Sözel-Dilsel Zeka: Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir. Başka birinin konuşmasını dinleyebilme ve hem ne söylediğini hem de ne gibi bir mesaj vermek istediğini anlayabilme de sözel zekanın ilgili olduğu alanlardandır (Gardner, 1983).

Sternberg' in (1985) üç-aşamalı zeka kuramı ise, analitik zeka, uygulamaya yönelik zeka ve yaratıcı zekayı kapsar. Ona göre, uygulamaya yönelik zeka ve yaratıcı zeka, okul ve iş yaşamındaki başarıyı, analitik zekadan daha iyi yordamaktadır. Üç-aşamalı olması, Sternberg ve arkadaşlarının geliştirdiği üç tür çoktan-seçmeli (sözel, sayısal ve figürsel) ve üç açık-uçlu maddeden oluşan testten elde ettikleri puanlarla geleneksel testlerden elde edilen puanların korelasyonlarından kaynaklanmaktadır: Analitik bölüm geleneksel testlerin sonuçlarıyla çok yüksek, daha sonra yaratıcı ve en son pratik bölüm giderek azalan korelasyonlar göstermektedir. Sternberg'e (1997) göre, yaratıcı

zeka, analitik zekadan farklıdır; ancak, yaratıcı zekanın varlığı açıkça ortaya konamamıştır. Bu model, bağlamsal, deneysel ve bileşenler alt teorilerinden oluşmaktadır.

Bağlamsal alt teori: Bu alt teori zekanın görüldüğü bağlam içinde değerlendirilmesi görüşünü benimsemektedir. Zekayı gerçek dünya bağlamı içinde tanımlayarak, zekada dış dünyanın, iç dünya kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, zekayı sadece testlerden alınan puanla değerlendirme yaklaşımından kurtarmaktadır. Sternberg, zekanın üç sürecini şu şekilde ortaya koymuştur: Adaptasyon, seçme ve şekillendirme. Adaptasyon, kişinin davranışlarını çevresine başarı ile uydurmasıdır. Adaptasyon mümkün olmadığında veya istenmediğinde bir kişi, daha iyi adapte olabileceği bir başka çevre seçer ve seçtiği çevreyi şekillendirir.

Deneysel alt teori: Deneysel alt teori bir önceki bilginin, bireyin performansını nasıl etkileyeceği ile ilgilidir. Alt teori yenilik ve sürecin ne derece otomatize olduğu ile ilişkilidir. Otomatize olma, büyük ölçüde deneyime bağlıdır. Bir uyarı, bilinenden farklı olduğunda, yani, yeni olduğunda orijinaldir. Sadece, bir beceri sıklıkla uygulandığında otomatize hale gelebilir. Sternberg, insanların yeniliğe saygı duyduğunu ve bilgi sürecini otomatize edebildiklerinde huzur duyduklarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Bileşenler alt teorisi: Bileşen alt teorisi, zihnin bilgiyi işleme modeli olarak ortaya konulmaktadır. Sternberg, üç tarzda bilgi işleme olduğundan söz eder: Metabileşenler, performans bileşenleri, bilgiyi sağlayan bileşenler. Metabileşenler, görev sırasında performansın gözlenmesi ve dikkat çekici kaynakların tahsis edilmesinde işe karışan metabilişsel yetenekler olarak açıklamaktadır. Performans bileşenleri, kodlama, zihni karşılaştırma ve bilginin tekrar düzeltilmesini içermektedir. Bilgi sağlayıcı bileşenler, yeni bilgiyi kazanmayı, seçici davranarak en yeni kodlanmış bilgiden hareketle ve kişinin uzun dönem hikayesini içerecek şekilde işlemesi sürecidir. Bu üç bileşen, bir değişken diğerine zarar vermeyecek şekilde etkileşimde

bulunmaktadır. Bu bileşenlerdeki bireysel farklar, zeka için önemli farklardır ve kişinin bilgi edinme sürecinin nasıl olduğunu yansıtmaktadır.

B. Bilgi İşleme Kuramları:

Piaget (1991, akt., Kulaksızoğlu, 2004), zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zeka anlayışını ortaya koyarak, anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekayı tanımlamış, sonra zekanın işlevleri ve etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. Zekayı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak tanımlayan Piaget'e göre uyum sağlama, başa çıkabilme şeklinde algılanmalıdır. Çünkü insan çevresine uyum sağlarken, aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum sağlayabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir.

Piaget, zihin gelişimini, zeka, etkili faktörler ve gelişim dönemleri olarak üç ayrı kısımda ele almaktadır. Piaget'e göre, zeka da örgütlenme ve uyum sağlama olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. Örgütlenme, beynimizde doğuştan bulunan bazı yapıların birleştirilmesi ile daha üst düzeydeki zihinsel yapılara ulaşmak anlamına gelmektedir. Uyum sağlama ise özümleme ve uyma süreçleri ile işlev görmektedir. Yeni bir durumla karşılaşıldığında, durum, özümlemeye çalışılır. Eğer zihindeki şemalar yeni durumu açıklamaya yetmezse, bu kez kişiler zihnini, duruma uydurmaya, yani uymaya çalışacaktır. Piaget'in geliştirdiği bu kuram, çocuğun zihinsel gelişimini dört aşamada inceler. Piaget'e göre zihin dört evreden geçerek olgunluk düzeyine erişir.

1-Duyusal-devimsel evre: Çocuğun doğuştan gelen fiziksel refleksleri tanıyıp geliştirdiği dönemdir.

2-İşlem öncesi evre: Yaklaşık 6-7 yaşına kadar süren bu evrede nesnelere bunlara bağlı değişimleri bütün olarak algılar. Bu dönemde nesnelere sözcüklerle temsil edilmeye başlanır. Yani çocuk sandalye sözcüğünün sandalyeyi temsil ettiğini bilir.

3-İşlem evresi: Yedi - on bir yaşlarına kadar süren bu evrede nesnelere değişimleri ayırt eder. Eşitlik, madde, hacim, alan, zaman, sayı kavramları kavranabilir.

4-Soyut (formel) işlemler evresi: On bir yaştan sonraki evredir. Birey artık soyut düşünebilir, sosyal ilişkileri kavrayabilir. Düşünme yeteneği düzenlilik kazanır (Kulaksızoğlu, 2004).

Bruner, (1986, akt., Aydın, 1997) de Piaget gibi insanda zihinsel gelişim üzerinde görüşler ileriye sürmüştür. Bruner'e göre insanda zeka gelişimi üç aşamadan geçer: (1) Hareket dönemi: Bebekte yönelme, bakınma, yakalama gibi davranış biçimleri bilgi kazanmada araç olarak kullanılır. Tekrarlayan motor faaliyetler vardır. Göz hareketlerini sabitleştirerek dünya hakkında temel bilgileri kazanır. Yakalamanın bakmaya eşlik etmesiyle bilgileri bütünleştirmeye başlar. Gördüğü nesneyi uzanıp yakaladığında nesneye olan uzaklık, şekil ve yumuşaklığa ilişkin algıları birleştirir. (2) İmgeleme dönemi: Hayal gücünü ağırlıkla kullandığı dönemdir. Kavramın adı duyunca şekli zihninde canlandırabilir. Nesnelere somut özelliklerine göre sınıflandırabilir. (3) Sembolik dönem: Sembollerini oluşturur ve semboller aracılığıyla düşünce gerçekleşir. Bruner'e göre sembolik düşünce, dil gelişimi için şarttır. Dilin gelişimi ve önemi konusunda, Piaget ve Bruner farklı bakış açılarına sahip görünmektedirler. Piaget için dil, çocuğun soyutlama yapabilmesinin kanıtıdır; Bruner'e göre ise, dil, soyutlama sürecidir. Çocuk dil aracılığıyla bu yeteneğini geliştirir.

I.1.2. Ceci: Biyoekolojik Zeka Teorisi

Ceci (1990, akt., Bjorklund, 1989), biyolojik faktörlerin zeka gelişimi üzerinde kritik bir rol oynadığına ve bazı açılardan zihinsel işlemlerin kritik dönemlerin etkisi altında olduğuna inanmaktadır. Ceci, g faktörü gibi tek bir genel zihinsel faktörün bulunmadığını düşünmektedir. Ceci de Gardner gibi zekanın çok yönlü yetenekler takımı olduğunu ileri sürer. Ceci'nin teorisinin merkezindeki tema, zihinsel fonksiyonların tanımlandığı çevrenin önemidir; zihinsel yetenekler kazanıldıkları ve ifade edildikleri çevreden çok fazla etkilenmektedirler. Ceci dört

tip çevreden söz etmektedir: Fiziki çevre, fiziksel dış uyaranlardan oluşmaktadır. Sosyal çevre, bazı faaliyetlerin sosyal uygunluğu ile ilişkili rol bilgisinden oluşur. Zihinsel çevre, kişinin görevi neden yapacağı ve görevin ne olduğunu bilmesinin uzun süreli hafıza içinde sunulmasını içerir. Tarihi çevre, kişinin yaşadığı tarihi dönem ve gelişme üzerinde bu özel zamanın etkisidir. Ceci, kişiyi zeki yapan şeyin, kişinin ne yaptığı ile ilişkili olduğuna inanmaktadır. Ceci'ye göre zeki insan yoktur, çeşitli görevlerde zekice davranan insanlar vardır. Görev üzerinde akıllı performanslar göstermemizi sağlayan şey bilgidir. Özel bir konu hakkında daha çok bilen kişiler bu konu ile daha etkin şekilde ilgilenir. Ceci, zihinsel kompleksliği, bir kişinin zihinsel süreçlerini, bilgi yapısını, kompleks, etkin ve esnek bir tarzda işleme koyabilmesi şeklinde tanımlar. Bütün zeka teorisyenleri içinde bilgiyi ön plana çıkaran Ceci'dir. Ona göre bilgi, sadece bir olgu değil, aynı zamanda problem çözme süreci ve stratejisidir. Bilgi zekayı çalıştıran motordur. Ancak zekayla bilgi aynı şey değildir.

Zeka tanımları ve bu tanımlamalar doğrultusunda oluşturulan kuramlara bakıldığında, bireyin sahip olduğu yeteneklerin ne olduğunu ve bu yeteneklerdeki farklılığının nedenlerini açıklamaya çalıştıkları görülür. Zeka kuramları insanı tanıma, yeteneklerin farklılığının nedenlerini anlama konularında topluma önemli bilgiler sunmuşlardır. Bireyin, sahip olduğu yeteneklerin belirlenmesi, hayatın her alanında (örn. okul, iş) sahip olduğu yetenekleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve bireyin bu yeteneklerini olumsuz yönde etkileyen koşulların araştırılmasını sağlamaları açısından son derece değerlidirler.

I.2. DUYGU

Literatürde zeka gibi, duygunun da ne olduğu konusunda herkesçe onaylanan bir tanım yoktur; duygular iki farklı görüşle tanımlanmıştır. Birinci görüş, duyguları kontrol edilmesi gereken bir olgu olarak tanımlar. Bu görüşü savunan bazı bilim adamlarına göre (Denham, 1998; Izard, 1972; Mayer ve arkadaşları, 2000), duygular, psikoloji alanında popülerliğe sahip davranışçı ve bilişsel ekolün etkisiyle, uzun yıllar boyunca, önemsiz, akıldışı ve kafa karıştırıcı bir unsur olarak geri plana atılmıştır.

İkinci görüşe göre ise (Izard, 2001; Saarni, 1999; Southam-Gerow & Kendal, 2000) duygular, davranışı uyandıran, pekiştiren, amaca yönlendiren potansiyel güçlerdir. Tanımsal ve bağlamsal farklılıklar olsa da bu görüşte yer alan teorisyenler duyguları son derece yararlı zihinsel fonksiyonlar olarak kabul ederler. Bu görüşü savunanlar arasında, duygunun, deneyimsel, bilişsel, fizyolojik ve anlamlı bileşenlerden oluşan çok yönlü güdü sistemi olduğu konusunda bir görüş birliği vardır (Brody, 1997). Duygular, yalnızca deneyimize merkez teşkil etmez aynı zamanda dünyayı ve kendimizi anlamamıza yardımcı olurlar. Çocukluktan yetişkinliğe doğru yükselen her basamakta daha kompleks hale gelen duyguları, anlamak ve yorumlamak, yaşam basamaklarında ilerledikçe daha önemli hale gelir (Denham, 1998). Duygu, bireyin harekete geçmesi için enerji yaratan potansiyel bir güçtür. Bununla birlikte, duygular, kişinin kendi gereksinimlerini karşılamak üzere çevreyi manipule edebilmesi açısından gereklidirler. Eğer var olan enerji, kişiyi harekete geçiriyor ve çevreyi manipule etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular ortaya çıkmaktadır. Eğer enerji, gereksinimlerin giderilmesinde etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Passons, 1975).

Duygu, dışsal ya da içsel uyaranları duyguya dönüştüren organize olmuş bir yanıt sistemidir. Bu döngüsel tanımlama da duygu, algısal, bilişsel, fiziksel değişime, organizmanın verdiği cevap olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Lazarus, 1990). Bu bağlamda duygular, davranışlarımızın içsel kaynağıdır ve çevreyle

karmaşık bir etkileşim içerisindedir (Izard, 2001). Duygu içimizi dışa yansıtan, dışsal olanı içsel olanla bütünleştirmeyi sağlayan, en önemli insan yetisidir (Alper,1999).

İkinci görüşte yer alan birçok teorisyene göre duygular bireyin hayatında bir eylemin gerçekleşip gerçekleşmemesini belirleyecek derecede öneme sahip bir güçtür. Cicirelli'ye (1996) göre duygu, yoğunluk ve sürede değişen, bazen kendini bir davranış içinde ifade eden, çevreye adapte olmayı ya da olmamayı belirleyen, bilinç ötesi ya da bilinçli bir durumdur. Bu tanımdaki bilinç ötesi ya da bilinçli bir durum vurgusu, bazı durumlarda duyguların biliş olmaksızın bir davranışa sebep olabilmesi görüşünden kaynaklanmaktadır. Örneğin, kolumuza beklediğimiz bir anda çimdik atan ve canımızı acıtan bir arkadaşımıza dönüp vurmamız, biliş olmaksızın yaptığımız bir davranıştır (Damasio, 1999; Goleman, 1995). Hangi duygunun olumluluk ya da olumsuzluk hissi yaratacağı ise bireyin deneyimlerine paralel olarak belirlenir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Mayer, Salovey ve Caruso' ya (2000) göre duygular, bireyle çevrenin ilişkisi içindeki değişimlere verilen, içeriğinde fizyolojik, deneyimsel ve bilişsel öğeler bulunduran tepkilerdir ve dört bileşenden oluşurlar. Birinci bileşen, duyguların farkına varma ve duyguları yüz ifadeleri, beden duruşu, ses tonu ve içerik yolu ile ifade yeteneğidir. İkinci bileşen, duygularımızı bilinçli olarak tanımamızdır. Üçüncü bileşen, duyguları anlamadır. Bu bileşende öfke, korku, mutluluk gibi duyguların deneyimler yoluyla anlaşılması vardır. Dördüncü bileşen ise, duyguların düzenlenmesi yeteneğidir. Örneğin, öfkeleneneğini düşünerek bir ortamdan uzaklaşmak ya da tüm insanlara sevgi duymaya çalışmak bu bileşenin konusudur.

