

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL VE RUHSAL
ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA VE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gizem ÇAVUŞOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-Gizem ÇAVUŞOĞLU

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL VE RUHSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL AND
SPIRITUAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHER CANDIDATES
AND THEIR COMPREHENSION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Hazırlayan

Gizem ÇAVUŞOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi AnaBilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Gizem Çavuşoğlu tarafından hazırlanan “*Öğretmen Adaylarının Duygusal ve Ruhsal Zekâ Türleri ile Okuduğunu Anlama ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*” adlı tez çalışması tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman (İmza)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye (İmza)

Doç. Dr. Salim PİLAV

Üye (İmza)

Doç. Dr. Remzi CAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

Gizem ÇAVUŞOĞLU

İmza

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL VE RUHSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Gizem ÇAVUŞOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2019-(X+65)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Doç. Dr. Salim PİLAV

Doç. Dr. Remzi CAN

Zekâ, geçmişten bugüne toplumlarda her daim önem gören bir kavramdır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 197 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerini belirlemek için “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, ruhsal zekâ özelliklerini belirlemek için “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel olarak analizi için Bağımsız *t-testi*, Tek faktörlü ANOVA, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile akademik başarı ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, literatürdeki ilgili çalışmalar ile mukayese edilerek bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Duygusal Zekâ, Okuduğunu Anlama, Ruhsal Zekâ

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHER CANDIDATES AND THEIR COMPREHENSION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

M.Sc.Thesis

Preparer: Gizem ÇAVUŞOĞLU

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2019-(X+65)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Teaching Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Assoc. Prof. Dr. Salim PİLAV

Assoc. Prof. Dr. Remzi CAN

Intelligence is a concept that always takes importance in societies from past to present. In this study, it was found out that emotional and spiritual intelligence characteristics of teacher candidates differed statistically according to various variables. Another aim of the study was to determine the relationship between the emotional and spiritual intelligence characteristics of the prospective teachers and their reading comprehension and academic achievement. 197 teacher candidates from the Turkish Teaching Department participated in the study. The data gathered to the study were collected in the 2018-2019 academic year. The “Schutte Emotional Intelligence Scale” was used to determine the emotional intelligence traits of the teacher candidates. “The Spiritual Intelligence Characteristics Scale” and “Reading Comprehension Self-Efficacy Perception Scale” were used to determine the spiritual intelligence characteristics. The data were analyzed by SPSS 20 package program. For the statistical analysis of data, Independent t-test, Single-factor ANOVA, Pearson correlation analysis were used. As a result of the study, it was determined that the emotional and spiritual intelligence characteristics of the teacher candidates did not differ according to the gender characteristics, grade levels and the educational status of the parents. Emotional and spiritual intelligence characteristics of teacher candidates include; It was determined that there was no significant relationship between the emotional and spiritual intelligence properties and the habit of reading books. It was determined that there was a significant positive correlation between the emotional and spiritual intelligence characteristics of the trainees and the academic achievement. It was found that there was a negative correlation between emotional and spiritual intelligence characteristics and reading comprehension. The results of the study were compared with the related studies in the literature and some suggestions were made.

Keywords: Academic Achievement, Emotional Intelligence, Reading Comprehension, Spiritual Intelligence



ÖN SÖZ

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaca Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi öğrencilerinin görüşleri alınarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Duygusal ve ruhsal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok duygusal zekâ üzerine olduğu, ruhsal zekâ ile ilgili çalışmaların azlığı ve bu iki zekâ türü arasındaki ilişkiyi birebir inceleyen bir araştırma olmadığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi doğrudan incelemesi bu araştırmayı önemli hale getirmektedir.

Araştırma “Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç-Tartışma ve Öneriler” olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir. Yöntem kısmında, araştırmanın çalışma grubundan, araştırma deseninden, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, veri çözümleme yönteminden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç-Tartışma ve Öneriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında yardımını hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Abdulkerim Karadeniz’e ve veri toplama sürecinde yardımcı olan Türkçe Eğitimi öğrencilerine teşekkür ederim. İhtiyaç duyduğum her anda ve çalışmam boyunca benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili dayım Prof. Dr. Rüştü Yeşil’e, bugünlere gelebilmemde en büyük destekçim olan canım anneme ve sevgili kız kardeşlerime minnettarlığımı sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca her daim varlıklarını hissettiren kıymetli arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5.TANIMLAR.....	5
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..	6
2.1. ZEKÂ	6
2.1.2. Zeka Anlayışları	7
2.1.2.1. Geleneksel Zekâ Anlayışı.....	7
2.1.2.2.Çoklu Zekâ Anlayışı.....	10
2.2. DUYGUSAL ZEKÂ	12
2.2.1.Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı	12
2.2.2. Duygusal Zekâ Tanımları	13
2.2.3. Duygusal Zekânın Karakteristik Özellikleri.....	15

2.3. RUHSAL ZEKÂ	17
2.3.1. Ruhsal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı	17
2.3.2. Ruhsal Zekâ Tanımları	17
2.3.3. Ruhsal Zekânın Karakteristik Özellikleri	19
2.4. OKUDUĞUNU ANLAMA	22
2.4.1. Okuma	22
2.4.2. Anlama	25
2.4.3. Okuduğunu Anlama.....	27
2.5. AKADEMİK BAŞARI	28
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	30
2.6.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	36
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	36
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği.....	37
3.3.3. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği.....	37
3.3.4. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği.....	38
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	38
BÖLÜM IV	39
4. BULGULAR	39

4.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Ruhsal ve Duygusal Zekâ Özellikleri ..	39
4.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri ..	40
4.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Özellikleri..	40
4.4. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri ..	41
4.5. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri ..	42
4.6. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri ..	42
4.7. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri ..	43
4.8. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.....	44
4.9. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki ..	45
4.10. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Okuduğunu Anlama Ölçeği Arasındaki İlişki.....	46
BÖLÜM V ..	47
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	47
5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA ..	47
5.2.ÖNERİLER.....	52
5.2.1.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	53
5.2.2.Öğreticiler İçin Öneriler.....	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER ..	58
ÖZGEÇMİŞ ..	67

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Zekâya ilişkin geleneksel ve modern bakış açıları.....	4
Tablo.2 Okuma Türleri.....	23
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ile Ruhsal ve Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	45
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	45
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Okuduğunu Anlama Ölçeği Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	46

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
EQ	Duygusal Zekâ
SQ	Ruhsal Zekâ
IQ	Sayısal Zekâ
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bilgi çağı olarak adlandırılan modern dönemde, bilgi sahibi olmanın bir adım ötesine geçilerek bilgiyi edinme ve yaşama aktarma becerileri daha önemli hâle gelmiştir. Bu çerçevede araştırma, problem çözme, elektronik ortamlardan yararlanabilme gibi öğrenmeyi öğrenme becerileri daha öne çıkmıştır.

“Öğrenmeyi öğrenme” olarak kavramsallaştırılmış beceri ya da becerilerin temelinde okumak ve okuduğunu anlamak becerisinin yatığı söylenebilir. “Anlama” öğrenme için temel bir şart; “okuma” ise anlama ve öğrenme için bir yol olarak nitelenebilir.

Kent’e (2002: 22) göre okuma; duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreçtir

Okuduğunu anlama ise yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma, kavrama, aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranması olarak ifade edilmektedir (Kavcan-Oğuzkan,1987:43).

Demirel ve Şahinel (2006,89) iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak nitelemektedirler.

Bu tanımlamalar çerçevesinde bakıldığında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemi ortadadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi özellikle okuma kültürünün çok zayıf olduğu toplumlarda çok daha önemli hâle gelmiştir denilebilir.

Modern toplumlarda okuyan, okuduğunu anlayan, çözümleyen ve sorgulayabilen bireylere ihtiyaç bulunduğu belirtilmelidir. Bu bireylerin yetişebilmesi açısından günümüzde okuma ve okuduğunu anlama kavram ve becerileri daha da önem kazanmıştır.

Diğer taraftan dünyada birçok toplumda olduğu gibi modern Türk toplumunun eğitim yaşamı açısından en çok önem verdiği ürünlerden birinin akademik başarı olduğu söylenebilir.

Erdoğdu (2006)'ya göre akademik başarı, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Türk eğitim sistemi ve meslek yaşamı, uygulanan ölçme-değerlendirme sisteminin bir sonucu olarak akademik başarıyı temel etken hâline getirmiştir.

Okuduğunu anlama ve akademik başarı, birçok değişkenle ilişki içerisinde olmakla birlikte alanyazın incelendiğinde bu değişkenlerin en önemlilerinden birinin de zekâ olduğu dikkati çekmektedir. Alanyazında farklı zekâ sınıflamalarının yapıldığı ve zekâ türlerinin işlev ve yapılarına göre farklılaştığı görülmektedir. Gardner (2004) çoklu zekâ kuramında sekiz farklı zekâ alanı tespit etmiştir. Daniel Goleman (1995) zekâ ve duygu kavramlarını birleştirerek zekânın duygusal boyutunu ortaya koymuştur. Zohar ve Marshall (2000) rasyonel zekâ ve duygusal zekâdan farklı olarak ruhsal zekâ kavramını ortaya koymuştur.

Öğretim kurumlarında okuma ve anlama becerilerinin en çok önemsendiği ve bir amaç olarak benimsendiği disiplin alanlarının başında anadil derslerinin geldiği ve bu çerçevede dil öğretmcilerinin (eğitimcilerinin) çok önemli olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi üzerinde, Türkiye'de, özellikle Türkçe öğretmenlerinin önemli bir rol oynadığı ve oynaması gerektiği belirtilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde çoklu zekâ kuramı ve duygusal zekâyâ ilişkin olarak çalışmalara rastlanmaktadır. Yurt dışı literatür incelendiğinde çoklu zekâ ve duygusal zekânın yanı sıra Türkiye'de henüz yeni bir çalışma konusu olan ruhsal zekâ üzerine de çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve ruhsal zekâ ile ilgili çalışmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın, öğrencilerin ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelemesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna dayalı olarak araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu problem durumuna göre geliştirilen alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Böylelikle öğretmen adayları örneğinden hareket ederek öğrencilerin akademik başarıları, okuduklarını anlama düzeylerini ve duygusal ve ruhsal zekâlarını iyileştirmeye/geliştirmeye dönük eğitim uygulamalarının nasıl olması gerektiği ve birbirinden nasıl etkilendiği ile ilgili olarak eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yararlanılabilecek tespitlerde bulunulması amaçlanmıştır.

Zekâ türleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaya konu edilen iki zekâ türünün birbirini etkilediği ve tamamladığının belirlendiği dikkati çekmektedir. Diğer taraftan yine alanyazında daha çok ruhsal ve duygusal zekânın birlikte ve birbirlerini destekleyerek çalışmalarının önemi üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda bireylerin zekâlarının tanınması, onların hem günlük hayattaki hem de akademik hayattaki başarılarını geliştirmeleri açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın odak noktasını, öğrencilerin zekâ türlerine göre okuduğunu anlama ve akademik başarı düzeylerindeki değişimin incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmada ismi geçen bu iki zekâ türü arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki düzeyi ve yönü okuduğunu

anlama ve akademik başarıyı nasıl etkilemektedir? gibi araştırmanın alt problemlerinde ifade edilen soruların cevapları aranmaya çalışılmıştır.

21.yüzyılın getirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitime olan bakış açısını da değiştirmiştir. Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ciddi değişimlere uğramıştır. Artık öğrencinin yalnızca bilgiyi edinmesi yeterli görülmemektedir. Öğrencinin bilgiye ulaşma, onu kullanabilme ve üretebilme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli yaklaşıma ağırlık verilmiştir. Böylece öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeleri ve bilgiyi yapılandırmaları sağlanmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ise bilgiye ulaşma ve bilgiyi zihinde yapılandırma sürecinin en önemli parçasıdır. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin zekâ türlerinin de geliştirilmesi önemlidir.

Diğer taraftan araştırmanın öğretmen adayları üzerinde gerçekleştiriliyor olmasının da araştırmaya ayrı bir önem kattığı söylenebilir. Bilindiği üzere öğretmenler, aynı zamanda kültür yayıcısıdır. Akademik başarı, zekâ türü ya da düzeyi, okuduğunu anlama becerisi gibi değişkenler üzerinden çalışma yapılması ve bu çerçevede öğretmen eğitiminin düzenlenmesi, aynı eğitim kültür ve bakış açısının diğer öğretim kademelerine de yayılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı,
2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği lisans programı öğrencileri,
3. Çalışmada kullanılan “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği”
4. Öğrenci kişisel bilgi formundaki değişkenlerle sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmada başlıca şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrenciler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına görüş ve değerlendirmelerini samimiyet içerisinde aktarmışlardır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaç ve alt problemlerinde cevaplanması istenilen sorulara cevap üretebilecek bir içeriğe sahiptir.

3. Araştırma çerçevesinde ulaşılan kaynak eser ve araştırma raporları, çalışmanın kavramsal çerçevesini ortaya koymak açısından yeterlidir.

1.5.TANIMLAR

Zekâ: Zekâ, bireyin problem çözme, planlama, özetleme, karmaşık fikirleri anlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren zihinsel bir yetenektir (Gottfredson, 1997).

Duyusal Zekâ: Akıllı olmanın farklı bir yolu ve kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh hâlini düzenleyebilme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir (Goleman, 2005).

Ruhsal Zekâ: İnsanın tüm evrenle bağlantılı olduğunu bilmesini ve bu evren içinde kendinin farkında olmasını sağlayan bir zekâ türüdür (Akgemci ve Bekiş, 2013).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, n bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenen düşünceleri çözme ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakta yazılı kodu çözme ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008).