Bazı araştırmacılar, temel duygu kümelerinin ya da boyutlarının varlığından söz etmektedirler. Ekman'a (1992, akt., Goleman, 1995) göre belirli yüz ifadelerinin (korku, öfke, üzüntü, zevk), okuma yazma bilmeyenler ve hiç televizyonla karşılaşmamış olanlar da dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınması, bu duyguların evrenselliğini

göstermektedir. Bir avuç çekirdek duygu olduğu ve tüm duyguların bu çekirdek duygulardan türediği savını destekleyen Plutchik (1980, akt., Morris, 2002) duygularımızı gruplamış ve sınıflandırmıştır. Oluşturduğu sekiz temel duygu kategorisi aşağıda verilmiştir: İçte yer alan duygular temel duygulardır (öfke, korku, sevinç, şaşkınlık, tiksinti, beklenti, üzüntü, kabul) ve dıştakiler birkaç duygunun bileşimidir.



Şekil

Yukarıdaki şekilde birbirleriyle yan yana gösterilen duygular, birbirini karşısında veya uzağında yer alan duygulara göre daha benzer olarak kabul edilir. Örneğin: öfke, umut etmek ile korkudan daha ilişkilidir. Araştırmacıların beyinde özel yerini buldukları duygular korku ve hazdır (Jensen, 1998). Crow ve Crow (1956, akt., Kulaksızoğlu, 2004) kalıtımsal olarak sahip olduğumuz, öğrenilmemiş, üç duygunun var olduğu söylemektedirler. Bunlar: Sevgi, öfke ve korku duygularıdır.

1.2.1. Duygu Kuramları ve Duygunun Psikoterapideki Yeri

Duygu Kuramları, duyguların oluşumunda rol oynayan zihinsel - bedensel süreçlerle, duygulara verilen zihinsel - bedensel tepkileri araştıran kuramlardır. Zihinsel süreçlerin üç temel ögesinden (duygu, güdü, biliş) biri olan duygu, Descartes'ın dualizminin (beden-zihin ayrımı) etkisiyle, yüzyıllar boyunca bilişsel bileşenden bağımsız, kendi başına var olan ve bedensel tepkilerle ortaya konan bir olgu olarak ele alınmıştır (Graves, 1999).

James (1890, akt., Damasio,1999) tarafından ortaya atılan hipoteze göre, çevredeki uyarıcılar, bedende fizyolojik değişimlere neden olur. Çevredeki belirli dürtüler, doğuştan ve değişmez bir mekanizma aracılığıyla harekete geçen, belirli bir bedensel tepkiye sebep olurlar. Duygular da bu fizyolojik değişimlerden kaynaklanır. James teorisinde, duyguya neden olan durumun, zihinsel olarak değerlendirilme sürecine neredeyse hiç önem vermemiştir. Cannon ve Bard'a (1930, akt. Mumcuoğlu, 2002) göre ise duygular ve bedensel davranışlar art arda değil, aynı zamanda ortaya çıkar. Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktör ise duyumsadığımız veya algıladığımız şeydir.

Bilişsel yaklaşıma göre, durumlara ilişkin algımız veya olaylara verdiğimiz anlam o durumlara ilişkin duygularımızın temelini oluşturmaktadır. Bireylerin duygusal tepkileri, olaylara yükledikleri anlama bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Yani, bir duygu, nasıl algılanıyor ve yorumlanıyorsa ona göre oluşmaktadır. Bununla birlikte, duyguları anlamlandırırken yaptığımız çarpıtmalar, psikolojik sorunların temelini oluşturmaktadır (Beck, 1989). Ona göre bireyler, duygusal uyarılma karşısında yaşadıklarını hızlı bir biçimde değerlendirerek tepki gösterirler ve sonra bu değerlendirmelerini destekleyecek çevresel ipuçları ararlar. Benzer olarak, Schatcer (1964) duygusal yaşantıların gerisinde bilişsel etkinliklerin rol oynadığını ileri sürmüştür. Ona göre çevremizi algılamamız ve anlamlandırmamız sonucunda, içimizdeki fizyolojik değişikliklerle ilgili duygulara belli adlar veririz. Aynı olaya farklı duygusal tepkiler vermemizin

nedeni duygularımızı farklı şekilde yönlendiren, farklı bilişsel yaşantılar geçirmemizdir.

Fonksiyonalist yaklaşıma göre duygu, bireyin davranışına rehberlik eden ve hedeflerine varmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir (Brenner & Salovey, 1997). Duygular, bizi, çevrenin bazı yönleriyle etkileşim konusunda cesaretlendirirken, bazı yönleriyle etkileşimiz konusunda cesaretimizi kırarlar (Saarni, 1999; Izard, 2001). Örneğin, sevgi çevremizdeki insanlarla ilişkilerimizde olumlu katkı sunarken, öfke kurduğumuz ilişkileri bozabilir.

Nörolojik yaklaşıma göre iki tip duygu vardır: Birincil ve ikincil duygular. Birincil duygular yani doğuştan varolan duygular (örn. korku), biliş aracılığı olmadan yaşanabilir çünkü bu duyguların oluşumuna kaynak teşkil eden dürtü, evrimsel çizgide yaşamı koruma açısından hayati önem teşkil eden amygdala aracılığıyla işlenir. İkincil duygularda (örn. bir yakınınızın ölümünün yarattığı üzüntü) dürtü, yine amygdala tarafından işlenmektedir; ancak bu kez, aynı zamanda, düşünce sürecinde de analiz edilmektedir (Damasio, 1999).

Literatürde, psikoloji alanında yapılan birçok çalışmada, duygular, insan deneyiminin köşe taşı olarak kabul edilmesine ve duygusal bozukluklar ya da duygusal sorunlar üzerine birçok teorik model ve araştırma olmasına rağmen, duygunun gelişimdeki ve psikopatolojideki rolünü yeterince ele alan bir çalışma yoktur (Southam – Gerow & Kendall, 2000).

Kişinin, kendi bireysel varoluşunu koruma içgüdüğü ile, topluma uyum sağlama ve ait olma çizgisinde karşılaştığı güçlükler, farklı duygu ve düşüncelerin çatışması, kişiler arası ilişkilerde yaşanan zorluklar, bireylerde bir takım psikolojik rahatsızlıkları doğurur. Psikoterapi, günümüzde, bireylerin, yaşadıkları bağlama uyum, biçimlendirme ve şekillendirme becerilerini sekteye uğratan, zihinsel ve duygusal memnuniyetsizlik hallerini çözmeye uğraşan bir yöntemdir (Geçtan, 2003).

Farklı kuramların farklı psikoterapi teknikleri olmasına rağmen amaç her zaman bireyin kendini mutlu hissetmesini, yaşamından hoşnut olmasını sağlamaktır. Psikoloji alanında her kuramın ortaya koyduğu farklı terapi teknikleri vardır. Freud, “Kaç çeşit terapi var ?” sorusuna, “Ne kadar insan varsa, o kadar” demekle, terapi çeşitlerinin çokluğu üzerine çarpıcı bir yanıt vermiştir. Günümüzde, sekiz yüz farklı terapi tekniğinin kullanıldığı bilinmektedir. Tüm terapi yaklaşımlarında bireylerin, yaşadıkları bağlama uyumunu sağlamak ve zihinsel-duygusal memnuniyetsizlik hallerini çözmek için duygulardan yararlanılmaktadır.

Davranışçılar, çekingenlik, utangaçlık, öfke gibi duygular dolayısıyla hayatta yaşanan başarısızlığın önüne geçebilmek için, atılganlık eğitimi yöntemini geliştirmişlerdir. Davranışçı terapide, atılgan davranışlar sergileyen bireylerin, başka insanlarla kurdukları ilişkilerde daha başarılı ve kaygı düzeylerinin daha düşük olacağı belirtilir. Varoluşçu terapide, bireyin, diğer insanlarla kurduğu ve içsel dünyasını paylaştığı, bu paylaşım sonucu oluşturduğu duyguları içeren bir varoluş alanı olan, Mitwelt kavramı, kişileri yalnızlık ve soyutlanma duygusundan koruyan, taraflarda değişikliğe neden olan bir olgudur. Psikanalist terapide, çocukluk yıllarından itibaren bilinçdışına bastırılmış duygu, düşünce, istek ve yaşantıların oluşturduğu çatışma çözülmeye çalışılır. Temelde, iç çatışmaların neden olduğu davranışların bulunması ve değiştirilmesi sürecinde kriter yine duygulardır. Logoterapik terapide, yaşamda anlam bulmak önemlidir. Yaşamda anlam bulmak, sevgi yoluyla olur ve sevgi yoluyla bireyler, kişisel ve toplumsal sorumluluklarını üstlenir ve diğer insanların potansiyellerinin farkına varırlar. Gestalt terapide, bireyin öz-bilinçliliğe kavuşarak özünü gerçekleştirme amaçlanmaktadır. Kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çevresine karşı bilinçli olması bu yaklaşımın amacı olarak ifade edilir. Adlerian terapide, bireylerin aşağılık ya da eksiklik duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak hedeflenir. Cesaretlendirmeye bireyin kendine güven duygusunu arttırmak ilk amaçtır. Gerçeklik terapisine göre, bireyler çevrelerini ve kendilerini kontrol edebilirler ve bu nedenle, davranışlarından sorumlu

olmalıdırlar. Yaşanan tüm duygular bireyin kendi seçimidir. Üzülme, mutlu olmak, öfkelenme bireyin tercihidir. Bireyin yanlış seçimlerinin değiştirilmesi hedeflenir.

Akılcı-duygusal terapide, birey hem akılcı hem de mantıksız olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre insan mantık gücünü yükselterek kendini duygusal rahatsızlıktan kurtarabilir. Bu yaklaşıma göre, suçluluk, kaygı ve öfke, mantık dışı duygulardır. Bireyin duyguları ve düşüncelerini birbirleriyle iç içe girmiş birbirini etkileyen farklı öğeler olarak ele alan akılcı-duygusal kurama göre bir duygu, biliş olmaksızın varolabilmekte ve algılamaya ait duyumsal durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bilişsel terapide, otomatik düşüncelerin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve bunların yerine işlevsel olanların konulması gereklidir. Danışanın, otomatik düşüncelerle yüzleşmesi, duygularında olumlu yönde değişime neden olabilir; çünkü bilişsel terapiye göre düşünceler, duyguları etkilemektedir (Karahana ve Sardoğan, 2004).

Yukarıda da açıklanmaya çalışıldığı üzere, duygular, bireylerin sağlıklı bir yaşama sahip olmaları ve bu sağlıklı hallerini sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptirler. Her yaklaşım farklı teknikleri kullansa da psikolojik sorunları çözebilmek ve bireyin çevreye uyumunu sağlamak için temelde duygulardan yararlanılmaktadır.

Duyguları ifade etme üzerine yapılan çalışmalara göre, duyguların ifade edilmesinde toplumsal cinsiyet farklılıkları vardır. Eisenburg ve Lennon'ın (1983, akt. Morris, 2002) çalışmasına göre, erkekler duygularını ifade etmeyi bastırırlarken, kadınlar ifade etme konusunda daha açıktırlar. Brody ve Hall (1993), bu farkın, ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirirken farklı duygusal yaklaşımlarda bulunmalarından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Yaptıkları bir çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin, duygularını (öfke hariç) kızlarıyla daha çok konuştuklarını ve dinlediklerini ancak erkek çocuklarıyla daha çok, öfkenin nedenleri ve sonuçları üzerine konuştuklarını söylemişlerdir. Duygusal öğrenmeye bağlı olarak kadın ve erkeklerde farklı beceriler gelişmektedir. Kadınlar sözlü sözsüz duygusal işaretleri okuma, duygularını ifade etme ve

iletişim kurma konusunda ustalaşırken; erkekler incinebilirlik, suçluluk, korku ve acı gibi duyguları en aza indirmede beceri sahibi olmaktadırlar (Gotmann, 1993).

I.3. DUYGUSAL ZEKA

Duygusal zeka, çeyrek asırdır kullanılmakta olan yeni bir kavram olmasına rağmen zekanın duygusal ve sosyal becerileri içerdiği görüşü zeka konusunda çalışan bilim adamlarınca hep vurgulanmıştır. Weschler (1944; akt., Shaikh, 2004), zeki davranışların sadece bilişsel faktörlerle açıklanamayacağını, aynı zaman da bireyin duygusal ve güdüsel becerilerinin de zeki davranış da önemli rol oynadığını belirtmiştir. Weschler, genel zeka testlerinin bilişsel beceriyle birlikte duygusal ve güdüsel faktörleri de ölçmesi gerektiğini vurgulamıştır; ancak bu geniş kapsamlı açıklamasına rağmen, yalnızca bilişsel zekanın ölçümüne odaklanmıştır.

Benzer olarak, Leeper (1948, akt., Bar-On, 1997), “duygusal düşünme” yi, “mantıklı düşünme” ve genel zekanın bir parçası olarak ele almıştır. Maslow (1970, akt., Karahan ve Sardoğan, 2004), felsefe alanında yıllarca tartışması süren ruh ve beden ayrımını reddetmiş, insan gibi karmaşık bir varlığın bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur. Ona göre sağlıklı birey, kendi istek ve duygularını bilen, başkalarının duygularını anlayabilen ve bu doğrultuda davranabilen bireydir. Rogers 'a (1951, akt., Karahan ve Sardoğan, 2004) göre, insan, akılcı, kendi başına kararlar verebilen, çevresini etkileyen ve çevreden etkilenen bir varlıktır. Bireyin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularını anlaması ve ifade edilebilmesi önemlidir. Bu aynı zamanda, etkili iletişim açısından da gerekli olan bir koşuldur.

Seksenli yıllarda, geleneksel zeka yaklaşımını sorgulamaya başlayan Gardner (1983) ise, "Frames of Mind" adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan tek bir zeka türü olmadığını, zeka türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürmüştür. Gardner geliştirdiği "Çoklu Zeka" kuramında "kişinin

içsel dünyasını bilmesi" ile "sosyal beceri" ayırımını tanımlamıştır (Kemper, 1999). İçsel zeka kişinin kendi duygularını bilmesi, yorumlaması ve düzenlemesidir. Kişiler arası zeka ise, bireyin, diğerlerinin duygularını anlaması ve ilişki kurma becerisidir. Bu içsel ve kişiler arası zeka ayrımı duygusal zeka teorilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Wells, Torrie, & Prindfe, 2000).

Sternberg'e (1985) göre, bireyin davranışlarının, zeki bir davranış olarak değerlendirilmesini belirleyen etken, kültürdür. Bir davranış bir kültürde zeki bir davranış olarak değerlendirilirken, diğerinde aptalca bulunabilir. Sternberg geleneksel zeka anlayışının hayattaki başarıyı belirlemede yetersiz kaldığını kavramın genişletilmesi gerektiğini söylemiştir. İçerisine kültürü de katarak genişletmiş olduğu zekayı, pratik zeka olarak tanımlamıştır.

Beynin anatomik yapısı ve fonksiyonları üzerine incelemeler yapan araştırmacılara göre, ilk olarak ortaya çıkan ilkel beyin vücudu kontrol etmeye ve çevreye tepki vermeye odaklanmıştır. Bu kökün üstüne ise duygu merkezleri gelişmiştir. Bu merkezler limbik sistemi oluşturmuştur. Öğrenme ve hatırlamayı içeren limbik sistemin sağladığı hızlı tepki verme süreci atalarımızın ayakta kalmalarını sağlamıştır ve bu temellerin üstüne de milyonlarca yıllık evrim sonucu üst düzey beyin bölümü olan neokorteks (yeni kabuk) gelişmiştir (Goleman, 2001). Seksenli ve 90'lı yıllarda Le Doux (1986,1992,1993, akt., Damasio, 1999) Amerika'da yaptığı çalışmalarda insan duygusal sisteminin anatomik olarak neokorteksten bağımsız olarak hareket edebileceğini ortaya koymuştur. Ona göre bireyin verdiği bazı tepkiler bilişsel ve bilinçli hiçbir katkı olmadan oluşabilmektedir. Le Doux (1992, akt. Segal, 1997) duyularımızdan gelen mesajların neokortekse geçmeden önce beynin duygusal hafızayla en yoğun biçimde ilişkisi olan amigdaladan geçtiğini bulmuştur.

Nörofizyoloji alanında bir diğer önemli isim, Damasio (1999), duygularla aklın insan zihninde nasıl bir araya geldiğini göstermiş ve duyguların akılcı insan

davranışındaki rolünü ortaya koyan birçok vaka çalışması yapmıştır. Bu vaka çalışmaları, beyninin belli bölgeleri zarar gören bireylerin, temel akıl ya da dil öğelerinde bozulma olmadığı halde, sosyal uyum, karar verme, uzun vadeli plan yapma gibi becerilerini kaybettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın ilgi çekici yanı, bu vakaların bu yetersizliklerinin standart zeka testlerinde ortaya çıkmamasıdır. Damasio duyguları, birincil ve ikincil olarak ikiye ayırmıştır. Birincil duygular, biliş olmaksızın oluşur, ve yaşamı korumaya odaklıdır (korku, öfke, haz). İkincil duygularda hem biliş hem de amygdalanın rolü vardır. Örneğin, eski bir arkadaşınızla yolda karşılaştığınızda onunla ilgili fikirlerinize göre sevinir ya da mutsuz olursunuz. Burada düşünceyle duygu içi içedir. Beyin fizyolojisi alanındaki bu çalışmalar duygu-biliş birlikteliğini ve duyguların sağlıklı yaşamı sürdürmedeki gerekliliğini ortaya koyarak duygusal zeka kuramının gelişmesine büyük katkı sunmuşlardır.

Payne (1986), duygusal zeka terimini ilk kez kullanan kişidir. Çalışmasında, duygunun doğasına dayanarak, teorik ve felsefi bir yapısı olan bir kavram geliştirmeye çalışmıştır. Duygusal zeka olarak adlandırdığı bu kavramı bireyin kendisinde ve eğitim yoluyla, diğerlerinde, nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Ona göre, duyguların bastırılmasını ön gören uygar dünya duygusal gelişimimizi engellemiş ve bizi duygusal cehalete sürüklemiştir. Bugün toplumun yüz yüze kaldığı birçok problem (depresyon, bağımlılık, hastalık, dinsel çatışma, şiddet, savaş) duygusal cehaletten kaynaklanmaktadır. Uyarlaşma yolunda ilerlerken, duygusal doğamızı ve duyguların yaşamımızdaki önemli fonksiyonlarını reddettiğimizi ileri süren Payne duygusal zekayı geliştirmeye olanak sağlayacağını düşündüğü bir rehber kitap hazırlamıştır. Bu kitap bireylere, (1) duygu hakkındaki önemli konulara ve sorulara cevap verme (2) duyguyla ilgili soruları ve konuları inceleyen bir dil ve yapı sağlama (3) duygusal zekayı geliştirmek için kavramlar, yöntemler ve araçlar sunma yollarıyla rehberlik etmek üzere hazırlanmıştır.

İlk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılan duygusal zeka kuramı, aslında, 1920 yılında Thorndike tarafından oluşturulan sosyal zeka kavramına dayanmaktadır (Planalp ve Fitness, 1999). Yazarların kuram üzerine gerçekleştirdikleri ilk çalışma, bireylerin, renkler, yüzler ve şekiller olmak üzere üç farklı uyarının yarattığı duyguları tanımlama becerisi üzerinedir (Mayer, Dipaolo ve Salovey, 1990). Duygusal zeka kuramını Mayer ve Salovey (1990) ortaya atmışlardır; ancak kuramı popülerleştiren Goleman'dır (1995). Goleman, Boyatzis ve Mckee'ye (2002) göre insanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği olan duygusal zekayı oluşturan dört temel unsur; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimidir. Yazarlara göre, bireyin hayattaki başarısını bu unsurlar belirlemektedir.

Duygusal zeka kuramı, zekaya ilişkin araştırma geleneğinde, zekanın önceleri ele alınmayan bir yönünü; kişinin duygularını merkeze koyarak içsel ve sosyal dünyasıyla etkileşim odaklı yönünü ele alan bir kuramdır. Duygusal zeka, zeka yaklaşımları içerisinde popülerliğiyle dikkatleri üzerine çeken, insan zekasını anlamaya yönelik farklı bir bakış açısı ortaya koyan, henüz çok yeni, üzerinde araştırmaların ve tartışmaların devam ettiği bir konudur (Bar-On, 1997).

Geleneksel zeka anlayışından memnun olmayan bazı psikologlar, 1990'lar boyunca duygusal zekanın yapısını, farklı yollarla kavramlaştırmaya çalışmışlar ve her biri kendi ölçüm araçlarını geliştirmişlerdir; ancak, hala duygusal zekanın ya da alanın sınırlarının ne olduğu konusunda görüş birliği yoktur (Shaikh, 2004).

Epstein'a (1999) göre duygusal zeka, zihinsel bir beceridir. Sadece duygulara sahip olmak değil, aynı zamanda onların ne anlama geldiğini anlamaktır. Duygu kavramı akıl gerektirir ancak kişiyi zihinsel sisteme ulaştıran, yaratıcı düşüncelere meydan veren şey yine duygulardır. Boyatzis ve arkadaşları'na (1999) göre, bireyin kendinin farkında olması, kendini yönetmesi, toplumsal bilinç ve toplumsal becerileri içeren yeterliliği uygun zamanlarda ve yeterli sıklıkta göstermesi duygusal zekayı gösterir. Weisinger'e (1998) göre duygusal zeka, duyguların akıllıca

kullanımıdır. Constantine ve Gainor 'a (2001) göre duygusal zeka, algı, özümseme, ifade, duyguların düzenlenmesi ve yönetimini de kapsayan duygusal bilginin işlenmesidir.

Duygusal zeka, zeka alanında yeni bir kavram olmasından dolayı, araştırmacıların kavramı en doğru şekilde tanımlama ve kavramın sınırlarının ne olduğunu açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Duygusal zeka alanında çalışan diğer araştırmacıların tanımları ise aşağı da verilmiştir. Duygusal zeka; bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneğidir (Petrides ve Furnham, 2000). Duygusal zeka, duygusal veya sosyal yetkinliklere ilişkin bir ölçüm, ya da kişinin, kendinde veya başka kişilerde duyguların çeşitli ifadelerini tanıması yeteneğidir (Goleman, 2001; Hettich, 2000). Duygusal zeka, duyguları anlama, gerekiyorsa içinde bulunulan duygusal durumu değiştirme becerisidir. Duygusal zeka, kişinin hem kendi, hem de başka kişilerin duygularının farkında olması, bunları anlaması, düzenlemesi ve kullanabilmesi becerisi veya eğilimidir. Duygusal zeka, insanlarla daha başarılı ilişkiler kurmak; çevreye, değişen şartlara uyum sağlayabilmek ve diğerlerini anlamakla ilişkilidir (Schutte ve arkadaşları, 2001). Literatürde bir çok duygusal zeka tanımı olmasına karşın ön plana çıkan dört farklı duygusal zeka modeli vardır.

I.3.1. Mayer, Salovey ve Caruso' nun Modeli

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekayı “sosyal zekanın bir formu olarak bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği” (Salovey ve Mayer, 1990) olarak tanımlamaktadırlar. Mayer ve Salovey'in (1997) duygusal zeka konusunda yapmış oldukları çalışmanın temel varsayımına göre, bireylerin duyguları algılama, anlama ve bu duygusal bilgiyi kullanabilme yetenekleri birbirinden

farklıdır ve bireyin duygusal zeka seviyesi, gerek entelektüel gerekse duygusal başarısına ve gelişimine çok önemli katkı sağlar. Yine Mayer ve Salovey'e (1993) göre, duygusal zeka sadece tek bir özellik veya yeteneği ifade etmez, bireyin kendinin ve başkalarının duygularını değerlendirmeye ve ifade etmesine katkıda bulunan, kendilerinin ve başkalarının duygularını kontrol etmesine yardımcı olan ve bireyin kendi yaşamında motivasyon ve başarıyı sağlayıcı duyguları kullanmayı sağlayan çok sayıdaki yeteneğin bir kombinasyonudur.

Mayer, Caruso ve Salovey'in (1999) modeli, kişinin duyguları tanıma ve gruplama becerisini gösteren dört hiyerarşik diziden oluşmaktadır. Basitten karmaşığa doğru giden bu modelde, ilk aşamada, bireyler kendilerinin ve başkalarının duygularını algılamayı, aynı zamanda da duygularını ifade etmeyi ve duygusal ifadelerden hangisinin dürüst hangisinin aldatıcı olduğunu ayırt etmeyi öğrenirler. İkinci aşamada, bireyler, karar verme süreci içinde etkili olabilmeleri için duyguları kullanırlar. Örneğin, kaygı öğrencilerin sınava odaklanmasını ve yoğun çalışmalarına sebep olabilmektedir. Üçüncü aşama, duygular yoluyla edinilmiş bilgiyi yorumlama ve kullanma becerisidir. Örneğin, öfke, adaletsizlik kaynaklanabilmektedir. Duyguları sınıflandırma, bir anda ortaya çıkan karmaşık duyguları anlama, bir duygudan başka bir duyguya geçişler arasındaki ilişkiyi tanıma becerisi, bu aşamanın öğeleridir. Son olarak, dördüncü aşama ise duygulara açık olma ve duyguları yönetme becerisidir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer ve arkadaşları, 2000; Finegan, 1998; Shaikh, 2004). Yazarlar yapmış oldukları çalışmalar sonucunda dört diziden oluşan bu modelde değişiklik yaparak ikinci ve üçüncü kategoriyi birleştirmişler ve böylelikle üç kategoriden oluşan bir model ortaya koymuşlardır (Mayer, Caruso ve Salovey , 1999). Bu üç kategori, duyguları algılama, duyguları anlama ve duyguları yönetmedir.

Bu modele dayanan iki duygusal zeka ölçeği geliştirilmiştir. Çoğul Faktör Duygusal Zeka Ölçeği (MEIS) ve daha güncel olan Mayer, Salovey ve Caruso

Duygusal Zeka Testi (MSCEIT, 2001), Salovey ve Mayer'ın (1990) duygusal zeka tanımına dayanmaktadır. Her iki gereç de duygusal zekayı bilginin işlenişiyle ilişkilendirerek ölçmektedir. MEIS dört ögeye ayrılmıştır: Duygusal algı, düşüncenin duygusal olarak yaratılması, duygusal anlayış ve duygusal denetim. MSCEIT, algı (fotoğraflardaki duyguları algılama), yaratım (bir hissi hayal etme ve bunu ılık, soğuk gibi bir duyumla senaryolaştırma), anlayış (görüntüler üzerine duyguları anlatma ve farklı duyguları birleştirme) ve denetim (bir öyküde kişilerin duygularını etkileyecek olayları belirleme ve verilen öyküde insanların ilişkilerini etkileyecek olayları belirleme) için alt puanlar kadar bütüncül bir duygusal zeka puanı elde etmek için düzenlenmiştir.,

I.3.2. Cooper ve Sawaf'ın Modeli

Cooper ve Sawaf (1997) ise, yönetici zeka terimini kullanarak farklı bir zeka modeli öne sürmüşlerdir. Duygusal zekanın, dört temel bileşeninden bahsetmişlerdir. Bunlar, duygusal okuryazarlık, duygusal uygunluk, duygusal derinlik ve duygusal simyadır. Duygusal okuryazarlık, kişinin kendi duygularını ve bu duyguların nasıl işlediğini bilmesidir. Duygusal uygunluk, kişinin duygusal dayanıklılığının ve gerektiği durumlarda esnek olabilmesini içermektedir. Duygusal derinlik ise, duygusal yoğunluk ve büyüme potansiyeli olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, dördüncü bileşen, duygusal simya, kişinin yaratıcılığını harekete geçirmek için duyguları kullanabilme becerisini kapsamaktadır. Cooper ve Sawaf (1997) bu modeli test etmek için Duygusal Zeka Haritası adı verilen bir ölçek geliştirmişlerdir.

Duygusal Zeka-Haritası, duygusal zekayı beş ögeye ayırmaktadır: Varolan Ortam, Duygusal Verileri Okuma Becerisi, Duygusal Zeka Yeterlilikleri, Duygusal Zeka Değerleri, Duygusal Zeka Tutumları ve Sonuçları.

I.3.3. Goleman'ın Modeli

Goleman 'a (1995) göre duygusal zeka, zekanın duygusal, kişisel, sosyal boyutlarına işaret etmektedir. Bu boyutlar günlük yaşantımızda büyük öneme sahiptirler (Goleman, 1995). Goleman (2001), performansa dayalı bir duygusal zeka kuramı ileri sürmektedir. Bu görüş, Salovey ve Mayer'ın (1990) yaklaşımından oldukça farklıdır. Boyatzis, Goleman ve Rhee'nin (2000) duygusal zeka modeli, beş kategoride toplanan 25 yeterlilik ögesinden oluşmaktadır. Yazarlar bu yeterlilikleri ölçebilecekleri Duygusal Zeka Envanterini geliştirmişlerdir. Ancak yaptıkları testler sonucunda yeterlilikleri 20'ye ve kategorileri de dörde indirmişlerdir. Bu dört küme şunları kapsamaktadır: Öz-Bilinç, Sosyal Bilinç, Öz-Yönetim ve Sosyal Beceriler. Dört kümenin her biri zihinsel becerilerden ve birbirlerinden farklı olarak görülmektedir. Öz-Bilinç kümesi, duygusal öz bilinç, özdeğerlendirme ve özgüvenden oluşur. Özbilinç; bireyin sahip olduğu duygularını okuyabilmesi, anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini tanıyabilmesidir (Goleman, 2001). Sosyal Bilinç kümesi, empati ve sözel olmayan ipuçlarına yönelik algılama yeterliliğini kapsar. Öz-Yönetim kümesi, rahatsız edici duygusal tepkileri düzenleme ve duygusal tepkiselliği engelleyebilme becerisidir. Dördüncü küme olan Sosyal Beceriler, kişinin diğerlerinin duygularını anlama yada etkileme becerisini tanımlar. Sosyal beceriler açısından önemli olduğu belirtilen ilişki yönetimi; etkileşim sürecini, tüm insanların memnun olmasını sağlayacak biçimde, birbirlerine karşı duyarlı, rahat ve güvenli bir ortamda yürütmeyi öngörür (Steven ve Book, 2003).