Akademik Başarı: Akademik başarı, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmeleridir. (Erdoğdu, 2008).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, çalışmanın temel kavramlarına ilişkin olarak literatüre dayalı açıklamalar yapılmış, araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın temel değişkenleri olan zekâ ve zekâ türleri ile özellikle duygusal ve ruhsal zekâ, okuduğunu anlama becerisi ve akademik başarı değişkenleri üzerinde alan yazın taraması yapılmış; böylelikle araştırmanın probleminin alan yazındaki konumu ile ilgili çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. ZEKÂ

Zekâ, üzerinde en çok tartışılan ve dikkat çeken konulardan biridir. Bu sebeple araştırmacılar uzun yıllardan beri zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği gibi konular ile ilgilenmişlerdir.

Zekâyı kuramsal açıdan ilk inceleyen psikolog Guilford'dur. Guilford insanın zihinsel sisteminin bir bütünlük içinde olduğu ve zihinsel işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanan bir zekâ testi geliştirmiştir (Aktaran: Akar, 2006).

Zekâyı farklı bir yörüngeden inceleyen Thorndike'a göre (1884-1949), zekâ birbirinden farklı faktörlerden meydana gelmektedir. Thorndike zekâyı; sosyal, soyut ve mekanik olmak üzere üç boyutta incelemiştir (Aktaran: Konur, 2010).

Sten'e göre zekâ, insanın düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine bağlı genel yetenektir. Bir başka deyişle insanın düşünebilmesi ve düşündüklerini farklı durumlarda kullanabilmesi yeteneğidir. Wechsler'e göre zekâ, bir bireyin amaca uygun davranma, rasyonel düşünme ve etrafıyla etkili iletişim içinde olma potansiyelidir (Özgüven, 1994:163).

Starddat'a göre (1943) zekâ; ferdin karmaşık, zor, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal önemi olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme; bu şartlar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara direnebilme yeteneğidir (Özgüven, 1994: 1639).

Zekâ, bireyin problem çözme, planlama, özetleme, karmaşık fikirleri anlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren zihinsel bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Gottfredson, 1997).

Bu tanımlara bakıldığında zekâ; bireydeki bilinç ve beyin sistemlerinin birbiriyle iletişim hâlinde olmasıyla ortaya çıkan çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zekânın insanın fiziksel, sosyal ve kültürel çevresini anlamasını ve algılamasını sağlayan pek çok boyutu vardır.

Zekâ kavramı geçmişten günümüze pek çok araştırmacı tarafından merak konusu olmuş ise de hâlâ ortak bir tanım yapılamamıştır. Pek çok eğitimci ve bilim insanı zekâyı farklı bakış açısı ile yorumlamıştır. Farklı tanımlamalardan çıkan genellemeler ise şu yöndedir:

- Üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, karar verme becerisi vb.)
- Çevresel uyaranlara uyum sağlama
- Öğrenme becerisi (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 13).

Bu genellemelere bakıldığında zekâ; bireyin düşünme, anlama ve algılama, problem çözme, akıl yürütme gibi zihinsel faaliyetlerde bulunduğu soyut bir kavramdır. Zekâ, soyut bir kavram olmasından dolayı belirli sınırlar, ölçüler içerisine konulamamıştır. Bu nedenle her daim araştırmaların odak noktasında yer almıştır.

Zekâya yönelik tanımlamalar ve araştırmalara bakıldığında bilim adamlarının zekâyı genellikle “Geleneksel Zekâ Anlayışı” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” olarak iki farklı şekilde ifade etmeye çalıştıkları bilinmektedir.

2.1.2. ZEKÂ ANLAYIŞLARI

2.1.2.1. Geleneksel Zekâ Anlayışı

Düşünme eyleminin nasıl gerçekleştiği, beynin çalışma mekanizması, zekânın insan davranışlarına nasıl yön verdiği, bilme, anlama, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi bilişsel süreçlerin nasıl gerçekleştiği soruları geçmişten günümüze bilim insanları ve felsefecilerin zihinlerini meşgul etmiş ve yıllarca bu sorulara yanıt bulabilmek için pek çok araştırma yapılmıştır.

Zekâ kavramına yönelik bilimsel çalışmalar uzun yıllardan bu yana gerçekleşmektedir. Bu bağlamda zekâ kavramına yönelik ilk çalışmalar zekânın tekil bir

anlayışa sahip olduğu temelinde gelişirken, zamanla tekil yani geleneksel zekâ anlayışı yerini çoğul zekâ anlayışına bırakmıştır.

Paik (1988), günümüze kadar zekânın nasıl tanımlanacağı konusunda tartışmaların devam ettiğini ifade etmiştir. Zekâ konusunda literatürde farklı görüşü benimsemiş iki düşünce okulu vardır. Birinci düşünce okulu, tek bir zekâ olduğu görüşünü benimseyen, geleneksel zekâ anlayışına sahip araştırmacılarıdır (Aktaran: Yeşil, 2010).

Geleneksel zekâ anlayışı, zekânın tek bir etmeden oluştuğunu savunur. Bu anlayışta insan zihnini tek bir etmene bağlı olarak inceleme düşüncesi hakimdir. Zekâ ne kadar az faktöre indirgenirse zekâyı tanımlamanın o kadar kolay olacağı düşüncesinin hâkim olduğu bir görüş olarak ortaya çıkmış ve bilim insanlarını etkilemeyi başarmıştır (Yeşil, 2010).

Bümen (2005)'e göre tek faktörlü zekâ anlayışı olarak da bilinen bu yaklaşım, zekâyı yalnızca bazı matematik temelli IQ testleriyle açıklamaya çalışmıştır. Bu testlerin ise zekâ durumunu tam olarak yansıtmadıkları bilinmektedir. Bu testlerden yüksek puan alan bir kişi kendini sözlü olarak ifade etme konusunda sorunlar yaşayabilir ya da müzik yeteneği çok iyi olan bir müzisyen bu testlerden düşük bir puan alabilir. Çünkü insan becerileri yalnızca IQ testleri ile belirlenemeyecek kadar çok yönlüdür, karmaşıktır. Bu nedenle tekil bir anlayışa sahip bu yaklaşım bize istediğimiz bilgiyi vermeyebilir (Aktaran: Al, 2010).

Geleneksel zekâ anlayışına sahip bilim adamlarının zekâ tanımlarına bakıldığında bu yaklaşımın zekâyı bakış açısı şu yöndedir:

- Zekâ, doğuştan gelir ve sabittir. Bir başka deyişle değiştirilemez.
- Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir.
- Zekâ, basit ve tekildir.
- Zekâ, gerçek yaşamdan soyutlanarak (belirli zekâ testleri ile) ölçülür.

Zekânın doğuştan kazanıldığını bu sebeple yaş ilerlese bile zekânın ilerleme göstermeyeceğini savunmuşlardır. Birey yıllar içinde gelişim, değişim geçirse bile zekâ asla değişmeyecek, her zaman sabit kalacaktır. Özellikle teknolojinin oldukça geliştiği ve her şeyin değişim gösterdiği günümüzde zekânın geliştirilemeyerek her daim sabit kalacak olması görüşü gerçeklikten oldukça uzaktır. İnsan doğumdan ölüme kadar sürekli olarak

değişen ve gelişen bir varlıktır. İnsan zekâsının sabit kalması gelişim ilkelerine bile aykırıdır.

Bu anlayışı savunanlar zekânın niteliksel yönden açıklanmasına önem vermemişler, zekâyı sayılara indirgemiş ve azalıp çoğalabilen, sayılabilen ya da ölçülebilen bir özellik olarak ele almayı tercih etmişlerdir. Ancak salt IQ testlerinin zekâyı açıklamada yeterli olmayacağı vurgulanmıştır. Çünkü insan zekâsı insanın doğası gereği yalnızca sayılarla ölçülemeyecek kompleks bir yapıya sahiptir.

Bu yaklaşıma göre zekâ çoğul değildir yani tek boyutludur. Oysaki zekâyâ ait birçok tanımda zekânın çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Geleneksel zekâ anlayışının, insan zihninin kapsamını daraltan ve insanın sahip olduğu geniş zihinsel potansiyelini göz ardı eden bir özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Bu geleneksel yaklaşım tekil bir özellik gösterir ve bu anlayışı da birçok sorun oluşturur. Zira bu anlayışta zekâ, gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülür. Oysaki bu anlayışı gerçek yaşamdaki birey davranışlarına tatbik ettiğimizde, IQ testinde yer almayan özel becerilere sahip pek çok insanla karşılaşırız. Örneğin; günlük hayatta IQ testinden yüksek puan alan bir kişi çevresindeki kişilerle iletişim sorunları yaşayabilir ya da çok başarılı bir ressam bu testten düşük puan alabilir. Yani bu test ile zeki ya da kabiliyetli bireyleri belirleyebiliriz, fakat bu beceriler yalnızca bir teste sığamayacak kadar komplekstir. İnsan davranışları çok boyutludur ve tekil düşünüldüğünde ve tek bir testle ölçüldüğünde çok dar kapsamlı bilgiler ediniriz. Bu sebeple tekil değil çok boyutlu bir anlayışı savunan zekâ kuramına gereksinim vardır.

Günümüzde yaşanan bilimsel gelişmeler göz önüne alındığında zekânın yalnızca bir IQ testinden elde edilen nicel değerlerle ifade edilmesi doğru olmayabilir.

Sürekli olarak değişen yaşam koşulları ve gelişen teknoloji durumları takip edildiğinde insanın bu koşullara uyum sağlaması gerektiği gerçeği ile karşılaşmaktayız. Birey gelişen ve değişen bu yeni koşullara zekâsı ile uyum sağlayabilmekte, bu durum da bu anlayışın sahip olduğu zekânın sabit kaldığı görüşü ile çelişmektedir. Bu sebeple günümüz yaşam koşullarında zekâyı bu yaklaşımın savunduğu bakış açısı ile ele almak araştırmalarımızda eksiklikler oluşmasına sebep olacaktır.

2.1.2.2.Çoklu Zekâ Anlayışı

Modern zekâ anlayışı, geleneksel zekâ anlayışının savunduğu ilkelerin tamamına karşı bir anlayıştır. En başta zekânın tekil olduğu görüşüne karşı çıkarlar. Çünkü bu anlayışa göre zekâ tekil değil, çoğuldur. Modern zekâ savunucularına göre zekâ, çok boyutlu, karmaşık bir yapıya sahiptir. Zekâyâ ait çeşitli türler vardır. Ve bu türlerin hepsi bireyde tümüyle gözlenemese de baskın olan bir tür vardır. Diğer türler ise geliştirilebilir. Zekânın geliştirilebilmesi noktasında da geleneksel anlayışa karşı çıkarlar. Çünkü bu anlayışta zekâ sabit değildir. Bireyin kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.

Geleneksel zekâ anlayışını savunanlar için IQ testleri oldukça önemlidir. Bu testler ile zekâyı gerçek hayattan soyutlayarak ölçerler. Modern zekâ anlayışını savunanlar bu görüşe de karşı çıkarlar. Onlara göre zekâ gerçek hayattan soyutlanmamalıdır. Karmaşık bir yapıya sahip olan zekânın yalnız bir teste bağlı kalınarak ölçülmesi yeterli olmayacaktır.

Yine geleneksel anlayışın savunucularına göre zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve ölçüm sonuçları tek bir sayıya indirgenebilir. Oysaki modern yaklaşımı benimseyenlere göre zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden, sayısal olarak hesaplanamaz. Bu noktada gelenekselcilerin tek bir teste bağlı kalarak insanları “zeki” ya da “zeki olmayan” olarak gruplandırmalarının yanlış olacağını savunurlar. Çünkü onlara göre zekâ tek bir test ile ifade edilemeyecek kadar çoğuldur.

Zekâyâ yönelik yeni anlayışa bakıldığında, bilim insanları zekânın geliştirilebileceği görüşünü savunmuşlardır. Zekânın tekil olmadığını, karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve zekânın sayılara indirgenemeyeceğini savunmuşlardır. Zekâyı gerçek yaşam problemlerinden soyutlayarak ölçen geleneksel zekâ anlayışına karşı, zekânın gerçek yaşam problemlerinden soyutlanmaması gerektiğini belirtmişlerdir (Saban, 2010).

Günlük hayatta bireylerin sıkça karşılaştığı bazı durumlar vardır. Bazılarımız müzik ile ilgili notaları hemen anlayıp müziğe yatkın olabilirken bazılarımız ise müziğe karşı bir ilgi gösterememektedir. Bazılarımız sözel derslerde daha iyi gelişim gösterirken bazılarımız sayısal derslerde daha iyi bir gelişim göstermektedir. Bazı öğrenciler fiziksel aktivitenin fazla olduğu beden eğitimi gibi derslerde başarılı olduğu görülürken yine aynı

öğrencilerin farklı derslerde de başarılı olduğu görülebilir. Kısacası tekil bir anlayışla hareket etmek zekâyı anlamakta bize çok fazla yardımcı olmayabilir.

Zekâyâ yönelik yeni anlayışa bakıldığında, bilim insanları zekânın geliştirilebileceği görüşünü savunmuşlardır. Zekânın tekil olmadığını, aksine karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmişler; buradan hareketle de zekânın sayılara indirgenemeyeceğini vurgulamışlardır. Zekâyı gerçek yaşam problemlerinden soyutlayarak ölçen geleneksel zekâ anlayışına karşı zekânın gerçek yaşam problemlerinden soyutlanmaması gerektiğini belirtmişlerdir (Saban, 2010).

Modern zekâ anlayışına bakıldığında bu anlayış içinde Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı dikkat çekmektedir. Bu kuramın modern zekâ anlayışı özelliklerini bütünüyle yansıttığı görülmektedir. Çoklu zekâ kuramı, bireylerin farklı seviyelerde çeşitli zekâ alanları olduğunu iddia eder ve bu zekâ alanlarının kişilerin öğrenme tarzlarını, ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmasına yardımcı olur (Karakurt, 2012).

Geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlayan Gardner; her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zekâ kapasitesi olduğunu belirtmiş, daha sonra da Harvard Üniversitesinde “Sıfır Projesi” adlı bilişsel araştırma projesinde, “Çoklu Zekâ Teorisini” ortaya koymuştur. Teoriyi 1983 yılında “Frames of Mind” adlı kitabında ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. “Geleneksel zekâ anlayışında zekâ doğuştandır, zekâ mantık ve dil becerilerinden oluşur ve bunlar kısa yanıtı testlerle ölçülebilir, zekâ düzeyi yaşam boyu asla değişemez savları egemendir” (<http://coe.sdsu.edu/eet/>). Howard Gardner’ın ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen zekâ ile ilgili teoriler yıkılmıştır.

Çoklu zekâ kuramının temelini “çoklu” (çoğul) kelimesi oluşturmaktadır. Bu anlayışta zekânın tekil değil çok yönlü olduğuna dikkat çekilmiştir. Gardner’ın zekâ hakkındaki önemli kitabı olan “Zihin Çerçevesi” adlı eseri yalnızca IQ testi görüşünü benimseyen geleneksel zekâ anlayışına bir başkaldırı niteliğindedir.

Farklı alanlara sahip olan insan zekâsını tek bir faktör ile açıklamak doğru olmayacaktır. Gardner, tek tip zekâ anlayışına karşı olduğu gibi zekânın sabit olduğu anlayışına da karşıdır. Gardner, bireyde birden fazla zekâ bulunduğunu, her bir zekânın bireyin yaşam koşullarına göre geliştirilebileceğini ve zekânın durağan bir yapıya sahip olmadığını savunmuştur.

Zekânın nesnel olarak ölçülemeyeceği görüşünü savunan Gardner, geleneksel zekâ anlayışının zekânın tek bir faktörle açıklanabileceği görüşüne karşı çıkmıştır. Gardner, insan zekâsının çok sayıda farklı yeteneği kapsadığı görüşünden hareketle zekâ alanlarını ortaya koymuştur.

Gardner (1993, 1999) zekânın pek çok özelliği ve etkinliği kapsayan bir kavram olduğunu ve sekiz türe ayrılabilirliğini ileri sürmektedir. Bu zekâ alanları ise şöyledir:

- 1.Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- 2.Müziksel-Ritmik Zekâ
- 3.Sözel-Dilsel Zekâ
- 4.Kişilerarası-Sosyal Zekâ
- 5.Bedensel-Kinestetik Zekâ
- 6.Doğacı Zekâ
- 7.Görsel-Mekansal Zekâ
- 8.İçsel-Özedönük Zekâ

Görüldüğü üzere Gardner'ın ortaya koyduğu kuram ile zekâyâ ilişkin bakış açısı tamamen değişmiştir. Geleneksel zekâ anlayışında var olan kıstaslar ile yeni zekâ anlayışında var olan kıstaslar bütünüyle birbirinden farklıdır. Tablo 1' de geleneksel anlayış ile modern anlayış karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Zekâyâ ilişkin geleneksel ve modern bakış açıları

Geleneksel Zekâ Anlayışı	Modern Zekâ Anlayışı
•Zekâ sabittir.	•Zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir.
•Zekâ tekildir.	•Zekâ çoğuldur.
•Zekâ tek bir sayıya indirgenemez.	•Zekâ sayısal olarak ölçülemez.
•Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak ölçülür.	•Zekâ gerçek yaşam durumlarından soyutlanmaz.

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ

2.2.1.Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı

Duygu, TDK tarafından “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmakta ve hayatımızda büyük bir öneme sahiptir. İnsanın duygu ve düşüncelerden oluşan bir varlık olduğu gerçeği düşünüldüğünde

duyguların insanlar için önemi küçümsenemeyecek ölçüdedir. Ancak duygular insan hayatında bu kadar önemli yer tutmasına rağmen yıllardır “akıl”la uğraşmış, “duygu” hep ihmal edilmiştir. Ancak zaman içinde yapılan çalışmalar göstermiştir ki akıl ile duygu birbirini tamamlayan, birbirinde ayırlamayacak iki önemli yetidir.

Başlarda zekâ kavramının yalnızca zihinsel yeteneklerden ibaret olduğu görüşünü savunan araştırmacılar, zamanla zekâ ile ilgili çalışmalardan yeni sonuçlar elde ederek zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle olan ilişkilerini de dâhil etmişlerdir. Yani bilim insanları zekâ ve duyguyu ayırmak yerine, bütünleştirmeyi tercih etmişlerdir.

Duygu kavramının önem kazanıp zekâ ile bütünleştirilmesiyle birlikte yirminci yüzyılın sonlarına doğru duygusal zekâ kavramı büyük bir değer kazanmıştır. Duygusal zekâ kavramı, birtakım bilimsel çalışmalara bağlı olarak ortaya çıkmıştır ve günlük yaşamın her anında insan ilişkilerini geliştirmeyi, düzenlemeyi amaç edinen bir kuram oluşturmaya çalışmaktadır.

2.2.2. Duygusal Zekâ Tanımları

Duygusal zekâ kavramı yeni bir kavram olmasına rağmen özellikle son yıllarda büyük önem kazanmış ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1966 yılında “Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie” adıyla Almanya’da yayımlanan bir dergide “Emotional Intelligence and Emancipation” başlıklı makalede Leuner tarafından kullanılmıştır. Amerika’daki bir üniversitenin Sosyal Bilimler bölümünden mezun olan Wayne Leon Payne 1985’te, başlığında duygusal zekâ geçen bir doktora tezi yazmıştır (Aksaraylı ve Özgüven, 2008).

Duygusal zekâ ilk olarak Mayer ve Salovey tarafından “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipi” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Erdoğan, 2008).

Daniel Goleman’ın 1995 yılında yayımlanan “Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” adlı kitabı duygusal zekâ konusunda büyük merak oluşturmuş ve toplumun farklı kesimlerinin EQ’yu tanımasını sağlamıştır. Goleman’a göre EQ, akıllı olmanın farklı bir yoludur ve “kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh hâlini

düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir” (Goleman, 2005:50).

Bu tanımdan hareketle duygusal zekâ kendini gerçekleştirmiş bireylerde baskın olan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kendini gerçekleştirmiş insan kendisini ve çevresini tanıyan, anlayabilen, problem çözebilen ve iletişim kurabilen insan özelliklerine sahiptir.

Mayer ve Salovey 1997 yılında duygusal zekâ kavramını yeniden ele alarak daha karmaşık bir tanımlama yapmışlardır. Bu yeni tanımda duygusal zekâ kavramı, “duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi, duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi arttırmak için duyguları etkilice yönetme yeteneği” olarak açıklanmıştır.

Duygusal zekâ, toplu olarak sahip olduğu faktörler değerlendirildiğinde, bireysel hislerin etkinliğini ve hızlı algılarını, bireyin sahip olduğu enerjiyi, bilgi birikimini, beşerî ilişkilerini ve yine sahip olduğu algılama ile bu algılamaya dair hareket kabiliyeti geliştirmesini ifade eden bir yetenek biçimidir (Cooper ve Sawaf, 1997: 12).

Bu durumda duygulara sahip olmak tek başına yeterli değildir. Duygu tüm insanlarda mevcuttur. Duygusal zekâ; kendimizi ve başkalarını tanıma ve duygularını anlamamanın yanı sıra duygulara değer verip duyguları günlük yaşamımızda aktif olarak kullanıp duygulara uygun davranışlar sergilememizi kapsar. Bu kapsama göre birey yaşamının her alanında duygularını etkin bir şekilde kullanabiliyor ve amaçlarına bu doğrultuda ulaşabiliyorsa (ya da problemlerine çözüm bulabiliyorsa) “duygusal zeki” olarak nitelenebilir.

Yeşilyaprak (2001) duygusal zekâyı, “kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler verme” olarak tanımlamıştır.

Baltaş’a (2006) göre duygusal zekâ, “kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir, yani başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek ve stresle başa çıkabilmek için gerekli bir yetkinliktir” (Aktaran: Ümit, 2010).

Tüm bu tanımlara bakıldığında duygusal zekâ özellikleri ile kendini gerçekleştirmiş insan özellikleri arasında paralellikler bulunmaktadır. Kendini gerçekleştirmiş insan; kendisini ve diğer insanları tanıyan, anlayan, kendisini başkalarının yerine koyabilen insan olarak tanımlanabilir. İnsanın kendini ve başkalarını anlamasının yolu ise duygularının farkında olması demektir.

Duygulara önem veren, duygular ile düşünebilen insanlarda duygusal zekânın diğer zekâ türlerine oranla daha baskın olduğu söylenebilir. Genellikle insanlar duygulara fazla önem vermez ve duygulara göre düşünmeyi, hareket etmeyi önemsemazler. Duygusal zeki olarak tanımlanan insanlar ise normal insanlardan farklı olarak duyguyu önemser ve kullanırlar. Duygusal zekiler duygularını akılcı olarak kullanabilen insanlardır. Duygusal zekâ sayesinde duygularının farkında olan insan diğer insanların da duygularının farkına varır ve rahatlıkla empati kurabilir. Duygusal zekâyâ sahip olan insanlar gerek günlük hayatta gerek iş yaşamında diğer insanlarla daha etkili iletişim kurabilir ve daha başarılı olabilir. Yani kendisi ve çevresindeki insanlarla barışıktır ve mutludur.

Sonuç olarak, araştırma sonuçları aile, okul, iş gibi farklı yaşam alanlarında başarı sağlamanın IQ kadar duygusal zekâ ile de sağlanabileceği görüşünü ortaya koymuşlardır.

2.2.3. Duygusal Zekânın Karakteristik Özellikleri

Duygusal zekâ ile ilgili tanımlara bakıldığında, duygusal zekânın başlıca beş yetenekten oluştuğu görülmektedir. Bu yeteneklerin sayısını beş ile sınırlandırmak her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından kabul görmese de çoğunlukla beş olarak belirlenmiştir. Çoğu araştırmacı tarafından kabul gören bu beş yetenek şunlardır:

1-Öz bilinç: Bireyin kendisini ve duygularını tanıması, zayıf ve güçlü yanlarının bilincinde olması ve bu farkındalığa uygun davranışlarda bulunmasıdır.

Öz bilinç temelinde içsel bir bakış açısına sahip olmak, duygusal bilinç ve özgüven gibi becerilerin yer aldığı duygusal bir ehliyettir. Bireyin kendi iç dünyasının farkında olması, kendini dışarıdan bir göz olarak görebilmesi öz bilinçli olması demektir. Yani kişi bir kaos anında bile kendini dışarıdan gözlemleyebilip sorunu çözebiliyorsa bu yeteneğe sahip demektir. Öz bilincin kendini gerçekleştirmiş bireylerde daha üst seviyelerde olduğu bilinmektedir.

2-Duyguları idare edebilmek: Kişinin kendi duygularını kendi lehinde yönetebilmesidir. Kişinin herhangi bir sorun ile karşılaştığında öz kontrollü ve esnek

davranabilmesi yeteneğidir. Kişinin kötü olaylar karşısında acı çekmek, üzüntü, stres gibi durumlardan kendisini koruyabilmesidir.

Bireyin duygularının kölesi olması ya da duygularını bastırması değil, bunları dengeli, uyum içinde ortaya koyabilme becerisi de denilebilen bir duygusal özdenetimdir (Çat, 2014: 16).

Bu yetenek, duygusal zekânın temeli kabul edilen, öz bilinç becerisi üzerinde gelişir. Bu yeteneği düşük olanlar sürekli huzursuzluk ve buna bağlı stres ile savaşırken bu yeteneği yüksek olanlar ise kötü olaylar ve ters durumlar ile karşısında daha kolay mücadele vermektedirler.

3-Kendini harekete geçirmek: Bireyin kendini motive ederek belirlediği hedeflerine doğru duygularını harekete geçirebilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Kendini harekete geçirmek, içsel güdülenme olarak da ifade edilebilir. Olaylar karşısında tıkanıp kalmamak, duygularını doğru kontrol ederek harekete geçme eğilimidir. Bireyin kendi duygularının farkında olması, hedefine ulaşmak için kendini motive etmesidir. Bu beceriye sahip kişiler hedeflerine ulaşabilen, üretken ve verimli kişilerdir. Bu kişiler olumsuz bir durum ile karşılaştıklarında duygusal olarak olumsuz etkilenmek yerine berbat ruh hâlimden kurtulmak için harekete geçerler.

4-Empati: Empati ya da diğer adıyla duygudaşlık, bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durum veya davranışlarındaki motivasyonu anlamak ve içselleştirmek anlamına gelir. Bir insanın, kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır.

İnsanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakmaya çalışması, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamak ve hissetmek, karşısındaki kişiyi anladığını o kişiye ifade etmesi empatinin üç altın kuralıdır.

Empati ile insan ilişkileri gelişir. İnsanlar arasında doğru iletişim sağlanır. Empati sayesinde insan bencillikten kurtulur, topluma ve diğer insanlara karşı daha duyarlı bir insan olur. Bu beceri kişiye daha çok huzur ve mutluluk getirmenin yanı sıra sosyal ilişkilerde de başarı getirir.

5-İlişkileri yürütebilmek: Kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim kurabilme becerisidir. Etkili iletişim kurabilmenin yolu ise kişinin kendisini ve diğer insanları

anlamından geçmektedir. Bu noktada karşımıza bu yeteneğin temeli olarak empati ve özyönetim becerileri çıkmaktadır.

İlişki sanatı büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan faktörlerdir. Bu yeteneklerini çok ilerletmiş bireyler, insanlarla çatışmasız bir etkileşim sürdürerek her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 1999: 62).