Goleman' ın tanımında belirtilen nitelikler, aslında öğretilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına kavuşabilirler (Fişek, 1996). Boyatzis ve arkadaşlarının (2000) modellerini test etmek üzere geliştirdikleri Duygusal Yeterlilik Envanteri (Emotional Competence Inventory (ECI)) duygusal zekayı dört küme içinde düzenlenmiş 20 yeterlilikle ölçmektedir. ECI, katılımcılardan kendilerini her maddede 1' den 6' ya kadar olan bir ölçek üzerinde tarif etmelerini istenmektedir. Dört küme

şunlardır: Özbilinç, Öz-denetim, Motivasyon, Empati ve Sosyal Beceriler. Her küme üç ila dokuz yeterlilikten oluşmaktadır. Göreceli yeni bir gereç olan ECI çok az geçerlik verisi toparlandığı için halen deneme / uygulama düzeyinde değerlendirilmektedir.

I.3.4. Bar-on' un Modeli

Reuven Bar-On (1997), duygusal zekayı çevresel talepler ve baskılarla başa çıkabilmeyi sağlayan bilişsel olmayan yetenek ve beceriler dizisi olarak tanımlamıştır. Bar-Onun tanımındaki bilişsel olmayan vurgusu, duygusal zekanın, geleneksel zeka anlayışında önemli yer tutan bilişsel faktörlerden farklı bir yapı olduğunu netleştirmek içindir. Bar-On duygusal zeka çalışmalarına, ortalama zeka sahibi bireyler bunu başarabilirken, zeka düzeyleri yüksek olan bazı bireylerin iş ve özel hayatlarında neden başarılı olmadıklarını ve neden ruhsal iyi olma durumlarını koruyamadıklarını, araştırmakla başlamıştır. Bu düşünce doğrultusunda, zihinsel sağlık alanında, başarıyı ve psikolojik iyi olma durumunu açıklayan bilişsel olmayan faktörleri incelemiş ve operasyonel olarak tanımlanan 11 faktör belirlemiştir. Bu faktörleri, beş bileşen altında toplamıştır. Yaptığı çalışmalar sonrasında, bu faktörleri 10 bileşen ve 5 yardımcı olarak değiştirmiştir (Bar-On ve Parker, 2000). On bileşen: Duygusal özbilinç, girişkenlik, özsaygı, empati, kişilerarası ilişkiler, strese tolerans, dürtü kontrolü, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve problem çözmedir. Beş yardımcı faktör ise: Kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, sosyal sorumluluk, mutluluk ve iyimserliktir.

Her modelin konuya ilişkin kendine özgü bir yaklaşımı olmasına karşın bu dört modelin ortak noktası, duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve yönlendirmesi becerileriyle tanımlamalarıdır. Yukarıda yapılan tanımların ışığında duygusal zeka: bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak, öncelikle

kendine ait duygularını fark edip tanınması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2001).

Zeka genel olarak çevreye uyum sağlama, biçimlendirme ve şekillendirme yeteneğidir. Fiziki çevre, sosyal çevre, zihni çevre ve tarihi çevre olmak üzere dört tür çevre vardır (Ceci, 1990, akt., Bjorklund, 1989) Sosyal çevreye uyum, biçimlendirme ve şekillendirmede, duygusal ve güdüsel faktörlerin rolü bilinmektedir. Zekanın tanımında yer alan ‘çevre’ sadece fiziki çevre ve zihni çevre türünü kastetmiyorsa, geleneksel zeka ölçeklerinin diğer çevre türlerini ihmal ettiğini söyleyebiliriz. Neredeyse tüm zeka yaklaşımları, duygusal ve güdüsel fonksiyonların önemini belirtmiş olmalarına ya da literatürde, ruhsal sağlığın korunması ve sağaltımında duygular temel alınmış olmasına karşın, duyguları insan davranışında merkeze alan teorik modeller yoktur (Southam – Gerow & Kendall, 2000). İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze değin, insanın kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisi, kişi için, bir acı ve başarısızlık kaynağı olabildiği gibi mutluluk, huzur ve başarı kaynağı da olabilmektedir (Karahan & Sardoğan, 2004). Duygusal zeka kuramı literatürde varolan bu eksikliği kapatmak üzere, en azından, gözleri duygulara çevirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Literatüre bakıldığında duygusal zekanın net bir tanımın olup olmadığını tartışan (Mathews, Roberts ve Zeidner, 2003; Zeidner, Roberts ve Mathews, 2004; Shaikh, 2004) duygusal zekayı ölçmede kullanılan envanterlerin geçerliğini ve güvenilirliğini sorgulayan karşıt ve yandaş yazarlar (Kaufman ve Kaufman, 2001; Brody, 2003; Oatley, 2004) olduğu görülmektedir. Mathews, Roberts ve Zeidner (2003) duygusal zekanın hayat başarısını yordadığına ilişkin güçlü iddiaların oluşturulmasını ve bu iddialar doğrultusunda programların oluşturulmasını eleştirmişlerdir. Yazarlara göre literatürde bu denli güçlü bir iddianın oluşmasına imkan sağlayacak kadar çalışma yoktur. Çalışmaların artması ve

duygusal ve sosyal becerileri geliştirme programlarının bu çalışmaların sonuçlarına göre oluşturulması gerekmektedir. Yine aynı yazarların (2002), duygusal zekanın net bir tanımının olup olmadığını eleştirdikleri görülmektedir. Yazarlara göre duygunun farklı şekillerde tanımlanması, duygunun bir tanımının olmadığını göstermektedir. Buna yanıt olarak Oatley (2004), duygunun bir tanımının olmasının duyguların ya da duygusal zekanın ne olduğunu bilmememize yol açmayacağını söylemiştir. Ona göre, fizik de ne olduğu konusunda üzerinde uzlaşmış net bir tanıma sahip değildir; ancak bu, insanların fiziğin ne olduğunu bilmemesine neden olmaz. Duygusal zeka çalışmalarına gelen bir diğer eleştiri (Zeidner ve arkadaşları, 2005) ise geliştirilen ölçeklerin duygusal zekayı ölçüp ölçmediği üzerinedir. Yazarlara göre hem performansa dayalı ölçekler, hem de bireylerin kendilerinin doldurduğu tip ölçekler duygusal zekayı ölçmede yetersizdirler. Buna yanıt olarak Kaufman ve Kaufman (2001), duygusal zeka ölçeklerinin duygusal zekayı ölçmede başarılı olduğunu ve ilerleyen çalışmalarda duygusal zekanın geleneksel zeka ölçekleri içinde yer alan bazı modellerini (örn. Horn, 1989) de kullanarak ölçülmesinin duygusal zeka kuramını güçlendireceğini belirtmişlerdir. Oatley'e (2004) göre ise, kullanılan duygusal zeka ölçekleriyle çok fazla alakadar olmak, yüzyıl önce 'zeka' kavramının yaşadığı kargaşaya benzer bir sonuç doğurabilir. Ona göre literatürde sürüp giden bu ölçme kargaşası “ duygusal zeka, duygusal zeka testlerinin ölçtüğü şeydir” sonucuna neden olmadan sona ermelidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, duygusal zeka çalışmalarına bakıldığında duygusal zekayı kavramlaştırma, duygusal zekanın ne olduğunu tanımlama ve ölçek geliştirme ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini test etme çabalarının yoğun olduğu görülmektedir. Mayer, Caruso ve Salovey (1999), duygusal zekayla kişisel beceriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, aynı zamanda, duygusal zekanın, zekanın geleneksel ölçütleriyle uyumunu da incelemişlerdir. Zekanın geleneksel ölçütü olarak üç kriter belirlemişlerdir: Kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel kriter. Kavramsallık kriteri, zekanın davranışı değil, zihni performansı gösterdiğine işaret etmektedir.

İlişkisellik kriteri, bir zeka türü ile ilgili nesnel standartları tanımlamaktadır. Bir zeka türü daha önceden tanımlanmış zihin becerileriyle yakından ilişkili ancak onlardan farklı beceriler setini tanımlamalıdır. Gelişimsellik kriteri, zekanın yaş ve deneyimle gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Yazarlar, duygusal zekanın, yeni bir zeka türünde bulunması gereken kriterleri taşıdığını söylemişlerdir.

Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002) duygusal zeka, zeka ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında duygusal zekayla iki kişilik faktörü (dışadönüklük ve duygusal kararlılık) arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonucuna göre duygusal zekayla, zeka arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ergin, (2000), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16PF. kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada duygusal zekayla kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir ilişki bulmuştur. Araştırma ile ilgili veri toplamak amacı ile iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki I6 PF Kişilik Faktörü Envanteri, ikincisi ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğidir. Bu çalışmaya göre: Duygusal zeka değerlendirme ölçeğinin sadece birinci alt boyutu olan "duyguların farkında olma" boyutu ile 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hiçbirisi arasında ilişki gözlenmemiştir. Benzer olarak, Mumcuoğlu (2002), Bar-On duygusal zeka envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırmasında, duygusal zekayla kişiliğin bazı (empati, dürtü kontrolü gibi) boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Duygusal zeka, sosyal yeterlilikler, diğerleriyle ilişki kurmak, empati, kişinin kendisine ilişkin bir düşüncesinin olması ve dış uyaranların doğru bir biçimde yorumlanması gibi becerileri kapsamaktadır. Finegan (1998), görsel uyaranlar ve duyguların doğru algılanması üzerine yaptığı araştırmasında, bireylerin duyguları anlayışlarında, duyguları düzenleme becerilerinde ve bu duyguları davranışı yönlendirmek için kullanmalarında, farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu

araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zeka düzeyi yükseldikçe görsel uyarılarla aktarılan duyguları anlama ve tahmin etme becerisi de artmaktadır. Araştırmacı, görsel uyarılarla aktarılan duygusal mesajı, doğru algılama becerisinin, katılımcıların farklı duygusal ipuçlarını anlamalarına bağlı olarak değiştiğini ileri sürmektedir.

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), duygusal zeka ve empati arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada duygusal zekayı ölçmek için MEIS, empatiyi ölçmek için Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen empati ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre duygusal zeka ve empati arasında güçlü bir ilişki vardır.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), duygusal zeka, kişilik, akademik zeka ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekayla akademik zeka arasındaki ilişki anlamlı değildir fakat kişilik özellikleri ve akademik zeka değişkenleri sabit tutulduğunda bile, duygusal zeka, kişiliğin empati boyutu ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulguya göre, duygusal zeka, bireylerin duygularını yönetmeleriyle pozitif ilişkiye sahiptir; ancak önyargılı karar vermeyi önlemeyle ilişkili görünmemektedir. Geleneksel zeka hem duyguları yönetme hem de yaşam doyumu ile pozitif ilişkiye sahiptir. Sonuçlar, duygusal zekanın diğer zeka türlerinden farklı ve yararlı bir yapıya sahip olduğunu; duygusal fonksiyonları anlamada geleneksel zekanın da önemli rol oynadığının altını çizmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zeka alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zeka puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Schutte ve arkadaşları (1998), yeni bir duygusal zeka ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerliğini analiz etmek için yaptıkları çalışmalarında, duygusal zekası yüksek katılımcıların daha iyimser ve daha az depresif olduklarını bulgulamışlardır. Sonuçlar: Duygusal zekası yüksek bireyler, aleksitimi ölçeğinden düşük, duygulara dikkat etme ve duygusal açıklık değişkenlerinden yüksek puanlar almışlardır. Geliştirdikleri ölçeğin, genel duygusal zekayı ölçen ve psikoloji alanında faydalanılması gereken bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir.

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001), ergenlerde duygusal zekanın ölçülmesi üzerine kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Schutte ve arkadaşlarının (1998) geliştirdiği ölçeği kullandıkları çalışmanın sonuçlarına göre, duygusal zeka ile bireylerin aldıkları sosyal destek ve bu destekten doyum sağlamaları arasındaki ilişki anlamlıdır. Ek olarak, duyguları yönetme becerisi ve duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki vardır. Yazarlar, duygusal zekayla kesişen iki değişkeni (özgüven ve kaygı) sabit tuttuklarında da aynı ilişkiyi elde etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda yazarlar, Schutte ve arkadaşlarının (1998), geliştirdiği ölçeğin (SEI) diğer zeka ölçeklerinden farklı ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Ciarrochi, Deane ve Anderson (2002), duygusal algı ile stres ve üç önemli akıl sağlığı değişkeni (depresyon, umutsuzluk ve intihar fikri) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yazarlara göre, duygusal algı ve duyguları düzenleme becerileri, bireylerin, stresten korunmasında ve değişen şartlara daha iyi uyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahiptirler. Stres, yüksek duygusal algıya sahip insanlar arasında daha yüksek depresyon, umutsuzluk ve intiharla ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu duygusal zeka literatüründe duyguları algılamanın negatif etkisini belirten tek örnek gibi görünmektedir. Buna ek olarak, stres, diğerlerinin duygularını yönetmekte düşük beceriye sahip bireyler için, yüksek intihar fikriyle ilişkilidir. Yazarların kullandığı ölçek (MEIS) hem duygusal zekanın yapısının geleneksel zekadan farklı olduğunu hem de stresle akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından öneme sahiptir.

Parker (2002), çocuklar ve ergenlerde duygusal zeka, duygu ve problem davranışları inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekanın çocuklardaki iç ve dış problemlerin yordayıcısı olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, Trinidad ve Jhonson (2002) duygusal zekayla alkol ve sigara kullanımı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Reiff ve arkadaşları (2001), genel duygusal zeka ve duygusal zekanın alt bileşenlerinin öğrenme zorluğu ile ilişkilerini incelemişlerdir. Öğrenme bozuklukları olan öğrenciler uyumluluk ve diğer sosyal becerilere bağlı duygusal zeka ölçütlerinde düşük puanlar almışlardır. Mellard ve Hazel (1992), öğrenme güçlüğü olan bireylerin başkalarıyla ilişki kurarlarken daha büyük güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Duygusal zekayla cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bir çok çalışmada (Parker ve arkadaşları, 2004; Salovey ve Mayer, 1990) kadınların duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Petrides ve Furnham (2000), duygusal zeka ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada üniversite çağındaki katılımcılardan, duygusal zeka testini uygulanmadan önce, duygusal zekalarını kendi kendilerine tahmin etmelerini istemişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu duygusal zeka düzeylerini belli ölçüde doğru olarak tahmin etmiş olsalar da cinsiyetleri kendilerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde fark yaratmıştır. Kadınların, kendi tahminleriyle duygusal zeka ölçümleri karşılaştırıldığında, genelde, kendileriyle ilgili düşük tahminlerde buldukları belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre de kadınların duygusal zekası erkeklerden daha yüksektir.

Duygusal zeka ve zeka arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların bir kısmında (Ciarrochi ve ark., 2000; Newsome ve ark., 2000; Derksen ve ark., 2002) duygusal zekayla geleneksel zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, bir kısmında (Van Der Zee ve arkadaşları, 2002; Corso, 2001) bulunmuştur. Corso (2001) duygusal zeka ve üstün zeka arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üstün zekalı ergenlerin ortalama zekalı ergenlere göre toplam duygusal zeka, uyum sağlama ve stresle baş etmede daha yüksek puanlar aldığını söylemiştir. Duygusal zeka ve zekanın

etkileşimini ele alan araştırmalarda bu iki teorik kavram arasında ılımlı bir ilişkinin olması beklenmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Belirtildiği üzere, geleneksel zeka, bilişsel zekaya odaklanırken, duygusal zeka duygu merkezli zekaya odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda zekayla duygusal zeka arasında güçlü pozitif ilişkinin bulgulanmaması yaklaşımların farklılığını ortaya koymaktadır (Goleman, 1995).

Literatürde duygusal zekaya ilişkin yapılan araştırmaların bir çoğu işgücü etkililiğine ve davranış değişimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Duygusal zekanın, liderlik, iş doyumunu, grup performansı, örgütsel bağlılık, yöneticilik gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmalara göre iş doyumunu ve duygusal zeka arasında bağlar bulunmaktadır. Duygusal zekası yüksek bireylerin, iş doyumunun da yüksek olduğu ve işyerindeki ilişkilerinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Kahn, 1990).

Cherniss (1998), okul idarecilerinin duygusal zekalarını incelediği bir çalışmada, yüksek duygusal zekanın, okulları yönetme, olumlu ilişkiler kurma ve öğretmen memnuniyetini sağlama becerisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Üstün nitelikli yöneticiler, ortalama düzeydeki yöneticilerle karşılaştırıldıklarında çeşitli yetkinliklerin iki grup arasında farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, üstün olan grubun üyeleri, öz-güven ve duyguları ifade etme biçimlerine uyum sağlama, becerilerine sahiplerdir.

Balcı (2001), ilköğretim okul idarecilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında, ilköğretim okul müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, kendilerini algılama biçimleri ile öğretmenlerin müdürleri algılamaları farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Balcı, araştırmasının sonucuna dayanarak, okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerini geliştirme ve kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu söylemiştir.

Aydın (2001) liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iş dünyasında üstün başarıyı belirleyen üç kriterin: Azim ve kararlılık,

aidiyet, özgüven olduğunu, geleneksel zekanın ise bu üç duygusal zeka bileşeninden sonra geldiğini söylemiştir. Aydın'a göre, örgütlere girme konusunda zeka birincil önemdeyken, çalışma hayatında yerini duygusal zekaya bırakmaktadır.

İnsanın bulunduğu her ortamda duygular ve duyguların yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçlar vardır. Zekanın sürekli vurgulanan fakat ele alınmayan yönünü: duyguları merkeze koyan duygusal zekayla farklı alanlardan bir çok değişken (depresyon, öğrenme zorluğu, empati, liderlik v.b) arasında pozitif ve negatif ilişkilerin olması duygusal zekanın önemini göstermektedir.

I.4. AKADEMİK BAŞARI

Başarı, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı hareket ederek istenilen sonuca ulaşmaktır. Bireyi başarıya ulaştıran dört araç istek, inanç, strateji ve sabırdır. Birey için başarı, önce, akademik başarı (öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir) sonra, hayat başarısı (aile hayatı başarısı, sosyal hayat başarısı ve iş hayatı başarısı) olarak ele alınmaktadır. Bu noktada, akademik başarı, hayat başarısını belirler mi sorusu akla gelmektedir (Elmacıoğlu, 1998).

İnsanın okul başarısıyla, hayat başarısı arasında bir paralelliğin olup olmadığını araştıran bir çalışmada yirmi yıl aralıklı olarak, öğrencilerin lisedeki okul başarıları ve ilerleyen yıllarda hayat başarıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul başarısıyla ve hayat başarısı arasındaki ilişki doğru orantılıdır. Ancak, okul başarısı yüksek olmasına rağmen hayat başarısı düşük olan, ya da okul başarısı düşük olduğu halde iş, aile ve arkadaş ilişkilerinde başarılı olan kişiler de vardır (Kasatura, 1991).

Öğrencinin, okuldaki eğitim ve öğretimden faydalanmasını sağlayan tutum ve davranışlar: sosyal beceriler, motivasyon, çalışma becerileri ve kararlılıktır (Elias

ve arkadaşları, 1997). Okuldaki başarıyı belirleyen birçok faktör araştırılmıştır. Geleneksel zeka (Terman, 1920), sosyal beceriler (Malecki & Eliot, 2002), aile faktörü (Kasatura, 1991), arkadaş ilişkileri (Bjarnason, 2000) sosyal aktivitelerde yer alma (Marsh, 1987), benlik algısı (Can, 1986) bu faktörler arasında ön plana çıkmaktadır.

Literatürde, yapılan birçok çalışma (Shaikh, 2004; Petrides, Frederickson, ve Furnham, 2004; Van Der Zee, Thijs ve Schakel; 2002) geleneksel zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişki bulgulamaktadır; ancak uzun dönemleri kapsayan çalışmalarda yüksek zeka düzeyinin beraberinde genel bir başarıyı getirmediği görülmektedir. Terman tarafından 1920' de başlatılan ve halen devam etmekte olan bir çalışmada zeka seviyesi 140' in üzerinde, 1500 üstün zekalı çocuktan oluşan bir grup 60 yıl boyunca düzenli aralıklarla takip edilmiştir. Katılımcıların, okulda daha başarılı oldukları ve normal kişilere göre daha iyi sosyal uyum sergiledikleri ve iş yaşamında başarılı oldukları bulgulanmıştır. Bu çalışma diğer yandan, üstün zekalı olmanın her zaman başarılı bir grafik çizmeyi garantileyemeyeceğini de göstermiştir. Terman' ın incelediği grupta bazı önemli başarısızlıklara da rastlanmıştır. Üstün zeka, yüksek akademik başarı ve hayat başarısı anlamına gelmemektedir.

Harvard'tan mezun olan bir grup öğrencinin orta yaşlarına kadar izlendiği bir başka çalışmada Valliant (1977) zeka düzeyleri ve okul başarıları yüksek olan bu öğrencilerin arkadaşlarına kıyasla verimlilik ve statü açısından daha başarılı olmadıklarını saptamıştır. Sternberg (1985), yüksek zekanın akademik başarıyı getirebileceğine fakat hayatın diğer alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açamayacağına inanmaktadır. Ona göre, kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar, sadece okullarda değer verilen statik zekaya güvenmekten çok, birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir.

Malecki ve Eliot (2002), sosyal davranış ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sosyal becerilerin akademik başarının yordayıcısı olduğunu problem davranışların ise, başarıyı ketlediğini söylemişlerdir. Akay'ın (1990), liseye devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarılarının, kişisel ve sosyal uyumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yine öğretmen lisesine devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada da Balabanlı (1990), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, kişisel ve sosyal uyumlarının da yüksek olduğu söylenmiştir.

Öğrencilerin sosyal aktivitelerde yer alması, yüksek öz güven, kontrolü elinde bulundurma hissi ve akademik başarıyla ilişkili görülmektedir Ayrıca, sosyal aktivitelerde yer almanın akademik benlik kavramını arttırdığı belirtilmiştir (Marsh, 1987).

Akademik başarının en önemli belirleyicilerinden biri de aile faktörüdür. Ailede huzur ve güvenli bir ortama sahip öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Elmacıoğlu, 1998). Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle akademik başarı arasındaki ilişki anlamlıdır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının akademik başarısı diğerlerine kıyasla düşük çıkmaktadır (Kasatura,1991).

I.4.1. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı

Son yıllarda, bazı bilim adamları (Goleman, 1995; Cherniss, 1998; Mayer ve Cobb, 2000; Corso, 2001; Parker, 2002; Elias ve arkadaşları, 1997), duygusal zekanın da akademik başarıyı belirleyen faktörlerden biri olduğunu söylemektedirler. Literatürde, duygusal zeka ve yetişkin başarısı üzerine çalışmalar daha yaygın olmakla birlikte, çocukların okulda başarılı olabilmek için bilişsel becerilerden daha

fazlasına ihtiyaç duyduklarının anlaşılmasına paralel olarak duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Hayat başarısındaki bireysel farkları açıklamada anahtar olarak nitelendirilen duygusal zekaya, eğitim alanında yeterince önem verilmemiştir (Mehrabian, 2000). Ancak son yıllarda bu alandaki çalışmalarda artış vardır. Duygusal zekayla akademik başarının incelendiği çalışmaların birçoğunda (Parker, 2002; Parker ve arkadaşları, 2004; Finn ve Rock, 1997; Petrides ve arkadaşları, 2004; Chiarrochi ve arkadaşları, 2000) duygusal zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002), duygusal zekanın akademik başarıyı yordamada kişilik ve zeka değişkeninden daha güçlü olduğunu bulgulamışlardır. Ancak birkaç çalışma (Newsome, Day ve Cotana, 2000; Shaikh, 2004) duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulgulamamıştır.

Duygusal zeka çalışmalarında; duygusal zekanın eğitimle geliştirilebileceği; duygusal zeka gelişiminin anaokulundan yüksek öğretime kadar tüm eğitim kademesinde önemli olduğu; öğrenmenin bireyin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmeyeceği, duygusal zekanın geliştirilmesi durumunda, akademik zeka kapasitesinin daha etkili kullanılacağı belirtilerek, öğretme-öğrenme sürecinde duygusal zeka alanını geliştirmeye yönelik eğitim etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Duygusal zeka yaşamın tüm alanlarında başarının mihenk taşı olarak ele alınmaktadır (Shapiro, 1998; Yeşilyaprak, 2001).

Sosyal ve duygusal öğrenme (Social and Emotional Learning; SEL) programları olarak adlandırılan projeler, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek ve disiplin sorunlarını gidermek için, sınıftaki gelişimsel sorunları çözenin yollarını aramaktadırlar. SEL programlarının öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerini arttırmada etkili oldukları gözlenmiştir. (Finley ve arkadaşları, 2000). Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar, duygusal zeka ile sosyal beceriler arasında bağlar olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zeka becerilerinin

öğrencilere öğretilmesindeki amaç, öğrencilerin, sosyal becerilerini iyileştirmek, sorunlarını çözerken izledikleri yaklaşımlarını iyileştirmek, davranışlarını yönlendirmek ve kişiler arası becerilerini artırmaktır (Cherniss, 1998). Özbilinç gibi kişisel becerileri geliştirmek, SEL programlarının bir başka amacıdır. Artan öz bilinç, duygusal tepkileri düzenleme becerisiyle korelasyon göstermektedir (Gore, 2000). Diğer çalışmalar sınıf içinde öğrenci davranışını değiştirmek bakımından duygusal zeka öğretiminin yararlarını incelemişlerdir. Sonuçlar, sınıf içi davranışın, akademik bilgilere kıyasla, duygusal zeka değişkenleriyle daha kolay yordanabildiğini göstermektedir (Ford ve Tisak, 1983).

Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma (1995), lise öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin müfredatı duygusal zekayı geliştirici şekilde düzenlenmiştir. Bir eğitim dönemi sonrasında yapılan incelemelerde, öğrencilerin duygusal ifadeleri tartışmada sözcük dağarcıklarının geliştiği ve konuşmalarındaki akıcılığın arttığı görülmüştür. Bu bulgu duygusal zekayı oluşturan bileşenlerin öğrenilebileceği teorisini (Goleman, 1999; Schutte ve ark., 2001; Mayer ve Cobb, 2000; Cooper, 1997; Pfeiffer, 2001; Reiff ve ark., 2001; Cherniss, 2002) desteklemektedir. Ayrıca bulgular hazırlanan müfredatın, sosyal ilişkilerde problem çözme, hayal kırıklığına tolerans gösterme, pozitif ilişkiler kurabilme gibi önemli becerileri geliştirdiğini de göstermektedir.

Yapılan çalışmalar akademik başarıyı zekanın dışındaki farklı faktörlerin de etkilediğini göstermektedir. Duygusal zekayla akademik başarı arasındaki sınırlı sayıdaki çalışmaların bulguları duygusal zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın amacı ergenlerde zeka, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

II.YÖNTEM

II.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu tez kapsamında yapılan çalışmanın amacı ergenlikte zeka, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla iki hipotez ve iki araştırma sorusu oluşturulmuştur.

Hipotez ve Araştırma Soruları

1. Zeka bölümü, akademik başarıyı yordamaktadır.

Literatürde zeka bölümü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma (Shaikh, 2004; Petrides, Frederickson, ve Furnham, 2004; Van Der Zee, Thijs ve Schakel; 2002) zeka bölümünün akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Bu nedenle, bu çalışmada da zeka bölümünün akademik başarıyı yordaması beklenmiştir.

Zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma olmadığından, zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı konusunda hipotez kurmak yerine araştırma soruları oluşturulmuştur.

2. Duygusal zeka ile zeka bölümü arasında bir ilişki var mıdır?

Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002), EQ ile IQ ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında EQ ile IQ arasındaki anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yine Mayer, Salovey ve Caruso (2001) yaptıkları çalışmada duygusal zekayla zeka bölümü arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu iki değişkenin farklı zeka türleri olduğunu belirtmişlerdir.

3. Duygusal Zeka akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar (Finn ve Rock, 1997; Parker ve arkadaşları, 2004; Petrides et al., 2004) duygusal zekayla akademik başarı arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Parker ve arkadaşları (2004), ergenlerde duygusal zeka ve akademik başarıyı inceledikleri çalışmada yüksek duygusal ve sosyal beceriye sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulgulamışlardır.

4. Kız öğrencilerin duygusal zekaları erkeklerden daha yüksektir.

Bu hipotez literatürdeki çalışmaların bulgularına dayanılarak kurulmuştur. Bir çok araştırma (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000; Parker, 2004; Petrides et al., 2004; Schutte ve ark., 2001) kadınların duygusal zekasının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

II.2. SAYILTILAR

1. Duygusal zeka niceliksel olarak ölçülebilen bir kavramdır.
2. Araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zeka Envanteri'nin bütün denekler tarafından samimiyetle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.
3. Katılımcıların ölçekleri anlayarak cevaplandıkları varsayılmıştır.