2.3. RUHSAL ZEKÂ

2.3.1. Ruhsal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı

TDK'ye göre ruh; “Dinlerin ve dinci felsefelerin insanda vücuttan ayrı bir varlık olarak kabul ettiği öz, tin, can kuşu” olarak tanımlanmaktadır. İnsanoğlunu hayatta tutan soyut güç olarak tanımlanan ruh, kişinin özüyle kurduğu derin ilişki ve insan doğasındaki gerçekliklerin farkına varma durumudur (Karadağ, 2009: 1361).

Ruhsallık ise bireyin kendisini sorgulaması sonucunda bir anlama ulaşması olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre; insanlarla bir bütün olma, ortak bir amaçta-anlamda buluşma ihtiyacı, başkalarının gelişimine ve başarılarına katkıda bulunma isteği, yaşama gücü ve içsel bir deneyimdir (Keskin ve Ayyıldız, 2008: 745). Yani bireyin varoluşunun farkında olması ve yaşamını ona göre şekillendirmesi durumudur.

Ruhsallığı tanımlamaya çalışırken karşımıza çıkan başlıca problem ruhsallık ve dinin aynı anlamda olduğuna inanılmasıdır. Ruhsallık Tanrısal bir inanış olmaksızın hayatın amacı, anlamıdır. Din ise Tanrısal bir inanış gerektiren maneviyatın özel bir şekilde uygulanması durumudur. Zohar, ruhsal zekâyâ sahip olan insanların dindar olarak kabul edilemeyeceğini, dindar olmanın yüksek ruhsal zekâ seviyesini garantilemediğini savunmuştur (Zohar ve Marshall, 2004: 22).

2.3.2. Ruhsal Zekâ Tanımları

Zekâ üzerine yapılan farklı araştırmalar sonucunda farklı yetiler de zekâ olarak adlandırılmıştır. Çağımızda bilişsel zekâ (IQ) duygu, ruh durumu gibi somut olmayan durumları ifade etmede noksan kalmıştır ve duygusal zekâ ve ruhsal zekâ gibi yeni zekâ alanları ortaya çıkmıştır.

Son dönemde bilişsel zekâ ve duygusal zekâ üzerine yapılan pek çok araştırma bu iki zekâ alanını birleştiren üst bir zekâ alanının var olduğunu ortaya koymuştur. Zekâmız

gündelik yaşantımızdan, tecrübelerimizden, fiziksel sağlığımızdan, yediklerimizden ve içtiklerimizden ve daha birçok etmeden etkilenir. Bizim mantıklı, akla ve kurallara uygun olarak düşünmemizi sağlayan birtakım sinirsel organizasyonlar mevcuttur. Bu durum bizim rasyonel zekâmızı oluşturur. Diğer bir tip ise bizim kendimizi tanımamız, anlamamız, empati yapabilmemiz, duygulara göre davranabilmemiz gibi pek çok durumu etkileyen duygusal zekâmızdır. Üçüncü tip ise yaratıcı düşünme, kurallar oluşturup kurallar değiştirebilme ve bunları davranışa dönüştürebilmemizi mümkün kılan ruhsal zekâmızdır (Zohar ve Marshall, 2004: 59).

Ruhsal zekâ kavramını ilk olarak ortaya çıkaran araştırmacılar Zohar ve Marshall olmuştur. Ruhsal zekâ insanın; yeniyi üretebilme, kuralları gerektiğinde değiştirebilme, ahlak duygusunun aktifleştirilmesi, katı kuralları anlayışla, merhametle esnetebilme, anlayış ve merhametin sınırlarını tespit edebilme, olayları farklı perspektiften değerlendirebilme kabiliyetini geliştirmektedir. Ruhsal zekâyı diğer zekâ türlerinden ayıran temel fark, bilgiyi ve duyguları davranışlara dönüştürme özelliğinin olmasıdır (Zohar ve Marshall, 2004: 18).

Cynthina R. Davis'e göre ruhsal zekâ bilmenin temel yolu olarak mantık dışı olasılıkları görebilmek, hayatın sabır gerektiren adımlarını aşmak, acıyı anlamak, hayata dair temel felsefi soruları cevaplamak, geçici veya kalıcı olarak 'anlam'ı bulmak için kullanılan bir zekâ türüdür (Bekiş, 2006: 49).

Akgemci ve Bekiş'e göre (2013: 291) ruhsal zekâ; "insanın tüm evrenle bağlantılı olduğunu bilmesini ve bu evren içinde kendinin farkında olmasını sağlayan bir zekâ türü" olarak da tanımlanmaktadır.

Clive Simpkins'e göre ruhsal zekâ birtakım tanımlayıcı kriterler ile açıklanabilir. Bu kriterler; dürüstlük, merhamet, bilincin tüm seviyelerine saygı, olumlu empati, kendini geniş bir bütünün içinde görme duyarlılığı, cömertlik, evrenle senkronize olma arayışı, yalnız olmadan tek başına olmayı başarabilme gibi özelliklerdir (Akt.: Bekiş, 2006: 48).

İnsana sunulan en kapsayıcı zekâ, ruhsal zekâdır. Zorluklarla yüzleştüğünüzde, IQ bileğinizin ve makinenizin gücüne; EQ bunların yanı sıra, duygusal cesaretinizin ve güveninizin gücüne; SQ ise, tüm bunlarla birlikte, evreni sürekli sürükleyen Sınırsız Kudrete dayanacaktır. IQ ve EQ, bilincinize sonlu bir hedef koyar; hedefe vardığımızda yarış biter. SQ ise hedefe sonsuzluğu koyar. Varmayı değil ilerlemeyi önemser (Bozdağ,

2006: 16). Bozdağ'a göre (2006: 18) ruhsal zekâ, sizin sınırlı gücünüze değil, hayatınızı yöneten “sınırsız güce” dayanmanızın yoludur.

Ruhsal zekâ, bireyin sahip olduğu anlamların farkına varmasıdır. Günlük yaşamımızda yaptığımız işin bizim için ne ifade ettiği, bizim değerlerimizle ne kadar örtüştüğünü sorgulatan zekâmızdır. Bireyin kendisini huzurlu hissetmesini ve doğru bir iş yaptığına inanmasını sağlayan zekâ türüdür. Ruhsal zekâ kısaca, anlam ve değerlerin insan zihninde bütünleyici bir yaklaşımla ele alınması olarak tarif edilebilir (Uslu Üstten, 2008: 76-77).

Zohar ve Marshall, ruhsal zekânın bilimsel varlığını nörolojik, psikolojik, antropolojik ve dilbilimsel araştırmalardan hareketle ortaya koyar. Bu araştırmalar şunlardır:

1. 1990'lı yılların başında nöropsikolog Michael Persinger ve daha yakın bir zamanda, 1997'de nörolog V.S. Ramachandran ve California Üniversitesindeki ekibin insan beynindeki “Tanrı noktası” üzerine araştırmaları,

2. Avusturyalı nörolog Wolf Singer'in 1990'lardaki çalışması olan “Bağlayıcı sorunu”,

3. Rodolfo Llinas'ın, Singer'in çalışmasının gelişmiş bir versiyonu olan uyku ve uyanıklık hâl şuru ve de beyindeki bilişsel olayların bağlanması hakkındaki çalışması,

4. Harvard'dan nörolog ve biyoantropolog Terrance Deacon'un insanın kullandığı dilin kökenine ilişkin çalışması.

2.3.3. Ruhsal Zekânın Karakteristik Özellikleri

Ruhsal zekâ özün (ruhun) zekâsıdır. Bu zekâ kendimizi iyileştirmek, kendimizi tamamlamak için kullandığımız zekâmızdır. Yaratıcı bir biçimde kendimizi ve değerlerimizi keşfetmemizi sağlayan zekâdır. Varoluşsal sorunlarımızla baş edebilmek için SQ'yu kullanırız. Ruhsal zekâ mevcudiyetimiz ile ilgili sorunlarımız olduğunu görmemizi sağlar ve bunları çözmemizde bize yardımcı olur.

Ruhsal zekâ, bizim “kıyadaki” pusulamızdır. Hayatın en çok mücadele gerektiren varlıksal sorunları, beklenen ve tanıdık olan şeylerin dışında, belirlenmiş kuralların dışında, geçmiş deneyimlerin ötesinde ve nasıl başa çıkacağımızı bildiklerimizin ötesinde mevcuttur. Ruhsal zekâ anlam ve değere dair bizim en derindeki sezgisel hissimizdir; kıyadaki rehberimizdir. Ruhsal zekâ, vicdanımızdır (Zohar ve Marshall, 2004: 28).

Zohar ve Marshall oldukça yüksek seviyede gelişmiş ruhsal zekânın göstergelerini şu şekilde sıralamışlardır (Zohar ve Marshall 2004: 30-31)

- Esnek olma kapasitesi
- Kendine dair farkındalığın yüksek derecede olması
- Acıyla yüzleşme ve acıyı aşma kapasitesi
- Gereksiz yere incinmeye sebep olmaktan çekinme
- Farklı şeyler arasındaki bağlantıları görme eğilimi (“holistik” olma)

Zohar ve Marshall tarafından zekâ alanlarımızı bütünleştiren güç olarak bilinen ruhsal zekâ; özbilinç, kendiliğindenlik, bütüncülük, şefkat, farklılıkları kutlamak, alan bağımsızlığı, temel sorular sorma (kökten sorgulama) eğilimi, yeniden tasarlama yeteneği ve alçakgönüllülük olmak üzere dokuz özellik ile ifade edilmektedir. Bu özellikler şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Özbilinç: “Kendini bilme”, “özfarkındalık” ya da “kendinin farkındalığı” olarak da nitelendirilen bu kavram, kendimize dışarıdan ve nesnel bir bakışla bakarak kendimizi nasıl gördüğümüz ile ilgilidir. Etkili bir insan olmanın temeli olan kendi paradigmamızı ya da algı filtrelerimizi incelememizi sağlar. Bu kavram ayrıca duygusal zekâ ile ruhsal zekânın ortak yönünü oluşturan en önemli özelliklerden birisidir. Kendinin farkında olmak ruhsal zekâ düzeyini yükseltmede en mühim ölçütlerden biridir.

Özbilinç yeteneğine sahip olan birey güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilir ve başkalarının konuyla ilgili düşüncelerini de dikkate alır. Özbilinç, kişinin kendi kapasitesini, değerlerini ve hedeflerini bilmesine ve kendisine değer vermesine yardımcı olur (Bekiş, 2006: 53)

2.Kendiliğindenlik: Dıştan gelen bir belirleme ile değil, kendi kendine gerçekleşen bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Bir başka deyişle bireyin içinde bulunduğu anı yaşaması ve bu anın kapsamının farkında olmasıdır.

Kendiliğindenlik, sorumluluğunu almamız gereken bir şeye verilen bir cevaptır. Geçici bir heves ya da düşüncesizce davranma değildir. Bize söylenmeden farkında olduğumuz, içimizden bildiğimiz bir şeye ve kendi içimizdeki pusulamıza verdiğimiz bir yanıttır. Bu yanıtlama yeteneğini bize veren ruhsal zekâdır (Zohar ve Marshall, 2004: 262).

3.Bütüncülük: Kavramları bütünlükleri içinde ele alıp incelemek gerektiğini ileri süren ve bütün kavramına önem veren bir görüştür. Farklı örnekleri, ilişkileri görebilme kabiliyetidir. Bir soruna farklı açılardan bakabilme ve birden çok çözüm yolu geliştirebilme yeteneğidir.

Bütüncülüğü, farklı bağlantıları entegre etme, tamamlama olarak da tanımlamak mümkündür. Ruhsal zekâ anlamı geniş bağlamda keşfetmeye çalıştığı için farklı bağlantıları birleştirip bütünleştirmek önemlidir.

4. Şefkat: Kökeninde “sevme, sevecenlik” duygularının bulunduğu bu kavram, bizden farklı düşünen insanlarla empati kurabilmemizi sağlar. Farklı bakış açılarına, farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşabilmemizi sağlayan bu duygudur. Bu duygu, içerisinde “sevgi, merhamet, yardım” duygularını da barındırdığı için ruhsal zekâmız sayesinde bize katı kuralları yumuşatabilme yeteneği verir (Zohar ve Marshall, 2004: 18).

5. Farklılıkları Kutlamak: Bu kavram kendimiz dışındaki fikirlere, kültürlere, bakış açılarına ve yaşam tarzlarına değer vermek olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliğiyle ruhsal zekâmız, bize farklı bakış açılarına değer verme, hayata geniş bir açıdan bakabilme ve birbirine zıt olan durumları bile hoşgörülle karşılama becerisi kazandırmaktadır.

Farklılıkları kutlamanın temelinde farklı duygu ve düşünceleri kabullenme becerisi yatmaktadır. Bu yetenek sayesinde bizler farklı bakış açılarına sahip olan insanları oldukları gibi kabul eder ve onlara saygı duyarız. Toplumumuzda insanların birbirlerinin görüşlerine saygı duyabilmesinde ve farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşabilmesinde bu becerinin payı küçümsenemez.

6. Alan Bağımsızlığı: Kişinin kendi inançlarını, düşüncelerini bilme, her şeye ve herkese rağmen kendi düşüncelerini savunabilme yeteneğidir. Zohar’a göre bu yetenek ileri düzeyde öz farkındalık gerektirir. Öz farkındalık olmadan alan bağımsızlığı sadece kendini aldatmacadan ibarettir (Zohar ve Marshall, 2004: 24).

Bu özellik daha çok bireyin kendi fikirlerinin farkında olması, onların arkasında durabilmesi, farklılıklara ve diğer insanlara karşı kendini ve fikirlerini savunabilmesidir. Bu özellik kim olduğumuz, neye inandığımız, nelere sahip olduğumuz gibi özelliklerin farkına varmamızı sağlar.