II.3. SINIRLILIKLAR

1. Öğrencilerin, duygusal zekayı ölçmek için kullanacağımız envantere istedik cevaplar verme riski vardır.
2. Duygusal zekanın ölçümü Schutte Duygusal Zeka Envanteri ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın örneklemini Mersin sınırları dahilinde, Bahriye İ.Ö.Okulunda ikinci kademedeki okuyan 11-16 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma bu bireylerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

II.4. TANIMLAR

Zeka: Belirli bir hedefe yönelme, amaca ulaşabilme yolları geliştirme, kendini eleştirebilme ve değişiklik yapabilme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Binet,1905). Bu çalışmada, Cattell Zeka Testi'nden alınan ham puanlar, zeka bölümüne çevrilerek, öğrencilerin zeka düzeylerinin göstergesi olarak kullanılmıştır.

Duygu: Duygu, algısal, fiziksel, bilişsel değişime, organizmanın verdiği cevap olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Lazarus,1990).

Duygusal Zeka (Emotional Quotient): Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren bir zeka tipidir (Mayer & Salovey, 1993). Çalışmada, Schutte Duygusal Zeka Envanterinden alınan puanlar duygusal zekanın göstergesi olarak kullanılmıştır.

Akademik Başarı: Öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinde belirlenmiş kriterlere göre gösterdiği ilerlemedir. Öğrencilerin not ortalamaları ve seviye tespit sınavındaki doğru sayıları akademik başarının göstergesi olarak kullanılmıştır.

II.5. ÖNEM

Okul, çocukluktan yetişkinliğe geçerken ki periyodu, yani ergenliği, önemli ölçüde içine alan, hem duygusal becerilerin şekillendiği hem de duygusal becerileri şekillendiren bir yerdir. Akademik başarı ergenlik döneminde önemli konulardan bir tanesidir; çünkü akademik sürecin devamını sağlamakta ve gencin ilerideki yaşam

standartlarını belirlemektedir. Akademik başarısı yüksek olan bireylerin daha mutlu; düşük olanların ise stresli ve daha karmaşık ruh halinde oldukları bilinmektedir. Yapılan çalışmalarda duygusal zeka ile sosyal beceriler, yaşam doyumu ve akademik başarı arasında pozitif; duygusal zeka ile problem davranışlar, madde bağımlılığı arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Literatürde ergenlerde duygusal zeka ve akademik başarıyı inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, duygusal zekayla akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bulguların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, ülkemizde de, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapılmasına ve bu ilişkinin pozitif çıkmasına paralel olarak, duygusal zekayı geliştirici programların oluşturulmasına ön ayak olması bakımından önem taşımaktadır.

II.6. VERİ TOPLAMA

II.6.1. Örneklem:

Araştırmanın örneklemini Mersin Bahriye İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 141 kız, 144 erkek toplam 285 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ranjı 11-16 ortalamaları ise 12.8'dir. Altıncı sınıftan 107, yedinci sınıftan 98 ve sekizinci sınıftan 80 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Öğrenciler, Mersin'in yoğun göç alan yerleşim bölgesinde ikamet etmektedirler. Aileleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

II.6.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada duygusal zekayı ölçmek için Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilmiş olan Schutte Duygusal Zeka Envanteri kullanılmıştır. Yazarlar, ölçeğin hazırlanmasında Salovey ve Mayer'ın (1990) 62 maddelik ölçek sorularını analize tabi

tutmuş, bazı eklemeler ve çıkarmalar yoluyla genel duygusal zekayı daha iyi ölçtüğü düşünülen, 33 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamışlardır. Schutte Duygusal Zeka Envanteri, (1) Kesinlikle katılmıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum'a giden beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekle ilgili güvenilirlik çalışmaları hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Yazarlar, ölçeğin içsel tutarlılığının Cronbach alpha değerini 0.87 olarak elde etmişlerdir.

Schutte ve ark. (1998), ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek için, ölçeği 28 kişiye uygulamışlardır. Katılımcılar ölçeği iki hafta aralıkla iki kez doldurmuşlardır. Ölçeğin test – tekrar test güvenilirliği 0.78 çıkmıştır. Ölçekle ilgili belirtilmesi gereken bir başka konu, ölçeğin duygusal zekayı diğer zeka türlerinden ayırıp ayırmadığı noktasıdır. Yazarlar hazırlamış oldukları anketi birinci sınıfa devam eden 42 üniversite öğrencisine uygulamışlardır. Yapılan çalışmada söz konusu ölçekle, öğrencilerin bilişsel zekalarını ölçen bir başka ölçek karşılaştırılmış ve duygusal zeka envanteri bilişsel zeka envanteri ile çok fazla ilişkili bulunmamıştır.

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşan ve Özeyer (2003) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği 0.92 olarak elde edilmiştir. Toplam 33 katılımcıya dört hafta aralıkla doldurtulan anketin test-yeniden test puanları arasındaki korelasyon 0.81 olarak elde edilmiştir. Araştırmamızda kullanılan Schutte Duygusal Zeka Envanterinin bu araştırma için Cronbach alpha güvenilirliği 0.79 olarak elde edilmiştir.

Araştırmada IQ'yu ölçmek için Cattell Zeka Testi kullanılmıştır. Cattell Zeka Testi, yedi-15 yaş arası bireylere uygulanabilen toplam uygulama süresi 25 dakika olan bir ölçektir. Bu çalışmada Cattell Zeka Testi'nin iki formu da kullanılmıştır. Her iki formda da, 4 alt test ve 46 soru vardır. İki formdan elde edilen toplam ham puan, norm tablo yardımıyla zeka bölümüne çevrilmiştir. Testin, güvenilirlik çalışmalarında iki yarım test güvenilirliği ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0.80 bulunmuştur. Türkçe'ye Beğlan Toğrol (?) tarafından uyarlanan Cattell Zeka Testi'nin Türkçe formunun güvenilirliği 0.50'nin üzerinde bulunmuştur (Öner, 1994). Araştırmamızda kullanılan Cattell 2a , 2b

testlerinin toplam değerinin bu araştırma için Cronbach alpha güvenirliği 0.88 olarak elde edilmiştir.

Akademik başarı için iki ayrı kriter kullanılmıştır. Birincisi, ğrencilerin birinci dönem ağırlıklı not ortalamalarıdır. İkincisi ise, ikinci dönem yapılan seviye tespit sınavında yaptıkları doğru cevap sayısıdır.

II.6.3. İşlem

Araştırma, Mersin Bahriye İlkretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı öğrencilere kısaca anlatılmış ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Uygulamaya katılmak isteyen öğrencilere önce Schutte Duygusal Zeka Envanteri verilmiş doldurma şekli anlatılmış ve tamamlamaları beklenmiştir. Bu uygulamanın bitiminden bir hafta sonra, ğrencilere Cattel 2a Zeka Testi verilmiştir. Bu uygulamanın tamamlanmasından iki hafta sonra Cattel 2b Zeka Testi uygulanmıştır. Cattel Zeka Testi uygulamaları, yönergesinde belirtilen tüm talimatlara uyularak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları, birinci dönemin bitiminde okul idaresinden temin edilmiştir. Seviye Tespit Sınavı (4 mayıs 2006) sonuçları ise www.websonuc.net internet adresinden alınmıştır.

II.7. VERİLERİN ANALİZİ

Yapılan alışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 9.05 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, korelasyon, regresyon analizi, betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

II.7.1. Bulgular

Bu çalışmanın amacı genel olarak zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla verilere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği, bağımsız gruplar için t-testi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişken sayısının birden fazla olması (3) birinci tip hata oranını arttıracığından bunu önlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve alfa düzeyi .001 olarak hesaplanmıştır. Zeka bölümü, duygusal zeka, akademik başarı ölçümlerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Zeka Bölümü, Duygusal Zeka, Ağırlıklı Not Ortalaması ve Seviye Tespit Sınavı Doğru Cevap Sayılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Zeka Bölümü	106,10	14,96
Duygusal Zeka	134,13	18,86
Not Ortalaması	2,88	,87
*Sınav Başarısı	34,87	11,85

Not. N= 285
*N=256

II.7.1.1.Zeka Bölümü, Duygusal Zeka, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler

Araştırmada kullanılan temel değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hesaplanmıştır (bakınız Tablo 2). Tabloda görüldüğü gibi Zeka Bölümü ile Duygusal zeka arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.28$) Akademik başarı ile hem zeka bölümü ($r=.53$) hem de duygusal zeka ($r=.32$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer olarak, seviye tespit sınavındaki doğru sayısı da gerek zeka bölümü ($r=.51$) gerekse duygusal zeka ($r=.33$) ile

anlamli ve pozitif korelasyonlara sahiptir. Bu bulgular genel olarak hem zeka b6lümünün hem de duygusal zekanın akademik başarı ile pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

	Zeka Bölümü	Duygusal Zeka	Not Ortalaması	Sınav Başarısı
Zeka Bölümü	-	.28*	.53*	.51*
Duygusal Zeka		-	.32*	.33*
Not Ortalaması			-	.68*
Sınav Başarısı				-

II.7.1.2.Cinsiyet Değişkenine göre Öğrencilerin Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarıları

Kız ve erkek öğrenciler arasında zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı açısından farklılıklar olup olmadığını araştırmak için verilere bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, zeka bölümü açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(283) = .15$, $p > .05$]. Ancak duygusal zeka açısından bakıldığında, kız öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden (137.92) erkek öğrencilerden (130.43) daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür [$t(283) = 3.41$, $p < .01$].

Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler arasında sınav başarısı açısından anlamlı bir fark bulunamazken [$t(254) = .40$, $p > .05$] kız öğrencilerin not ortalamalarının (3.05) erkek öğrencilerden (2.62) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur [$t(283) = 4.26$, $p < .01$].

Tablo 3: Kız ve Erkek Öğrencilerin Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Erkek		Kız		t
	X	SD	X	SD	
Zeka Bölümü	106	15	106	15	.15
Duygusal Zeka	130	19	138	18	3.41*
Not Ortalaması	2.62	.86	3.05	.83	4.26*
*Sınav Başarısı	34.56	12.37	35.16	11.38	.40

Not. N=141 kız 144 erkek

*N=131 kız 125 erkek

p<.001

II.7.1.3.Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Akademik Başarısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Zeka bölümü ve duygusal zekanın akademik başarıyı yordayıp yordamadığını test etmek amacı ile verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Akademik başarı ölçütü olarak 2 ayrı ölçüm (not ortalaması ve seviye tespit sınav başarısı) kullanıldığından birinci regresyon analizinde yordanan değişken not ortalaması, ikinci analizde ise sınav başarısıdır.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, cinsiyet, zeka bölümü ve duygusal zeka okul başarısındaki varyansın % 36'sını (uyarlanmış R^2) açıklamaktadır. Varyans analizi bu modelin anlamlı olduğunu göstermektedir [F(3,281)= 52.68, p<.01]. Değişkenlerin varyansa olan katkısına tek tek bakıldığında, hem cinsiyetin ($\beta=-.22$, p<.01), hem zeka bölümünün ($\beta=.49$, p<.01), hem de duygusal zekanın ($\beta=.14$, p<.01) okul başarısını yordamada anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur. Buna göre kızların okul başarısı

erkeklerden daha yüksektir. Zeka bölümü ve duygusal zeka arttıkça okul başarısı da artmaktadır.

Tablo 4: Okul Başarısının Cinsiyet, Zeka Bölümü ve Duygusal Zeka Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-	-1.184	.238	-	-
Zeka Bölümü	.494	9.919	.000	.530	.509
Duygusal Zeka	.138	2.714	.007	.318	.160
Cinsiyet	-.222	-4.558	.000	-.245	.262

R= 0.600 R²=0.36
F(3, 281)= 52.68, p<.01

İkinci çoklu regresyon analizinde akademik başarının göstergesi olarak seviye tespit sınavında yapılan doğru sayısı yordanan değişken, cinsiyet, zeka bölümü ve duygusal zeka ise yordayıcı değişkenler olarak analize tabi tutulmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçları bu üç değişkenin sınav başarısındaki toplam varyansın % 29'unu (uyarlanmış R²) açıkladığını göstermiştir [F(3,281)= 52.68, p<.01]. Ancak değişkenlerin tek tek katkılarına bakıldığında cinsiyetin anlamlı bir katkısının olmadığı ($\beta=.007$, p>.05), zeka bölümü ($\beta=.45$, p<.01) ve duygusal zekanın ($\beta=.20$, p<.01) ise sınav başarısını yordamada anlamlı katkılarının olduğu bulunmuştur.

Tablo 5: Sınav Başarısının Cinsiyet, Zeka Bölümü ve Duygusal Zeka Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-	3.224	.001	-	-
Zeka Bölümü	.448	8.046	.000	.506	.452
Duygusal Zeka	.197	3.438	.001	.325	.212
Cinsiyet	.007	.120	.904	-.025	.008
R= 0.539		R ² =0.29			
F(3, 252)= 34.40, p<.01					

Bu araştırmanın bulguları zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkilerin olduğunu desteklemektedir. Duygusal zeka ve zeka bölümü arttıkça akademik başarı da artmaktadır. Literatürde duygusal zeka alanında yapılan diğer çalışmalardaki gibi bu çalışmada da kız öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

III. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı zeka, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın hipotezlerinden birisi zeka bölümünün akademik başarıyı yordadığı yönündeydi. Akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin hem not ortalamalarına hem de sınav başarılarına bakılmıştır. Analizler incelendiğinde, zeka bölümünün akademik başarıyı yordamada güçlü bir değişken olduğu görülmüştür. Literatürde zeka bölümünün akademik başarıyla güçlü pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu gösteren bir çok çalışma vardır (Shaikh, 2004; Fergusson ve arkadaşları, 2005). Fergusson ve arkadaşları (2005), zekayla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 25 yıllık boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çocukların zeka seviyelerini ölçmek için WISC-R; akademik başarılarını ölçmek için not ortalamaları ve öğretmen kanaatlerini kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların zeka düzeyleriyle ilerleyen yıllardaki akademik başarıları arasında güçlü pozitif bir ilişki vardır. Benzer olarak, Deary ve arkadaşları (2006), 5 yılı kapsayan bir çalışmada 70.000 çocuğun 11 yaşındaki zeka düzeyleri ve akademik başarılarıyla; 16 yaşındaki akademik başarılarını 25 derse bakarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel zeka düzeylerinin akademik başarılarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Yazarlara göre bireylerin sahip oldukları zeka düzeyleri, akademik konulardaki performanslarını ve öğrenilen materyalin miktarını etkilemektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları literatürü destekler niteliktedir.