7. Temel Sorular Sorma Eğilimi: Her şeyin iç derinliğini, özünü sorgula yeteneği olarak ifade edilmektedir. Olanı olduğu gibi kabullenmek yerine onun temelini araştırmak,

sorgulamaktır. Bir fikir ya da olay ile karşılaştığımızda kabullenmek yerine altında yatan sebepleri bulmaya çalışmaktır. “Niçin, nasıl” gibi sorulara cevap aramaktır. Temel sorular sorma eğilimi varsayım ve önyargılar ile hareket etmek yerine gerçeği görebilmeyi, doğruları ortaya çıkarabilmeyi amaçlar (Zohar ve Marshall, 2004: 40-45).

Bozdağ’a göre insan ruhu daha çok niçin sorusuyla ilgilenir. İnsanoğlu olayların ve fikirlerin sebeplerini, temelde yatan niyetleri merak eder. Çünkü “niçin” sorusu insana eylemlerin anlamını ve ruhsal değerini sorgulatır (Bozdağ, 2007: 62).

8. Yeniden Tasarlama Yeteneği: Yeniden tasarlama yeteneği insanlara esnek olma kabiliyeti kazandırır. Düşüncelerimizi belirli çerçeveler içinde tutarak sınırlandırmak yerine onlara özgürlük kazandırır. Belirli kalıplara bağlı kalmadan özgürce düşünebilme, düşüncelerimizi esnetebilme yeteneğidir.

9. Alçakgönüllülük: Tevazu bir başka ifade ile gösterişsizlik, insanın kendini tanıması, sınırlarını bilmesi, sahip olduğu potansiyelin farkında olması ve sahip olduklarından memnun olması, kendini övmekten kaçınması, başkalarına minnettar olması ve başkalarına yardım edebilmesi gibi olumlu özellikleri içinde barındıran bir duygudur. Eleştirel düşünebilme ve elindekilerle yetinebilme duygusuna erişebilmek için temel gerekliliktir (Zohar ve Marshall, 2004: 78).

2.4. OKUDUĞUNU ANLAMA

2.4.1. Okuma

İlk edinilen temel dil becerisi olan dinlemeden sonra en önemli bilgi edinme yollarından biri olan okuma; TDK tarafından “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 1998) olarak ifade edilmiştir.

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2013: 34).

Dökmen’e göre okumak (1994), kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde birtakım zihinsel

etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir (Konmaz, 2012: 14).

Sever'e göre okuma (2004), bilişsel ve duyuşsal boyutları olduğu gibi devinişsel boyutları da olan bir gelişim sürecidir. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma, devinişsel boyutu olan davranışları da içerir. Yeni bir anlam kurma etkinliği olarak belirtilen okuma süreci Sever'e göre şu özelliklerden oluşmaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir süreçtir. (Hanedar, 2011: 18).

Okuma, okur ile yazar arasında canlı ve tesirli bir iletişim gerektiren hareketli bir süreçtir. Okuma, bilişsel bir süreçtir ve direkt olarak gözlenmesi olası değildir. Çağımızda okumanın en mühim konusu “okunandan anlam kurmadır, yani anlamı yapılandırmadır.” Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, eski bilgilerle metindeki bilgilerin kaynaştırıldığı ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır (Güneş, 2016: 128).

Okuma, yazılı bir metindeki sözcükleri tanımak, onları anlamaktır. Çoğu insanın düşündüğünün aksine kolay bir eylem değildir. Önce görme, sonra hatırlama, daha sonra kavrama gibi basamakları olan iç içe birleşik bir eylemdir.

İnsanları diğer canlılardan ayıran yeteneklerden biri hatta en önemlisi okumak ve algılamaktır. Bireyin birtakım becerileri kazanabilmesinin yolu okumadan geçmektedir. Okuduklarını, öğrendiklerini kavrayan, sorgulayan bireyler yetiştirilmesinde okuma becerisinin önemi çok büyüktür. Öyle ki bu beceri daha anne karnında iken edindiğimiz temel becerilerden biri olan dinlemeden sonra edindiğimiz en önemli becerilerden biridir.

Düşünen ve üreten bir toplum olmanın yolu okumaktan geçmektedir. Bilgiye ulaşmanın, onu sorgulayarak güncellemenin en önemli yöntemlerinden biri okumaktır. Okuma kişinin kelime hazinesini ve bilgi dağarcığını geliştiren, şahsiyetini şekillendiren, başarı elde etmesine imkân sağlayan önemli bir beceridir.

Okuma türleri pek çok araştırmacı tarafından farklı gruplamalarla incelenmiştir. Gerek MEB öğretim programında yer alan gerekse araştırmacılar tarafından belirlenen bazı okuma türleri şöyledir (Yurdakal, 2018: 109):

Tablo.2 Okuma Türleri

<i>Araştırmacılar</i>	<i>Okuma Türleri</i>
MEB (2005)	Sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma
Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005)	Sesli okuma, sessiz okuma, inşat
Demirel ve Şahinel (2006)	Sesli okuma, sessiz okuma
Temizkan (2009)	Göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, atlayarak okuma, arayarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakarat metinleri okuma, tartışarak okuma
Şahin (2011)	Heceleyerek okuma, sesli okuma, sessiz okuma, etkili okuma, şiir okuma, seçmeci okuma, rastgele okuma, yüzeysel okuma, grup olarak okuma, söz korusu, ezberleme, metinler arası okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, kültürlerarası okuma
Güneş (2013)	Sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma
Karatay (2014)	Sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma
Yılmaz (2014)	Sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma, hızlı okuma
MEB (2015)	Anlama, akıcı okuma, söz varlığı
Karadağ ve Yurdakal (2016)	Sesli okuma, sessiz okuma, paylaşmalı okuma, rehberle okuma, eşli okuma, tartışarak okuma, metinlerarası okuma, ekran okuma, eleştirel okuma, serbest okuma

2.4.2. Anlama

İnsan, hayatı boyunca kolay ve huzurlu bir yaşam sürmeyi arzulamıştır. İnsanın bu isteğine ulaşabilmesi okuduklarını, dinlediklerini tam olarak kavrayabilmesine, üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirebilmesine bağlıdır. İnsan yeni bir şeyler öğrenebilmek için anlama becerisini geliştirmeye gereksinim duyar. Anlama becerisinin önemli iki basamağını ise dinleme ve okuma becerileri oluşturur. Bu becerilerin geliştirilmesinin yolu anlama eğitiminden geçmektedir. Bu noktada “anlama” büyük önem kazanmış ve son yıllarda ne olduğu ve anlama eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Anlama, TDK tarafından “Anlamak işi, anlamaklık, derk, fehim, intikal, tefekkür, vukuf.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2010). Felsefi olarak ise anlama; olay, olgu ve varlıkların anlamını kavrama, onların bilincine varma olarak ifade edilmiştir. Anlama bir şeyi yalnızca dıştan değil, kendi içinden kavrama, özünü kavrama olarak da tanımlanabilir.

Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma ile kazanılan bilgileri ön bilgiler aracılığıyla tetkik etme, üzerinde düşünme, sebeplerini saptama, bir karara varma ve yeniden anlamlandırma işlemidir. Bu işlem için düşünme, inceleme, sorgulama, kestirimlerde bulunma, yorumlama, analiz ve sentezde bulunma, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım anlamayı gelişimsel, süreçsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır. Bu anlayışa göre anlama iç içe geçmiş süreçler ile açıklanmaktadır. Örneğin etkileşimsel anlayış “Metinleri anlamak, okuyucunun metinle etkileşimi sırasında ulaştığı anlamlı, istekli ve kalıcı düşünme sürecidir.” şeklinde açıklamaktadır. Süreçsel anlayış ise “Okumak, metindeki anlamı zihinde yapılandırmaktır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Güneş, 2016: 207-208).

Göçer’e göre (2007) anlama, okuma vasıtasıyla gizli metinlerin mesajını alma; dinleme yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki mühim öğrenme alanından oluşmaktadır. Okuma ve dinleme etkinliklerinde göz ve kulak yardımıyla alınan ses, biçim, simgeler vb. beynin ilgili merkezlerinde ayrıştırıldıktan sonra anlama gerçekleşebilmektedir (Göçer, 2007: 18).

Göğüş’e göre anlama (1978:71), yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaya, kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir karara varmaya çalışarak okuma ve dinleme etkinliklerinin amacını gerçekleştirmek; Aktaş ve Gündüz’e göre (2004: 57)

okunan metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğini ve mesajını algılama olarak tanımlanmaktadır (Akt.: Göçer, 2007: 18).

Anlama, kompleks bir beceridir. Bir metin ya da dinletinin vermek istediği mesajı, iletmek istediği iletiyi dinleyerek yahut okuyarak algılama becerisidir. Anlama, dinleme ve okuma becerileri için ön koşul olmakla birlikte bu becerilerin geliştiricisi niteliğindedir. Etkili bir dinleme ya da okuma gerçekleştirebilmek anlama becerisinin gelişmişliğine bağlıdır. Bireyin okuduğu metinden metnin anlamından farklı olarak anlam çıkarması anlama yeteneğine bağlıdır. Yine etkili bir dinleme ve buna bağlı olarak sağlıklı bir iletişim kurabilme de anlamaya bağlıdır.

Geleneksel eğitim anlayışının yerini çağdaş eğitim anlayışının almasıyla birlikte okuma ve anlama eğitiminin önemi artmıştır. Okuduğunu olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, birtakım üst düzey zihinsel beceriler geliştiren bireyler yetiştirmenin amaçlanması ile birlikte anlama becerileri önem kazanmıştır. Ancak okuma ve anlama eğitimi önem kazanmış olmasına rağmen ülkemizde anlama eğitimine gereken önem verilmemektedir. Güneş'in (1997) bununla ilgili yaptığı tespit bunu kanıtlar niteliktedir. Güneş'e göre, "Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak, yöntem ve teknik açısından bazı eksiklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucu bu konuda ciddi problemler ile karşılaşmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte ancak anlama eğitimi noksanlığı sebebiyle bu bilgilerden yeterince faydalanamadıkları ve yaşama aktaramadıkları görülmektedir. Bu sorun, ilkokuldan üniversiteye hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak görülmektedir." (Kaplan, 2016: 34).

Okumanın bir anlam kurma süreci olduğu bilgisine bakıldığında okuma ve anlamının birbirini destekleyen, birlikte gerçekleşen beceriler olduğu görülmektedir. Okumak yazıya bakmak ya da yazıyı sesli olarak ifade etmek değildir. Birden çok zihinsel işlemi gerektiren bir beceridir. Bu işlemlerin en önemlilerinden biri de anlamadır. Okumak yazıyı anlamak, yeni anlamlar kurmak, yazıya yeni manalar katmak demektir. Bu iki becerinin birbiriyle etkileşim içinde gerçekleşmesi sonucu okuduğunu anlama kavramı büyük önem kazanmıştır.

2.4.3. Okuduğunu Anlama

Okuma ve anlama arasında sebep-sonuç bağlantısı vardır. Okumanın nihai amacı anlamadır. İnsan okurken okuduğunu anlamak ister. Okuma, anlama ile nihayetlenirse değerlenir. Bu sebeple okuma eğitimi anlama aktivitesi ile desteklemek ve tamamlamak gerekir.

Okuduğunu anlamamanın öğretilmesi ve okuduğunu anlama araştırmaları konusunda yaşanan en büyük sorunların başında ‘okuduğunu anlamamanın’ tanımında araştırmacıların ortak bir paydada buluşamaması gelmektedir. Bu kavram birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlansa da okumanın çok boyutlu bir süreç olduğu konusunda uzlaşma olduğu söylenebilir (Yıldız, 2010).

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakta yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008: 133).

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alma, yorumlama ve tepki verme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerileri, bireyin “okuma” etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir (Akt.: Kaçar, 2015: 31).

Güneş (2000), okuduğunu anlamayı anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir etkinlik olarak belirtmektedir. Okuyucu bir metni okuduğunda o metinde var olan anlamı keşfetmeye çalışır. Daha sonra var olan bilgileri ile yazıdaki bilgileri bütünleştirir ve metin ile ilgili yorumlar yapar.

Durkin’e göre (1993) okuduğunu anlama, okumanın özüdür. Anlama bir sonuç değil bir süreçtir. Okuyucuların tecrübelerine, bilgilerine, motivasyonlarına ve bilişsel becerilerine göre metinden anlam çıkarmalarıdır (Akt.: Özyılmaz, 2010: 16).

Şengül ve Yalçın’a göre (2004) okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal

birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir. Kent'e göre (2002) okuma sürecinin esas amacı olan okuduğunu anlama, okuyucunun aktif ve şuurlu zihinsel çabasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanır. Okuduğunu anlama, okuyucunun eski bilgileri, okuma hedefleri, metnin türü ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Akt.: Epçaçan, 2009: 210).

Okuduğunu anlama ilkokuldan itibaren öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bir beceridir. Bir yazının anlaşılmasının yanında yazarın iletisini, gagesini ve biçimini değerlendiren bir etkinliktir (Baz, 2018).

Okuduğunu anlama durağan ve basit bir eylem değildir. Kişinin okuduğu bir metinden farklı anlamlar çıkardığı karmaşık bir süreçtir. Okuma becerisinin bitiş çizgisi okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama okuma eyleminin bir sonucu değil bu eylemin tamamını etkin bir şekilde kapsayan bir süreçtir. Okuma ve anlama becerilerinin önemi pek çok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur. Bu iki beceri tek başlarına anlamlı olmaktan çok birlikte anlam kazanan iki eylemdir. Ve bu iki eylemin aktif etkileşimi sonucunda okuduğunu anlama kavramı ortaya çıkmaktadır. Zaten okumanın öncelikli amaçlarından biri okuduğunu anlamaktır. Okuma, okuduğunu anlama mertebesini geliştiren bir beceridir. Okuduğunu anlama okunanların anlamlı duruma getirilmesidir. Okuduğu metni anlayan, kavrayan, sorgulayan bireyler yetiştirmek okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ile mümkündür.