Ancak analiz sonuçları, akademik başarıyı belirlemede zeka bölümünün dışında farklı faktörlerin de rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgu akademik başarıyı belirleyen farklı faktörler olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu araştırma kapsamında duygusal zekanın akademik başarıyı yordayıp yordamadığına bakılmış ve duygusal zekanın akademik başarıyı yordamada anlamlı katkısı olduğu bulgulanmıştır. Literatürde duygusal zekayla akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıdaki

çalışmaya bakıldığında genellikle bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları literatürün duygusal zekayla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulgularıyla uyum göstermektedir.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), duygusal zeka, zeka ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kişilik ve zeka değişkenleri sabit tutulduğunda da, duygusal zekanın akademik başarıyı yordadığını bulgulamışlardır. Petrides, Fredericson ve Furnham (2004) çalışmalarında, duygusal zekanın, zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi yumuşattığını göstermişlerdir. Yüksek duygusal zekaya ve düşük zeka bölümüne sahip öğrencilerin not ortalamaları; düşük duygusal zeka ve yüksek zeka bölümüne sahip öğrencilerden daha iyidir. Duygusal zeka, yüksek zeka bölümüne sahip öğrencilerde dikkat çekici bir etkiye sahip görünmemektedir. Yazarlara göre, düşük zeka bölümüne sahip öğrenciler, akademik taleplerle kendi yetenekleri arasındaki eşitsizlikten dolayı baskı hissetmeye daha açıktırlar. Yüksek duygusal zeka, düşük zekaya sahip öğrenciler açısından stres ve kaygıyla daha etkili bir şekilde baş edebilmeyi sağladığından kişiyi başarıya götürmektedir. Yine aynı çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen devamsızlık ve disiplin cezası alma gibi davranışlarla duygusal zeka arasındaki negatif ilişkidir.

Parker ve arkadaşları (2004) üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Aynı yıl gerçekleştirilen bir başka çalışmada Parker ve arkadaşları bu kez lise öğrencilerinde duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu çalışmalarında bu iki değişken arasında daha güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Yazarlar ikinci çalışmalarındaki güçlü ilişkinin, lise öğrencilerinde sosyal duygusal becerilerdeki çeşitlilikten kaynaklandığını söylemişlerdir. Szuberla (2005), duygusal zeka literatüründeki bir boşluğu kapattığını belirttiği çalışmasında, ortaokul öğrencilerinde duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, duygusal zekayı ölçmek için MISCEIT:YV ve akademik başarıyı ölçmek için Terra Nova (ulusal düzeyde kullanılan

çoktan seçmeli bir akademik başarı testi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekanın birinci bileşeni olan duyguları algılamayla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır; ancak (1) duyguları anlama ile okuma becerileri, dil ve matematik becerileri (2) duyguları yönetme ile okuma becerileri (3) genel duygusal zeka ile akademik başarı arasında güçlü pozitif ilişki vardır.

Öte yandan, Newsome, Day ve Catano (2000) ve Gerber'in (2004) duygusal zekayla akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının farklı çıkması metodolojik sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Newsome, Day ve Catano (2000) akademik başarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkiyi, duygusal beceriler açısından geniş bir yelpazeyi ele alarak, incelemek istemişlerdir. Araştırmada yarım gün ve tam gün çalışan öğrenciler, birinci sınıf öğrencileri, mezun olan öğrenciler ve genç öğrenciler ve daha ileri yaşta olanlar yer almışlardır. Bu öğrencilerin farklı problemleri, stresleri ve ilgilerinin olması genel duygusal düzeylerinin yorumlanmasında farklı bir etki yaratmış olabilir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri düşük sosyo ekonomik düzeye sahiptirler. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, iç kontrolü, girişimi, merak duygusunu, konuşma ve ifade yeteneğini, kendine güven ve özerkliğin gelişimini, engelleyecek nitelikte itaat ve bağlılık değerlerine yönelik olabilmektedir (Elmacıoğlu, 1998). Aile içinde duyguların nasıl ifade edildiği çocuğun duygusal gelişimini etkilemekte ve duygularını açıkça dile getiren bir ailede yetişen çocuk da duygularını rahatlıkla konuşabilmektedir (Shapiro,1998). Horrod ve Scheer (2005) ergenlerde duygusal zekayla demografik değişkenler üzerine yaptıkları çalışmada anne babanın eğitim ve gelir düzeyi arttıkça duygusal zekanın da arttığını göstermişlerdir. Ergenlik, duygusal ve sosyal becerilerin, soyut düşünme ve sözel ifadenin henüz gelişmeye başladığı bir çağdır (Gander ve Gardiner, 1993). Araştırmamızda, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip, ergenliğin ilk aşamalarındaki öğrencilerin, duygusal zekalarıyla akademik

başarıları arasında anlamlı pozitif ilişkinin bulunması ilerleyen akademik aşamalarda ve farklı sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında bu ilişkinin daha güçlü çıkması olasılığını akla getirmektedir.

Bu araştırmada, duygusal zekayla zeka bölümü arasında bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekayla zeka bölümü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Literatürde duygusal zekayla zeka bölümü arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmaların birkaçı (Zeidner, 2005; Mayer, 2001) bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuş; diğer çalışmalar (Schutte ve arkadaşları, 1998; Davies ve arkadaşları, 1998) duygusal zekayla zeka bölümü arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayla zeka bölümü arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak bu iki zeka türünün birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğunu söylemişlerdir. Van Der Zee, Thijs ve Schakel, (2002), duygusal zekayla, zeka bölümü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemişlerdir. Mayer (2001), üstün zekalılıkla duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üstün zeka bölümüne sahip öğrencilerin duygusal zekalarının da yüksek olduğunu bulgulamıştır. Hem üstün zeka bölümüne hem de duygusal zekaya sahip öğrencilerin kişiler arası ilişkilerle ilgili duygusal becerileri, düşük duygusal zeka bölümüne sahip öğrencilere göre daha bütüncül olarak organize ettikleri ve bu duyguların etkileşimlerini daha doğru tarif ettiklerini söylemiştir. Zeidner ve arkadaşları (2005), lise öğrencilerinde üstün zekaya sahip olmayla duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında yine duygusal zekayla üstün zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemişlerdir.

Weschler, (1979, akt., Kaufman ve Kaufman, 2001) zekanın bireyin tüm özelliklerinde görülen, duygusal becerileri de kapsayan genel bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Ona göre zekada bilişsel faktörlerin dışında rol oynayan farklı faktörler (duygusal ve güdüsel) de vardır ve bu faktörlerin zeka ölçüm araçlarında ölçülmesi gerekmektedir. Weschler 1979'da yaptığı bir konuşmasında bu faktörleri, 30 yıldır, halihazırda olan

ölçeğin (WAIS, 1955) içine, tüm alanlarıyla anlamlı ilişkili; fakat faktörel farklılık göstermeden nasıl alabileceğini araştırdığını fakat bunu başaramadığını söylemiştir. Bu eklemeyi, daha sonraki çalışmalarına bıraktığını belirtmiştir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekanın, zekanın - Weschler' in yukarıda bahsettiği ele alınmayan- yönünü incelediğini belirtmişlerdir. Onlara göre zeka ve duygusal zeka birbirlerine zıt iki beceri değil, birbirini tamamlayan becerilerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de duygusal zeka ve zeka bölümü arttıkça akademik başarı artmaktadır. Bu bulgu zeka kuramlarında öne çıkmış bu isimleri destekler niteliktedir.

Ancak bu ilişki yüksek pozitif bir ilişki değildir. Salovey ve Mayer'dan (1990), sonra duygusal zeka kavramını popüler hale getiren Goleman (1996) ve diğer duygusal zeka araştırmacıları (örn., Cooper ve Sawaf, 1997; Schutte ve arkadaşları, 1998) bilişsel zeka ya da entelektüel zeka olarak adlandırılan geleneksel zekayla, duygusal zeka olarak tanımlanan zekanın birbirlerinden farklı zeka tipleri olduğu noktasına vurgu yapmışlar ve duygusal zekanın günümüz dünyasında başarı açısından geleneksel zeka anlayışından daha önemli olduğunu söylemişlerdir. Bu gelişmelere paralel olarak özellikle işe alımlarda ve okullara giriş sınavlarında kullanılan geleneksel zeka testleri yerini duygusal zeka testlerine bırakmaya başlamıştır (Mumcuoğlu, 2002).

Bu araştırmada oluşturulan bir diğer hipotez kız öğrencilerin duygusal zekalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu yönündeydi. Yapılan analizler, kız öğrencilerin duygusal zekalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Literatürde, üzerinde çok durulan konulardan biri de cinsiyet ve duygusal zeka arasındaki ilişkidir. Yapılan bir çok çalışmada (Constantine ve Gainor, 2001; Schutte ve arkadaşları, 1998; Sutarso, 1998; Harrod ve Scheer, 2005) kadınların duygusal zekasının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000) kadınların duygusal zekalarının daha yüksek olmasını iki nedene bağlamaktadırlar. Birincisi, kadınların daha sosyal olmalarından dolayı başkalarının duygularını daha iyi okuyabilmeleridir. İkincisi ise, kadınların biyolojik olarak bu şekilde donatıldıklarıdır.

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), benzer olarak kadınların duygusal zekasının yüksek çıkışını iki nedene bağlamaktadırlar. Birincisi, kadınların biyolojik olarak bu şekilde donatıldıklarıdır. İkincisi ise, kadınların toplumda daha az güç sahibi olmalarından dolayı, duyguları daha dikkatli okumak zorunda olduklarıdır. Ancak Bar- On ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir çalışmada erkekler ve kadınlar arasında, toplam duygusal zeka puanları açısından bir farklılık bulunamamış, duygusal zekanın alt bileşenlerinde bazı farklılıklar görülmüştür. Çalışmaya göre kadınların kişiler arası ilişkilerde erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin ise stresle başa çıkmada ve içsel dürtülerini kontrol etmede daha iyi oldukları belirlenmiştir. Benzer olarak, Lyons ve Scheneider (2005), duygusal zeka ve stresin görev performansı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında kadınlarla erkeklerin farklı becerilere sahip olduklarını bulgulamışlardır. Stres altında, zihinden matematiksel hesaplama yapma becerisinde duygusal zekaları yüksek olan erkekler daha iyiyken, stres altında sunum yapma becerilerinde duygusal zekası yüksek olan kadınlar daha iyi performans sergilemişlerdir. Bu araştırmada bulguların bir diğer sonuç kızların, akademik başarının birinci kriterine (not ortalaması) göre, erkeklerden daha başarılı oldukları yönündedir. Kız öğrenciler, yüksek duygusal zekalarını kullanarak gerek öğretmenleriyle gerek arkadaşları ile ilişkilerini daha iyi yönettikleri ve derse katılma, dersi dinleme gibi sınıf içi faaliyetlerde daha gayretli oldukları için not ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olabilir. Akademik başarının ikinci kriterine (sınav başarısı) göre ise, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınav başarısında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın çıkmayışı sınav stresinin yarattığı etkiden kaynaklanmış olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi Bar- On ve arkadaşları (2000), stresle baş etme ve içsel dürtüleri kontrol etmede erkeklerin, kızlardan daha iyi olduklarını söylemişlerdir.

Genel olarak bu araştırma ergenlerde sahip olunan zeka bölümü ve duygusal zekanın akademik başarı üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin zeka bölümü ve duygusal zekaları arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Duygusal zekanın yeni bir kuram olmasından dolayı kuramcıların geliştirdikleri farklı ölçüm teknikleriyle bu bulgu tekrar sınanmalıdır. Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkinin lise ve üniversite düzeyinde de anlamlı olup olmadığına bakılmalıdır. Duygusal zekayla ilgili çalışmalar daha çok iş alanında yapılmıştır. Duygusal zekayla akademik başarı arasındaki ilişkinin duygusal olgunluğun arttığı lise ve üniversite yıllarında anlamlı olup olmaması bu kurama verilen önemi arttırabilir. Farklı yaş gruplarında da anlamlı ilişkilerin çıkması durumunda öğrencilerin duygusal becerilerini verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayacak ve duygusal becerilerini geliştirecek programların nasıl hazırlanabileceği konusunda pilot çalışmalar yapılmalıdır. Daha temel alanda, bireyin duygusal dünyasının şekillenmesinde önemli role sahip olan aile için ebeveyn duygusal zeka geliştirme programlarının nasıl oluşturulabileceği ve nasıl uygulanabileceği de bilim çevrelerince tartışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, Füsün Tekin. (2001), “Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi”, İstanbul: *Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Alper, Y. (1999), “Bütün Yönleriyle Depresyon: Tanısı, Nedenleri, Psikodinamiği, Tedavisi”, (1. Basım) İstanbul: *Gendaş A.Ş.*
- Akay, Nuray. (1990), “Lise Öğrencilerine İlişkin Bazı Niteliklerin Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Etkisi”, Ankara: *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003), “Duygusal Zekaya Etki Eden Demografik Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma”, (Hacettepe İ.İ.B.F. Örneği), *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1,151-167.
- Atkinson Rita L. ve Atkinson R. (1995), “Psikolojiye Giriş.” İstanbul: *Sosyal Yayınları*, 503.
- Aydın, Betül. (1997), “Çocuk ve Ergen Psikolojisi”, İzmir: *Marmara Üniversitesi Yayınları*, 26-80.
- Aydın, Mehmet D. (2001), “Liderlik ve Liderlik Zekası”, Ankara: *Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

- Balcı İnci. (2001), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri”, Ankara: *Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Balabanlı, Fatma. (1990), “Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler”, Ankara: *Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Bar-On, R. (1997), “Development of the Bar-On EQ: A measure of emotional and social intelligence”, Chicago: *Amerikan Psikologlar Birliği 105. Yıl Toplantısı.*
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy B. ve Thome, E. P. (2000), “Emotional Expression and Implications for Occupational Stress; An Application of the ” Emotional Quotient Inventory (EQ- i)”, *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R. (1997), “BarOn Emotional Quotient Inventory User’s Manual”, Toronto: *MHS Inc.*
- Bar-On, R. ve Parker, J.D. (2000), “The Handbook of emotional intelligence: Theory.” Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace”, San Francisco: *Jossey-Bass*, 363-388.
- Bjorklund, D. F. (1989), “Children Thinking & Developmental Function and Individual Differences”, 2nd edition, U.S.A.: *Brooks Pub*, 395.

- Bjarnason, T. (2000), "Grooming for success? The impact of adolescence society on early intergenerational social mobility", *Journal of Family and Economic Issues*, 21, 319-342.
- Boyatzis, R. E. Goleman, D. ve Hay / McKee., (1999), "Emotional competence Inventory", Boston: *Hay/McBer Group*.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000), "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory" in R. Baron & J. D. A. Parker (Eds), San Francisco, *Handbook of Emotional Intelligence*, 343-362.
- Brenner, E. ve Salovey, P. (1997), "Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal and Individual Considerations. Emotional Development and Emotional Intelligence", *Basic Books NY*, 183.
- Brody, L. R. & Hall J. A. (1993), "Gender and Emotion" *Handbook of Emotions*, New York, Guilford Press.
- Brody, Nathan. (2003), "What Cognitive Intelligence Is and What Emotional Intelligence Is Not", West Hartford: *Department of Psychology, Wesleyan University*, Commentaries, 234-238.
- Can, Gürhan. (1986), "Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler", Ankara: *Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi*.