İlköğretimden başlanarak yükseköğretimin sonuna kadar okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışılması ile okuduğunu anlayan öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır. Okuduğunu anlayan öğrencilerin derslerinin tümünde başarılı olma olasılığı artmaktadır. Serin'e göre (2011) öğrencilerin akademik başarıları onların okuduğunu anlama becerilerine bağlıdır.

2.5. AKADEMİK BAŞARI

Başarı TDK tarafından, “kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü, bir işi istenilen biçimde bitirmek, elde etmek, istediğini bulmak” olarak tanımlanmaktadır. Başarı, belirlenmiş hedefler doğrultusunda elde edilmek istenilen sonuca varmaktır. Kişiyi başarıya götüren etmenler; istek, itikat, sebat ve stratejidir. Başarı, yaş, çevre, kişilik özellikleri gibi pek çok faktöre bağlı olarak kişiden kişiye farklılık gösterir.

Başarı denildiğinde akla en çok okul başarısı gelmektedir. Öğrencinin okul ortamında bir ders ya da akademik bir programdan ne ölçüde faydalandığının işareti okul başarısı olarak geçmektedir (Kavcar, 2011). Başarı kavramı daha çok ‘eğitimde başarıyı’ akla getirdiği için akademik başarı kavramı önem kazanmıştır. Bu kavramlar birbirinden farklı gibi görünse de araştırmaların çoğunda aynı anlamda kullanılmaktadır.

Akademik başarı, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade etmektedir. Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilere kazandırılması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Erdoğdu, 2008).

Kurtuluş’a göre (2012) akademik başarı, bilişsel açıdan yeterlik ve beceri düzeyini ölçmeyi amaçlayan, derslerde öğrencilerin gösterdikleri performansın betimlenmesi ve derslerde uygulanmış olan testlerin doğru cevaplarının yüzdesi olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında akademik başarı, bireyin bir öğretim programı sonucunda edindiği bilgi ve becerileri uygulama ve uyarlama yeterliliği olarak tanımlanabilir (Türkyılmaz, 2016).

Birçok araştırmacıya göre başarı denildiği zaman akla akademik başarı gelmektedir. Yapılan tanımlara baktığımızda akademik başarının eğitim ile iç içe olduğu görülmektedir. Eğitim alanında akademik başarı, öğrencilerin eğitim-öğretim dönemi süresince sınavlardan aldıkları notlar ile ölçülmektedir. Akademik başarı, okulların öncelikli hedeflerinden biri olarak kabul edilir ve okullarda öğrencilerin performanslarına önem verilir. Yani öğrencinin okulda gösterdiği performans ile akademik başarı eş değerdir.

Akademik başarı, öğrencinin bütün hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Başarı kişiye güven, mutluluk, kişisel haz; başarısızlık ise mutsuzluk, güven eksikliği gibi duygular yaşatır. Öğrencinin akademik olarak başarılı ya da başarısız olması kendisi, ailesi ve çevresi açısından önemlidir. Öğrencinin akademik olarak başarılı olmasına etki eden pek çok faktör mevcuttur. Bu faktörlerin çoğu bireyin fiziksel, psikolojik ve toplumsal koşulları ile bağlantılıdır.

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Mumcuoğlu (2002)'nin "Bar-on Duygusal Zekâ Testi Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik" çalışmasının örneklemini çeşitli mesleklerde çalışanlar ile üniversite öğrencileri oluşturmuştur. 15 duygusal zekâ boyutunu değerlendiren bu ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasında ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formu boyut puanları arasında $r=.71$ ($p<.01$) ile $r=.95$ ($p<.01$) arasında değişen ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından Bar-On EQ-i'nin Türkçe formunun bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği çıkarımı yapılmıştır.

Bekiş (2006), "Liderlikte Ruhsal Zekâ Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma" isimli araştırmasında ruhsal zekâ kavramını ve bu kavramın gelişim sürecinin liderlik özellikleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Dört bölümden oluşan bu çalışma İstanbul Sanayi Odası'na ve Kayseri Ticaret Odası'na bağlı yöneticileri kapsamaktadır. Çalışmanın sonucuna göre ruhsal zekâ ile öğrenen liderlik, karizmatik liderlik, transformasyonel liderlik ve takım liderliği özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın başında yer verilen hipotezler doğrulanmıştır.

Dağlı'nın (2006) "Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki" isimli çalışmasına ortaokul düzeyinde öğrenim gören 285 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca bu çalışmada kız öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Göçet (2006), "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasını Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 419 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışmasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekâ seviyeleri ile cinsiyet, bölüm ve öğrencilerin geldikleri bölgeler gibi birtakım değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Stresle baş etmenin alt kapsamlarından biri olan kaçma ile duygusal zekâ alt kapsamlarından iyimserlik arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır. Bu çalışmada elde edilen diğer bulgulara bakıldığında öğrencilerin duygusal zekâ etmenlerinden "duyguların

ifadesi” ile stresle başa çıkma tutumlarından dine sığınma, aktif planlama, kaçma arasında ilişki anlamlı çıkmıştır.

Maboçoğlu'nun (2006) iki bölümden oluşan “Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişmesine Katkıda Bulunan Etkenler” isimli çalışmasının birinci bölümünde duygusal zekâ kavramının ve duygusal zekâ yeteneklerinin üzerinde durulmuş olup ikinci bölümde ise duygusal zekânın gelişimine katkısı olan etmenlere yer verilmiştir. Bu çalışmada duygusal zekâ ile ilgili teorik çalışmalar ve bu alandaki katkıları bilimsel olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada maksat duygusal zekânın ne olup olmadığını net bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın sonucunda duygusal zekânın ne olduğu, yaşamımızdaki yeri ve değeri öne çıkarılmıştır. Duygusal zekâ ve duygusal zekâ eğitiminin önemi vurgulanmış, duygusal zekâyı geliştiren etmenler açıklanmıştır.

Erdoğan ve Kenarlı (2008) tarafından gerçekleştirilen “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki” konulu çalışma Dicle Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 532 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada Ergin ve arkadaşları tarafından 1999 yılında geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında duygusal zekâ alt ölçeklerinden “Kendi Duygularını Anlama” ve “Karşısındakinin Duygularını Anlama” kısmından alınan puanlar ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki vardır. Bunun yanı sıra “Duyguları Yönetme” alt ölçek puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki yoktur.

2008 yılında Uslu Üstten, ruhsal zekâyı bilimsel yönleriyle ele almak ve edebiyat eğitimindeki yerini belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmasını Ankara ilinde 540 10. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren 31 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin ruhsal zekâyı geliştirmeye yönelik ders işleme becerileri ile ilgili olarak kendi görüşleri alınmış ve öğrencilerin ruhsal zekâ becerilerini ölçmek için ise şiir, hikâye ve tiyatro metinlerinden oluşan sorulara dayalı anket kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ruhsal zekâyı kullanma becerilerine cinsiyet, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, etkinlik türü gibi faktörler ile öğrencilerin edebiyat dersi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kardeş sayısı, kendine ait odasının olup olmaması, okul dışında kursa gitme gibi faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aydıntan (2009), ise çalışmasında ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik boyutları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmanın ilk bölümünde, ruhsal zekâ ile dönüştürücü liderlik kavramına ilişkin teorik çalışmalara yer verilmiş, ikinci

bölümde ise çeşitli sektörlerde yönetici olan ve özel bir üniversitenin İşletme bölümünde yüksek lisans yapan 126 kişi üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yüksek düzeyde ruhsal zekâya sahip bireylerin dönüştürücü liderlik özelliklerine yatkın oldukları gözlenmiştir.

Doğan Kılıç ve Önen (2009), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya toplamda 242 kişi katılmıştır. Katılımcıların takribi %60'ı kız, %40'ı ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda tespit edilenlere göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kavcar (2011), “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği” isimli çalışmasında akademik başarı ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın ana kitlesini Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İşletme bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları coğrafi bölgeye, anne-babanın eğitim düzeyine, ailelerin ekonomik durumlarına göre farklılık göstermektedir. Yine bu araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ seviyeleri ile akademik başarıyı etkileyen bazı faktörler arasında ilişki kurulurken, bazıları ile kurulamamıştır.

Topuksal'ın (2011) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasına 289 kız, 314 erkek olmak üzere toplam 603 öğrenci katılmıştır. Duygusal zekâ seviyelerini saptamak için bu çalışmada Köksal tarafından Türkçeye uyarlanan, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Ana baba tutumlarını ölçmek için ise Lomborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanan Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ana-baba tutumu ve sınıf düzeyi etkileşimi ile ana-baba tutumu ve cinsiyet etkileşimi açısından, duygusal zekâ ölçeği puanlarında belirgin bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Üzel ve Hangül'ün (2012) duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştıkları araştırmalarına 125 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ile akademik başarı arasında istatistiki olarak anlamlı bir

ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmaya göre kızların duygusal zekâsı erkeklerden daha yüksektir.

2014 yılında Basır, araştırmasında ruhsal zekânın özellikleri dikkate alınarak öğrencilerin bilgi ve duygularının davranışlarına ne şekilde yansıdığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma Şanlıurfa ilinin merkezinde dört ortaokul ve Hilvan ilçesinde bir ortaokul olmak üzere toplam 442 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Çevre Bilgi Anketi, Çevre Davranış Ölçeği ve Duyuşsal Eğilimler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bu üç ölçek uygulaması sonuçları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilgi ve duygu düzeyleri ile davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin ruhsal zekâ düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve aralarında zayıf bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çat (2014), çalışmasında acil yardım, kurtarma ve müdahale çalışanlarının ruhsal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma Gümüşhane ilinde toplam 172 acil yardım ve müdahale çalışanı üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada 7 soruluk demografik özellikler anketi, 24 maddelik ruhsal zekâ ölçeği ve 22 maddelik “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ruhsal zekâ düzeyi ortalaması 3.16 olarak belirlenmiştir. Ruhsal zekâ tükenmişliğin tüm boyutlarını orta düzeyde etkilemektedir.

Mammadov’un (2015) “Duygusal Zekâ Düzeyi ile Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasına farklı üniversitelerin turizm bölümlerinde öğrenim görmekte olan 470 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, turizm öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında farklı üniversite ve bölümlerin öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Gürsoy (2016), “Duygusal Zekâ Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Empatik Beceri ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi” isimli araştırması deney ve kontrol grubu olmak üzere 24 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırmada 7-13 Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL) ve Temel Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin duygusal zekâ, empati, davranış problemleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yiğit Seyfi ve Köse (2016), “Ruhsal Zekâ Özellikleri İle Çalışma Algıları Üzerine Bir Analiz” isimli çalışmasında ruhsal zekâ ile çalışma algısı arasındaki ilişkilerin niteliğini ve kuşakların ruhsal zekâ özelliklerini saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi’nde görevli 219 akademisyen oluşturmuştur. Ruhsal zekâ özelliklerini belirlemek için “Ruhsal Zekâ Öz-Rapor Envanteri”, çalışma algısını belirlemek için “İş Görme Anlayışı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ruhsal zekâ ile çalışma algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ruhsal zekâ seviyesindeki yükselme çalışma algısını pozitif yönde etkilemektedir

2.6.2.Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Carruso, Mayer ve Salovey (2002: 306-320), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 52 erkek, 128 kadın olmak üzere toplam 183 üniversite öğrencisi üzerinde incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız ve ayrı bir zekâ olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında kişilerin duygusal zekâ seviyelerinin güvenilir bir şekilde saptanabileceğini de belirtmişlerdir (Akt.: Gürsoy, 2016: 51).

O’Connor, Raymond ve Little (2003), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırma yaşları 18 ile 32 arasında değişen 37 kız, 53 erkek olmak üzere toplam 90 kişiden oluşan psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu, duygusal zekânın akademik başarıyı önceden belirleme konusunda herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Parker ve arkadaşları (2004), liseden üniversiteye geçiş dönemi kapsamında akademik başarı ve duygusal zekâ ilişkisini incelemişlerdir. Ontario Üniversitesinden 372 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarılar karşılaştırılmış ve duygusal zekânın değişik boyutlar ile akademik başarı arasında kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Akt.: Yılmaz, 2007: 49).

Harrod ve Scheer (2005), gençlerin duygusal zekâları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu çalışmada 16-19 yaşları arasında 200 gencin duygusal zekâsı ölçülmüştür. Duygusal zekâ sonuçları ile kişilerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim durumu) mukayese edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekânın bayanlar ile ebeveynlerin eğitim ve gelir durumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yine bu araştırma, bayanların duygusal zekâ seviyelerinin erkeklere

nispeten daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ile yaş ve gelir durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ile anne babanın eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak duygusal zekâ oranı da artış göstermektedir (Akt.: Ümit, 2010: 43).

Bar-on (2005), Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan ve yaş aralığı 16 ile 100 arasında farklılık gösteren yaklaşık on bin kişi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaşlı insanların genç insanlara nispeten duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğunu, kadınların erkeklere nispeten duygularını anlamada, erkeklerin ise kadınlara göre duygularını kontrol etmede daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Akt.: Gürsoy, 2016: 52).

Olson'un (2008), yetmiş dört üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucunda EQ-i ile ölçülen duygusal zekâ düzeyi ile ağırlıklı not ortalaması ile ölçülen akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Izaguerre'nin (2008) yüz doksan dokuz üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda EQ-i ile ölçülen duygusal zekâ düzeyi ile ağırlıklı not ortalaması ve ölçülen akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ise erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akt.: Kavcar, 2011: 68)

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada bir nicel araştırma desenlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999: 81). Bu modele göre iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel testler kullanılarak ölçülmeye çalışılır. Bu tür araştırmalarda aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir. İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen olmak üzere iki türlü yapılabilir.