- Cansever, Gökçe. (1982),“Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri”, İstanbul: *Boğaziçi Üniversitesi*.
- Cherniss, Cary. (1998),“Social and emotional learning for leaders”, *Educational Leadership*, 55, 26-36.
- Cherniss, Cary. (2002),“Emotional Intelligence and the Good Community”, *American Journal of Community Psychology*, 30, 1, 1-11.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. ve Bajgar, J. (2001), “Measuring Emotional Intelligence in Adolescents”, *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. ve Caputi, P. (2000), “A Critical Evaluation of the Emotional Construct”, *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P. ve Anderson , S. (2002), “Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stres and Mental Health”, *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cicirelli, Victor G. (1996), “Emotion and Cognition in Attachment. Handbook of Emission, Adult Development and Aging”,U.S.A.: *Editor Magai & McFadden. Academic Press*, 125.
- Constantine, M. G. ve Gainor, K. A. (2001), “Emotional Intelligence Empathy: Their Relation to Multi – Culturel Counseling Knowledge and Awareness”, *Professional School Counseling*, 5, 2, 131-138.

- Cooper, R. K. & Sawaf, Ayman. (1997), “Liderlikte Duygusal Zeka: Yönetimde ve Organizasyonda Duygusal Zeka (EQ)”, (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), 1.Basım İstanbul: *Sistem Yayıncılık*, 30-40.
- Corso S. M. (2001). “Emotional intelligence in adolescents: How it relates to giftedness”. *Unpublished Master's Thesis*.
- Damasio, R. Antonio. (1999), “Descartes’in Yanılgısı: Duygu, Akıl ve İnsan Beyni”, (Çev. B. Atlamaz, 2. Basım), İstanbul: *Varlık Yayınları*.
- Davies et all., Davies, M., Stankov L.ve Roberts, R.D. (1998), “Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct”. *Journal of Personality and Social Psychology* 75, 989-1015.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, I., ve Fernandes C. (2006), “Intelligence and Educational Achievement Intelligence”, *Journal of Intelligence*, 10, 1016.
- Denham, S. A. (1998), “Emotional Development in Young Children”. New York: *The Guilford Press*.
- Deniz M. Engin ve Yılmaz Ercan. (2004),“Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki”, Malatya: *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi*.
- Derksen, J., Kramer, I.,& Katzko, M. (2002), “Does a self report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?” *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.

- Elias, M.J., Bruene-Butler L. Blum L. ve Schuyler T. (1997), “How to Launch a Social and Emotional Learning Program”, *Educ Leadership*, 54(8), 15-19.
- Elmacioğlu, T. (1998), “Başarıda Aile Faktörü”, İstanbul: *Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri*.
- Epstein, Robert. (1999), “The Key to Our Emotions”, *Psychology Today*, Vol. 32. Issue 4.
- Ergin, Elif. (2000), “Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16PF kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.”, Yüksek Lisans Tezi, Konya: *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Erkuş, Adnan. (1998), “Goleman’ın Duygusal Zeka Görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi”, *Psikoloji Yazıları*, 1(1),31-40.
- Erkuş, Adnan. (1999), “Zeka konusundaki son gelişmeler-1 Yaşam boyu öğrenme ve başarıda zekanın rolü.” Ankara: *Türk Psikoloji Bülteni*, Sayı 12, 42.
- Fergusson, D.M., Horwood, L. J.,& Ridder, E.M. (2005), “Show me the Child at Seven II : Childhood Intelligence and Outcomes in Adolescence and Young Adulthood”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 850.
- Finegan, J. E. (1998), “Measuring emotional intelligence: Where we are today”, New Orleans, LA: *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.

Finley, D., Petigner, A., Rutherford, T. & Timmes, V. (2000), "Developing emotional intelligence in a multiage classroom." Chicago, IL: *St. Xavier University & Skylight Professional Development. (ERIC Document Reproduction Services No. ED442 571).*

Finn, J.D., ve Rock, D.A. (1997), "Academic success among students at risk among students at risk for school failure", *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

Fişek, Güler Okman. (1996), "Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara bir örnek: Duyusal Zeka", İstanbul: IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları.*

Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983), "A further search for social intelligence", *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993), "Çocuk ve Ergen Gelişimi", Ankara: *İmge Kitapevi,(Yay. B. Onur).*

Gardner, Howard. (1983), "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence", New York: *Basic Books.*

Gardner, H. (1999), "Intelligence Reframed", Newyork: *Basic Books, 57-97.*

Geçtan, Engin. (2003), "Varoluş ve Psikiyatri", İstanbul: *Metis Yayınları.*

Gerber, Carly. (2004), "The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Success in School for A Sample Of Eight Grade Students" Fairleigh Dickinson University.

Goleman, Daniel. (1995), "Emotional Intelligence" New York: *Bantam Books*, 24-29.

Goleman, Daniel. (1999), "Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Önemlidir?", (Çev: Banu Seçkin Yüksel, 13. Basım), İstanbul: *Varlık Yayınları*.

Goleman, Daniel. (2000), "Duygusal Zeka", (Çev: B. S. Yüksel, 17. Basım), İstanbul: *Varlık Yayınları*.

Goleman, Daniel. (2000), "İşbaşında Duygusal Zeka", (2. Basım), İstanbul: *Varlık Yayınları*.

Goleman, Daniel. (2001), "An EI-based theory of performance", C. Cherniss & Goleman (Eds.), "The Emotionally Intelligent Workplace" içinde, San Francisco: *Jossey-Bass*, 27-44.

Goleman, D., R. Boyatzıs, A. Mckee. (2002), "Yeni Bireyler", İstanbul: *Varlık Yayınları*.

Gore, S. W. (2000), "Enhancing students emotional intelligence and social adeptness." Chicago, IL: *St. Xavier University & Skylight Professional Development*, (ERIC Dokument Reproduction Services No. ED 442 572).

Graves, M. L. McMahan. (1999), "Emotional Intelligence, General Intelligence, and Personality: Assessing the Construct Validity of an Emotional Intelligence

Test Using Structural Equation Modeling “, (Yayınlanmamış Doktora Tezi),
San Diego: *Faculty of the California School of Professional Psychology*.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. ve Quamma, J. P. (1995), “Promoting Educational Competence in School – Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum”, *Development and Psychopathology*, 7, 1, 117-136.

Gottmann J. (1993), “What Predicts Divorce: The Relationships Between Marital Processes and Marital Outcomes, Hillsdale NJ”, *Lawrence Erlbaum Associates, inc.*

Harrod, N. R.& Scheer, S.D. (2005), “An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics”, *Adolescence*, 40 (159), 505-512.

Hettich, P. (2000), “Transition Processes from College to Career”, Washington, DC: *Paper presented at the 108th Annual Convention of the American Psychological Association*, August.

Izard, C.E. (1972), *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press.

Izard, C.E. (2001), “Emotional Intelligence or Adaptive Emotions”, *Emotion*, 1, 249-257.

Jensen, E. (1998), “Teaching with the Brain in Mind”, U.S.A.: *Association for Supervision for Curriculum Development*, 73.

- Johnson, W., Thomas J. ve Bouchard Jr. (2005), "The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystallized", *Intelligence*, 33, 393-416.
- Kahn, W. A. (1990), "Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work", *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004), "Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar", Samsun: *Deniz Kültür Yayınları*.
- Kasatura, İlkay. (1991), "Okul Başarısından Hayat Başarısına", İstanbul: *Altın Kitapları Yay., Kaufman, Alan S. Ve James C.*
- Kaufman A. S. ve Kaufman J. C. (2001), "Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What Would David Wechler Say?", *American Psychological Association Inc.*, 1, No. 3, 258-264.
- Kemper, C. L. (1999), "EQ vs IQ", *Communication World*, 16, 15-22.
- Kulaksızoğlu, Adnan. (2004), "Ergenlik Psikolojisi", (6. Basım), İstanbul: *Remzi Kitapevi*, 135-152.
- Lyons, Joseph B. ve Schneider, T. R. (2005), "The Influence of Emotional Intelligence on Performance", U.S., Dayton OH.: *Department of Psychology, Personality and Individual Differences, Article in Pres*, 2-11.

- Marsh, H.V. (1987), “ The big- fish- little- pond effect on academic self concept”, *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, Richard D. (2002), “Emotional Intelligence: Science and Myth”, *Cambridge, MA: MIT Pres.*
- Matthews, G., Roberts, Richard D., & Zeidner, M. (2003), “Development of Emotional Intelligence: A Skeptical – but Not Dismissive – Perspective”, U.S.A. Ohio: *Human Development*, 46, 109-114.
- Mayer, John D., DiPaulo, M. T. ve Salovey, P. (1990), “Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence”, *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, John D. ve Salovey, P. (1993), “The Intelligence of Emotional Intelligence.” *Intelligence*, 17, 4, 433-442.
- Mayer, John D. ve Salovey, Peter. (1997), “What is Emotional intelligence? P.Salovey ve D. Sluyter (Ed.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*”, New York: *Basic Books*, 3-31.
- Mayer, John D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999), “Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence”, *Intelligence*, 27, 4, 267-298.
- Mayer, John D., Salovey, P.ve Caruso, D. R. (2000), “Handbook of Intelligence”, *R.Sternberg (Ed) Cambridge:Cambridge University Press.*

- Mayer, J.D.,& Cobb, C. D. (2000), “Emotional İntelligence: What the Research Says?”, *Educational Lidership*, 58(2), 14-18.
- Mayer, John D. (2001), “Emotional intelligence and Giftedness”, *Roper Review*, 23, 3, 131-138.
- Mayer, J.D., Salovey, P.,& Caruso, D. (2001), “ The Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)” Toronto, Multi- Health Systems, Inc.
- Mehrabian, A. ve Epstein, N. (1972), “A Measure of Emotional Empathy”, *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mehrabian, A. (2000), “Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or “emotional intelligence”, [Monograph] *Genetic , Social, and General Psychology Monographs*, 126.
- Mellard, D. F. ve Hazel, J. S. (1992), “Social competencies as a pathway to successful life transitions”, *Learning Disability Quarterly*, 15.
- Morris, C. G. (2002), “Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)”, Basım, Ankara: *Ed.Ayvaişık & Sayıl, Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, No. 231, 303-432.
- Mumcuoğlu, Özlem. (2002), “Bar-On Duygusal Zeka Testi”, (*Bar-On Emotional Quotient İnventory-Bar-On EQ-i*)’nin Türkçe dilsel eşdeğerlik,güvenirlik ve geçerlik çalışması.Yüksek Lisans Tezi.

- Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000), "Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Oatley, Keith. (2004), "Emotional Intelligence and the Intelligence of Emotion" Toronto: *Psychological Inquiry*, 15, No. 3, 216-238.
- Öner, Necla. (1994), "Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler", İstanbul: *Bogaziçi Üniversitesi*.
- Öner, Necla. (1996), "Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir Örnek: Duyuşsal Zeka." IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, 18-20 Eylül, *Boğaziçi Üniversitesi*.
- Özgülven, İ. E. (1998), "Psikolojik Testler", Ankara: *Pdrem Yayınları*.
- Parker, J. D. A. (2002), "Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university". Vancouver, British Columbia: *Paper to be presented at the 2002 annual meeting of the Canadian Psychological Association*.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., ve Majeski, S. (2004), "Emotional Intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university", *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Passons W.A. (1975), "Gestalt Approaches in Counseling", New York: *Holt, Rinehart, and Winston*, 183-185.

- Payne, W.L. (1986), "A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence: Self Integration: Relating to Fear, Pain and Desire", Cincinnati, OH. *Doctoral Dissertation at the Union Graduate School.*
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000a), "Gender Differences in Measured and Selfestimated Trait Emotional Intelligence", *Mart, Sex Roles: A Journal of Research*, March, 449-459.
- (2000b), "On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004), "The role of trait emotional Intelligence in academic performance and deviant behavior at school", London: *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pfeiffer, Steven I. (2001), "Emotional Intelligence: Popular but Elusive Construct", *Roepers Review*, 23, 3, 138-143.
- Planalp, Sally. ve Fitness, Julie. (1999), "Thinking / Feeling About Social and Personal Relationship," *Journal of Social and Personal Relationships* 16, no.6. 731-750.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. ve Gibbon, T. (2001), "The Relation of Learning Disabilities and Gender with Emotional Intelligence in College Students", *Journal of Learning Disabilities*, 34, January / February, 1, 66-78.
- Saarni, C. (1999), "The development of emotional competence", New York: The Guilford Press.

- Salovey, P. ve Mayer, J. D., (1990), “Imagination Cognition and Personality”, *Emotional Intelligence*, 9.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990), “Emotional Intelligence” *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (2000), “Emotional Intelligence.” New York: *Imagination, Cognition and Personality* 9, no. 3 (1989-90): Salovey Peter, Brian T. Bedell, Jerusha B. Detweiler and John Mayer. *Handbook of Emotions* 2.b. Guilford Press.
- 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.
- Schutte, N. S., Malouff J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodos, E., Wendorf, G. (2001), “Emotional Intelligence and Interpersonal Relations”, *The Journal of Social Psychology*, 14(49), 523-536.
- Schachter S. (1964), The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol,1 Berkowitz, New York, Academic Press, 49-80.
- Segal, J. (1997), “ Raising your emotional intelligence”, New York: *Henry Holt and Company Inc.*

- Shaikh, Arshi. (2004), "Emotional Intelligence: Is it Intelligence or a Personality Trait?", Ontario: *UMI Pruquest Digital Dissertations*, 2-25.
- Shapiro, L. E. (1998), "Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek", (Çev: Ü. Kartal), İstanbul: *Varlık Yayınları*.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990), "Emotion and Adaptation", *Handbook of Personality*, New York, The Guilford Press.
- Southam- Gerow M. A. ve Kendal, P. C., (2000), "A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders" *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 3, 319-327.
- Sternberg, Robert J., (1997), "The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success", *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sternberg, R. J. (1985), "Beyond IQ", *Cambridge University Press*.
- Steven, J.S., Book, H. E. (2003), "EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı", İstanbul: *Özgür Yayınları*.
- Sutarso, Pudjati (1998), "Gender Differences on the Emotional Intelligence Inventory (EQI)", Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Educational Research in the Graduate School of the University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Szuberla, Alicia L. (2005), "Emotional Intelligence and School Success", *Walden University, President and Provest*, 1-24.

Trinidad, D. R. ve Jhonson, C. A. (2002), "The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use", *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.

Toker, Fethi ile Kuzgun Yıldız ve Arkadaşları. (1968), "Zeka Kuramları", Ankara: *M.E.B.*, 32-33.

Vallant G. (1977), "Adaptation to Life", Boston: *Little Brown*.

Van Der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002), "The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and Big Five", *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

Wells, D., Torrie, J. ve Prindle, L. (2000), "Exploring emotional intelligence correlates in selected populations of college students", Alberta, Canada: *Lethbridge Community College*, (ERIC Dokument Reproduction Services No. ED 447 739).

Yeşilyaprak Banu. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurgaları. Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 25, Ankara, 139-146.

Zaimoğlu, Z. ve Büyükberber, Ç. (1992), "Adolesanlarda Toplumsal Destek Algısı", İzmir: *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri*.

Zeidner, M., Roberts R. D., & Matthews, G. (2004), "The Emotional Intelligence Bandwagon: Too Fast To Live, Too Young To Die?", *Psychological Inquiry*, 15, No. 3, 239-248.

Zeidner, M., Zinovich, I. S., Roberts R. ve Matthews G. (2005), "Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure", *Article in Press*.