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 197 öğretmen adayı oluşturmuştur.

3.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada, öğrencilerin ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kişisel bilgi formu, “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği”, “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklerimdeki öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu altı sorudan oluşmaktadır. Araştırma problemi ve alt problemlerden elde edilmesi düşünülen veriler doğrultusunda hazırlanan kişisel bilgi formunda yer alan soruların uygun olup olmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş ve forma son şekli verilmiştir.

3.3.2.Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği

Karadeniz ve Aydın (2016) tarafından geliştirilen ve 5 faktör altında toplanan 26 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Birinci faktör “hayatın ruhsal/manevi boyutunu anlama yeteneği” 8 maddeden, ikinci faktör metafizik farkındalık alt boyutu 6 maddeden, üçüncü faktör yüksek bilinç ve farkındalık durumlarına girme alt boyutu 5 maddeden, dördüncü faktör farkındalık alt boyutu 4 maddeden ve beşinci faktör kişisel anlam üretimi alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin karşısına (1) her zaman, (2) çoğu zaman, (3) bazen, (4) nadiren ve (5) hiçbir zaman seçenekleri yer almaktadır.

Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek 345 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. 26 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin KMO değeri ,927 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: $\chi^2/df=2,89$; SRMR=0,050; RMSEA=0,051; NFI=0,94; GFI=0,92; AGFI=0,90; CFI=0,96. Bunun dışında Cronbach’s86 Alpha katsayısı ,910 olarak bulunmuştur.

3.3.3.Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yaşları 17-78 arasında değişen toplam 1743 kişi üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 41 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin KMO değeri ,092 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: $\chi^2/df=2647,35$; RMR=0,09; RMSEA=0,06; AGFI=0,86; GFI=0,88. Bunun dışında ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,82 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek için Demirel (2011) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplamda 500 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,918; Barlett Sphericity testi değeri 2829,90 olarak bulunmuştur. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 35 maddeden oluşan ölçek, 27 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan ölçek yapısına

dönüşmüştür. 27 maddeden oluşan esas ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

3.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada kullanılacak olan istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması için veri sayısının 50'den büyük olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir (Wright, 2006: 94). Normal dağılım testi sonucunda anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve basıklık, çarpıklık katsayıları, histogram grafiği dikkate alınarak verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız t-testi, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu değişkenleri için tek faktörlü Anova testi ve ihtiyaç duyulduğunda Scheffe testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ruhsal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ruhsal ve duygusal zekâ özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değer aralıkları şöyledir: her zaman 4.20-5.00, çoğu zaman 3.40-4.19, bazen 2.60-3.39, nadiren 1.80-2.59, hiçbir zaman 1.00-1.79.

Verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 20 programı, "Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği", "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 8,80 programı kullanılmış ve verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerine ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Ruhsal ve Duygusal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ile Ruhsal ve Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Zekâ	Kız	141	3,73	,393	1,916	0,57
	Erkek	56	3,60	,468		
Ruhsal Zekâ	Kız	141	4,01	,518	,764	,446
	Erkek	56	3,95	,563		

Tablo 4.1.'de Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetine göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t=1,916$; $p=0,57>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan, kız öğretmen adaylarının erkeklere göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamakla birlikte kısmen de olsa daha yüksek olduğu dikkate çekmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetine göre ruhsal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t=0,764$; $p=0,446>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan, kız öğretmen adaylarının erkeklere göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamakla birlikte kısmen de olsa daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	44	3,99	,586	Gruplar arası	,284	3	,095	,332	,802	-
	2. Sınıf	51	3,96	,592	Grup içi	54,977	193	,285			
	3. Sınıf	46	4,06	,469	Toplam	55,262	196				
	4. Sınıf	56	3,97	,480							

Tablo 4.2.'de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin ruhsal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için yapılan tek faktörlü ANOVA testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ruhsal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=.332$; $p=.802>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının, ruhsal zekâ özelliklerinin sınıf düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.3.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	44	3,75	,429	Gruplar arası	,258	3	,086	,485	,693	-
	2. Sınıf	51	3,69	,392	Grup içi	34,133	193	,177			
	3. Sınıf	46	3,64	,352	Toplam	34,390	196				
	4. Sınıf	56	3,70	,484							

Tablo 4.3.'te öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin duygusal zekâ özelliklerine

göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=.485$; $p=.693>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının, duygusal zekâ özelliklerinin sınıf düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4.Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar	27	4,08	,590	Gruplar arası	,818	3	,273	,962	,412	-
	İlkokul	116	3,97	,511	Grup içi	54,405	192	,283			
	Lise	44	3,95	,546	Toplam	55,223	195				
	Lisans	9	4,21	,548							

Tablo 4.4.'te öğretmen adaylarının annenin eğitim durumunun ruhsal zekâ özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=.962$; $p=.412 > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının, annelerinin eğitim durumunun ruhsal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.5.Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar	11	4,20	,291	Gruplar arası	,798	3	,200	,701	,592	-
	İlkokul	64	4,01	,489	Grup içi	54,389	19	,285			
	Lise	87	3,94	,584							
	Lisans	30	4,01	,541	Toplam	55,187	19				
	Lisansüstü	4	4,15	,405			5				

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının babanın eğitim durumunun ruhsal zekâ özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=.701$; $p=.592 > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının, babalarının eğitim durumunun ruhsal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6.Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar	27	3,66	,542	Gruplar arası	,112	3	,037	,211	,889	-
	İlkokul	116	3,68	,417	Grup içi	34,171	19	,178			
	Lise	44	3,72	,347							
	Lisans	9	3,77	,405	Toplam	34,283	19				
							5				

Tablo 4.6.'da öğretmen adaylarının annenin eğitim durumunun duygusal zekâ

özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda arada anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F=.211$; $p=.889>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının, annelerinin eğitim durumunun duygusal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.7.Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar	11	3,76	,636	Gruplar arası	,387	3	,097	,543	,704	-
	İlkokul	64	3,68	,388	Grup içi	33,986	191	,178			
	Lise	87	3,67	,422							
	Lisans	30	3,78	,384							
	Lisansüstü	4	3,57	,501	Toplam	34,373	195				

Tablo 4.7.'de öğretmen adaylarının babanın eğitim durumunun duygusal zekâ özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=.543$; $p=.704>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının, babalarının eğitim durumunun duygusal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.8.Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Ruhsal Zekâ Özellikleri	Duygusal Zekâ	Kitap Okuma Alışkanlığı
Ruhsal Zekâ Özellikleri	r	1	-,002	,033
	p		,978	,649
Duygusal Zekâ	r	-,002	1	,046
	p	,978		,518
Kitap Okuma Alışkanlığı	r	,033	,046	1
	p	,649	,518	

n=197

Tablo 4.8’de kitap okuma alışkanlığı ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonunda öğretmen adaylarının ruhsal zekâ ve duygusal zekâ özellikleri arasında ($r=-,002$; $p=,978 > 0.05$) anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlıkları ile ruhsal ($r= ,033$; $p= .649 > 0.05$) ve duygusal zekâ ($r= ,046$, $p=.518 > 0.05$) özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarında artma ya da azalma yönünde bir farklılaşmanın olmasının, duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerinde bir farklılaşmaya yol açmayacağı söylenebilir.

4.9.Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Ruhsal Zekâ Özellikleri	Duygusal Zekâ	Akademik Başarı
Ruhsal Zekâ Özellikleri	r	1	-,002	,033
	p		,978	,649
Duygusal Zekâ	r	-,002	1	,046
	p	,978		,518
Akademik Başarı	r	,002	,155*	1
	p	,982	,044	

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=197

Akademik başarı ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda akademik başarı ile ruhsal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki ($r=,002$, $p=,982 > 0,05$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı ile duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,155$; $p=,044 > 0,05$) bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının akademik başarılarının artması durumunda ruhsal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ özelliklerini artacağı söylenebilir.

4.10.Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Okuduğunu Anlama Ölçeği Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Ruhsal Zekâ Özellikleri	Duygusal Zekâ	Okuduğunu Anlama
Ruhsal Zekâ Özellikleri	r	1	-,002	-,024
	p		,978	,742
Duygusal Zekâ	r	-,002	1	-,005
	p	,978		,941
Okuduğunu Anlama	r	-,024	-,005	1
	p	,742	,941	

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=197

**. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Okuduğunu anlama ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda okuduğunu anlama ile ruhsal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r=-,024$; $p=,742 > 0,05$) ve okuduğunu anlama ile duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r=-,002$; $p=,941 > 0,05$) bulunmuştur.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

•Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Cinsiyet olarak kız ve erkek öğrencilerin hem duygusal hem de ruhsal zekâ özellikleri birbirine yakındır.

•Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri farklılaşmamakta; birbirine yakın özellikler göstermektedir.

•Öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özellikleri, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özellikleri farklılaşmamakta; birbirine yakın özellikler göstermektedir.

•Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri, annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Annelerinin eğitim durumlarının farklı olması, öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerini farklılaştırmamaktadır.

•Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri, babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Babalarının eğitim durumlarının farklı olması, öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerini farklılaştırmamaktadır.

•Öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özellikleri, annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Annelerinin eğitim durumlarının farklı olması, öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özelliklerini farklılaştırmamaktadır.

•Öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özellikleri, babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Babalarının eğitim durumlarının farklı olması, öğretmen adaylarının ruhsal zekâ özelliklerini farklılaştırmamaktadır.

•Öğretmen adaylarının duygusal zekâ özellikleri ile ruhsal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri birbirini etkilememektedir. Bu değişkenler bu çalışmada birbirinden bağımsız özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

•Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri birbirini etkilememektedir. Bu değişkenler bu çalışmada birbirinden bağımsız özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

•Öğretmen adaylarının akademik başarı ile ruhsal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

• Öğretmen adaylarının akademik başarı ile duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arttıkça akademik başarı düzeylerinde de artış gözlenmektedir. Başka bir ifade ile duygusal zekâ özelliği iyi olan öğrencilerin akademik başarılarının da iyi olma eğilimi bulunmaktadır.

•Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama öz yeterlilikleri ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve cinsiyete göre duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerinde bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ve duygusal zekâ arasındaki ilişkilerin ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmında cinsiyete göre duygusal zekâ özelliklerinin farklılaştığı belirlenirken bir kısmında da böyle bir farklılaşmanın tespit edilemediği belirtilmiştir. Bar-On ve diğerleri (2000) tarafından yapılan bir çalışmada kadınlar ve erkekler arasında cinsiyete göre duygusal zekâ puanları açısından bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık Dağlı (2006) ve Kenarlı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanıyabilmeleri, daha sosyal olmaları, iletişim yönlerinin daha gelişmiş olması, daha duygusal olmaları ve duygulara erkeklerden daha fazla önem vermeleri kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olmasını etkileyen faktörlerden bazıları olarak düşünülebilir.

Diğer taraftan duygusal zekâ özelliklerinde olduğu gibi Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetine göre ruhsal zekâ özelliklerinin de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde bu konuda yapılan araştırma sonuçlarında da farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Aydın (2009) ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini incelediği çalışmada cinsiyetin ruhsal zekânın bazı boyutlara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, bazı boyutlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Akgemci ve Bekiş (2013), liderlikte ruhsal zekânın etkisi üzerine yaptığı araştırmasında kadın liderler ile erkek liderlerin ruhsal zekâ oranları arasında çok fazla fark olmadığını bulmuştur. Bunun yanı sıra Seyfi (2016), ruhsal zekâ özellikleri ile çalışma algısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile ruhsal zekânın bazı faktörleri arasında anlamlı farklar olduğunu bulmuştur. Bu durumun kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Diğer taraftan ruhsal zekânın yeni çalışılan bir konu olmasından dolayı literatürde ruhsal zekâ ile ilgili çok az çalışma mevcut olduğu belirtilmelidir. Bu sebeple bu çalışmada ruhsal zekâ ile ilgili olarak bulduğumuz sonuçlar ile ilgili karşılaştırma yapabileceğimiz pek fazla çalışma mevcut değildir.

Bununla birlikte hem duygusal zekâ hem de ruhsal zekânın cinsiyete bağlı olarak farklılaşma durumuna ilişkin alanyazında farklı sonuçların bulunduğu; bu nedenle de bu araştırma sonucunun diğer bazı araştırma sonuçları ile örtüşürken bazılarında da farklılaştığı söylenebilir. Bu durum, araştırma yapılan çalışma grubunun özel niteliklerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Bu çalışmada, belirli sınavlardan sonra eğitim fakültesinde öğrenci olma vasfı kazanan ve bu nedenle de daha homojen bir nitelik arz eden kitle üzerinde çalışılmış olması, cinsiyete göre bir farklılaşmanın ortaya çıkmamasını sonucunu doğurmuş olabilir. Bu nedenle araştırmanın homojen ve heterojen nitelik gösteren gruplar üzerinde yinelenmesinin, daha sağlıklı sonuçlara ulaşmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buna göre sınıf düzeyinin, öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinde bir iyileşme ya da kötüleşmeye neden olmadığı söylenebilir. Bu durum, zekânın öğrenmeden farklı olarak değişime dirençli bir değişken olması; alınan eğitimle birlikte bilgi düzeyinde olduğu gibi hızlı bir değişim ve gelişim göstermeyeceği ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim durumu ile duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre anne ve babanın eğitim durumunun ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Kavcar (2011) duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkileri bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında anne ve babanın eğitim durumu ile duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre bu araştırma sonucunun alan yazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Genelde ebeveynlerin eğitim durumu arttıkça çocuklarına olan katkılarının daha fazla olacağı düşünülse de yaşam sürecinde birtakım etkenler nedeniyle bunun her zaman mümkün olmadığı söylenebilir. Nitekim eğitim durumu iyi olan bireylerin sosyal ve meslek yaşamlarında farklı işlerle uğraşma olasılıklarının artması ve bunun sonucu olarak çocuklarıyla yeterince ilgilenmeye zaman bulamayışları söz konusu olabilmektedir. Gerçek ve beklenen arasındaki bu çelişkili durum, ebeveynin çocukların zekâ gelişimlerine olumlu katkılar sunma çerçevesinde bir bilinçlenme ve eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile ebeveynler çocukları ile ilgilenme ve onlara yol gösterme konusunda eğitilmelerinin gerektiği söylenebilir.

Kitap okuma alışkanlığı ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarında artma ya da azalma yönünde bir farklılaşmanın olmasının ruhsal ve duygusal zekâ özelliklerinde bir farklılaşmaya yol açmayacağı söylenebilir. Alışkanlıkların zekâdan ziyade ortamla biçimlenen değişkenler olması, bu ilişkisizlik üzerinde etkisi olabilir. Zira genellikle alışkanlıklar, birlikte yaşanan kişilere ya da sahip olunan imkânlara göre biçimlenmektedir. Buna karşılık zekâ, doğumla özellikler arasında sayılmakta; bununla birlikte yaşam esnasında eğitimle geliştirilebileceği iddia edilmektedir. Buna göre, okuma alışkanlığını iyileştirebilmek için zekâ değişkeni ile uğraşmak yerine ortamsal etkenleri uygun hâle getirmeye çalışmanın daha doğru bir strateji olacağı söylenebilir.

Araştırmanın odak problemini oluşturan durum, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesiydi. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki pek çok çalışmaya konu olmuştur.

Günümüzde gelişen ve değişen eğitim sistemlerine bakıldığında duygusal zekâ büyük ölçüde önem kazanmıştır. Son dönemlerde yapılan araştırmalar duygusal zekânın başarı, mutluluk, iletişim, insanlar arası ilişkiler gibi faktörler üzerinde oldukça etkili

olduğunu gözler önüne sermektedir. Duygusal zekâ kavramı ülkemizde oldukça yeni bilinen bir alan olmakla birlikte bu alanda son yıllarda pek çok çalışma yapılmıştır. Literatürde duygusal zekânın ne olduğu, nelerden etkilendiği, insanı nasıl etkilediği gibi soruların cevaplarını bulmayı amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmada yer alan hipotezlerden ilki duygusal zekâ özellikleri ile akademik başarı arasında nasıl bir ilişki bulunduğunun tespit edilmesidir.

Başarı için önemli bir etmen olarak görülen ve empati, cesaret, aktivist olma, iyimserlik, estetik değerlere sahip olmak, insanlara inanmak ve güvenmek gibi değerlerden oluşan duygusal zekâ kavramı Goleman'ın "Duygusal Zekâ" isimli eserinin yayımlanmasıyla önemli hâle gelmiştir. Ülkemizde ise 21. yüzyılın sonlarına doğru "duygu" ve "zekâ" kavramlarının bütünleşmesiyle birlikte duygusal zekâ önem kazanmış ve üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. "Duygusal Zekâ Enstitüleri Platformu"nun varlığı da duygusal zekânın akademik çalışmalara konu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da duygusal zekâ özellikleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dağlı (2006) tarafından duygusal zekânın akademik başarıyı belirleyip belirlemediğini tespit etmek için yapılan çalışmanın sonucunda duygusal zekânın akademik başarıyı belirlemede anlamlı bir katkısı olduğu belirlenmiştir. Literatürde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çoğu çalışmaya bakıldığında genellikle bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alan yazında zekânın öğrenme ile yakından ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Buna göre bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki çalışmaların sonuçları bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan literatürde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği de belirtilmelidir. Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), çalışmalarında zekâ ve kişilik değişkenleri sabit tutulduğunda duygusal zekânın akademik başarıyı yordadığını belirtmişlerdir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan öğrencilerin not ortalamaları; düşük duygusal zekâyâ sahip olan öğrencilerden daha iyidir. Parker ve arkadaşlarının (2004) gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen bulgular da duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında Kavcar (2011), Üzel ve Hangül (2011), Seyis (2011) ve Baba (2012) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ile

akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular uyumludur.

Çalışmaların çoğunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılırken bazılarında ise duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yurt içinde bu alanda yapılan çalışmalarda Yılmaz (2007) ve Kenarlı (2007) duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda Newsome, Day ve Cataro (2000) ve Gerber (2004) bu iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada üzerinde durulan diğer bir konu olan akademik başarı ile ruhsal zekâ arasındaki ilişkidir. Bu çalışmadaki bulgulara göre ruhsal zekâ özellikleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ruhsal zekâ kavramının ülkemizde yeni bir kavram olarak görülmesine bağlı olarak literatürde bu alanla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Var olan çalışmalar arasında ise akademik başarı ile ruhsal zekâ arasındaki ilişkiyi birebir konu edinen bir çalışma mevcut değildir.

Ruhsal zekâ kim olduğumuzu, çevremizde var olan şeylerin bizim için ne anlama geldiğini farkına varmamızı sağlayan zekâmızdır. Ruhsal zekâ diğer zekâ türleri ile bütünlük içinde olmasına rağmen insana sunulan en kapsamlı zekâdır. İnsanın sınırsız bir gücü olduğuna inandırır. Kendisinden ve bilgisinden emin olmasını sağlayarak insanın başarıya giden yolda motive olmasını sağlar. Ruhsal zekânın alt bölümlerinden biri olan “inanma gücü” insanın başarmaya olan inancı kadar başarılı olabileceğini söyler. Yani başarmanın yolu başarıya inanmaktan geçmektedir. Ve bizi başarılı olabileceğimize inandıran ruhsal zekâmızdır. Ruhsal zekâ insanın başarılı olmasını sağlayan sınırsız güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ile duygusal ve ruhsal zekâ özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Okuma ve okuduğunu anlama hayatın her alanında oldukça önem verilmesi gereken yeterlikler arasında sayılmaktadır. Literatürde okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış pek çok araştırma mevcut olmasına rağmen bu çalışmada yer verilen değişkenler arasında bire bir yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda daha çok okuduğunu anlama ile çoklu zekâ arasındaki ilişki üzerinde durulmuş olmakla birlikte ruhsal ve duygusal zekâ ile olan ilişkisine yer evren bir çalışma mevcut değildir.

5.2.ÖNERİLER

5.2.1.Araştırmacılar İçin Öneriler

-Türkiye’de öğrencilerin rasyonel zekâ özellikleri önemsenmekte ve duygusal ile ruhsal zekâ özelliklerine gereken önem verilmemektedir. Öncelikle ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri üzerinde durulmalı, bireylerde var olan zekâ özellikleri belirlenmelidir. İlköğretim düzeyinden başlanarak, öğrencilerin duygusal ve ruhsal zekâ özellikleri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Eğitim programları bu doğrultuda geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

-Duygusal zekâ ve ruhsal zekânın farklı boyutlarını ele alan kapsamlı çalışmalar yapılmalı, bu iki zekâ alanı ayrı ayrı tespit edildikten sonra iki zekâ alanı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Bu iki zekâ alanı ile rasyonel zekâ arasındaki ilişki incelenmeli ve birbirleri ile olan bağlantıları saptanmalıdır. Diğer taraftan bu iki zekâ türü ile demografik özelliklerin ele alınacağı araştırmalarda çalışma grubunun homojen ya da heterojen olmasının önemli bir değişken olarak ele alınması önerilebilir.

-Alanyazında ruhsal zekâ ile ilgili fazla çalışma olmamasından kaynaklı bu zekâ alanı ile ilgili çalışmaların sayısı ve niteliği arttırılmalıdır. Bu zekâ alanı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi birebir ele alan ve ortaya koyan araştırmalar yapılmalıdır.

5.2.2.Öğreticiler İçin Öneriler

-Öğrencilerin duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerini arttırıcı düzenlemeler yapılarak, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına katkı sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

-Üniversite öğrencilerinin duygusal ve ruhsal zekâ özelliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

-Öğretmenler, öğrencilerin zekâ özelliklerine göre kitap seçmelerine yardımcı olabilirler.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akar, K. (2006). İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.*
- Akgemci, T. ve Bekiş, T. (2013). Liderlikte ruhsal zekâ üzerine bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(26), 283-300
- Al, S. (2016). Müzikal Zekâ Temelinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamak: Bir Eylem Araştırması.
- Aydıntan, B. (2009). Ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini araştıran uygulamalı bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 257-274.
- Baba, H. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki Öğrencilerin Kinestetik ve Duygusal Zekâlarının, İç-dış Kontrol Odaklarının Akademik Başarılarına Etkisi'. *Ankara.*
- Bar-On, R. (2005). The bar-on model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 17, 1-28.
- Baz, D. Ş., ve Baz, B. Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Bekiş, T. (2006). Liderlikte Ruhsal Zekâ Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma (*Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- Bozdağ, M. (2006). *Ruhsal zekâ*, Nesil Yayınları. İstanbul.
- Chang, K.B.T. (2006). *Can we teach emotional intelligence?* Doctoral dissertation. The Graduate Division of the University of Hawai.
- 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.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. **Liderlikte Duygusal Zekâ**, Çeviren: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003
- Çat, S. (2014). Acil Yardım, Kurtarma Ve Müdahale Çalışanlarının Ruhsal Zekâ Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma: Gümüşhane İli Örneği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.*
- Dağlı, M. E. (2006). Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Unpublished master's thesis*. Mersin University, Mersin. Retrieved from www.tez2.yok.gov.tr.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama*, Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.

- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of International Social Research*, 4(16).
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Epçaçan, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri. *Mili Eğitim*, 181, 108-120.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir*. Varlık Yayınları.
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 17-40.
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki. *Unpublished master thesis. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya*.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- GÜREL, E., ve TAT, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Gürsoy, E. (2016). Duygusal Zekâ Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Empatik Beceri ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksekliisans Tezi, Samsun*.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*(Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.
- KAPLAN, A., & MALTEPE, S. (2016). Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Karadeniz, A., ve Aydın, D. (2016). Ruhsal zekâ özellikleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 69-93.
- Karasar, N. (1999). "Bilimsel araştırma yöntemi". *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayıncılık. Ankara.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği. *TC Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi*, 1-2.

- Kenarlı, Ö. (2007). Duygusal zekâ-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Diyarbakır*.
- Kılıç, E.D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Kırıncı, M. (2009). Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Konur, M. (2010). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre sahip oldukları zekâ alanları ve akademik başarılarının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara*.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).s
- Mayer, J. D. (2002). MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On duygusal zekâ testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Unpublished Master Thesis, Marmara University, Educational Science Institute, İstanbul. [in Turkish]*.
- Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000), "Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Saracaloğlu, A. Seda ve Karasakaloğlu Nuri (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Öğrenme ve Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül 2007. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

- Seyis, S. (2011). ‘‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki’’. *Trabzon*.
- Taşdemir, M. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- Topuksal, D. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana*.
- Türkyılmaz, A. (2016). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi.
- Uslu Üstten, A. (2008). Kuantum Biliminin Getirdiği Yenilikler Işığında Ruhsal Zekânın Edebiyat Eğitiminde Kullanılması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ümit, N. (2010). Ergenlerin duygusal zekâları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Üzel, D., & Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- Wright, D. B. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publication.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- YILDIZ, M., ve AKYOL, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- YILMAZ, S. (2007). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yiğit Seyfi, Ü. (2016). X ve Y Kuşaklarının Ruhsal Zekâ Özellikleri İle Çalışma Algıları Üzerine Bir Analiz. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi*. Zohar, D., Marshall, I. N., Erdemli, B., & Budak, K. (2004). *SQ: ruhsal zekâmızla bağlantı kurmak*. Meta Yayınevi

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

EK 3. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği


EK 4. Schutte Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği

EK 5. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeği




EK 1. Araştırma İzin Belgesi

Tarih: 05.02.2018 16:32
Sayı: 15559425-730.08.03-E.00000041597


00000041597

HİZMETE ÖZEL

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı


2006

Sayı : 15559425-730.08.03
Konu : Gizem ÇAVUŞOĞLU'nun Anket
İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.01.2018 tarihli ve 94800964-730.08.03/00000037328 sayılı yazı.


Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ÇAVUŞOĞLU'nun "*Öğretmen Adaylarının Zeka Türleri İle Okuduğunu Anlama ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmesi için Fakültemiz öğrencilerine anket uygulama talebi, bölüm başkanlıkların görüşleri doğrultusunda, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. REFİK BALAY
Dekan

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Tel No:03862805104 E-Mail:ef@ahievran.edu.tr Faks No:03862805145
İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Bilgi İçin: Sevim
TÜRKMENOĞLU
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
03862802806



EK 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket kişisel bilgiler ili ilgilidir. Bu kısa bölümde çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır, size uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

- 1) Cinsiyetiniz nedir?
 Kız Erkek
- 2) Sınıf düzeyiniz nedir?
 1 2 3 4
- 3) Annenizin eğitim durumu nedir?
 Okuryazar İlkokul Lise Lisans
- 4) Babanızın eğitim durumu nedir?
 Okuryazar İlkokul Lise Lisans Lisansüstü
- 5) Düzenli kitap okuma alışkanlığınız var mıdır?
 Var Yok

EK 3. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği

EK: Ruhsal Zeka Özellikleri Ölçeği

SEÇENEKLER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.İnsanlar ile evrenin geri kalanı arasındaki ilişkiyi sık sık düşünmüşümdür.					
2.Sık sık hayatta olmanın ne anlama geldiğini düşünürüm.					
3.Hayatımın temel (nihai) anlamı hakkında sık sık kafa yorarım.					
4.Çoğu zaman gerçekliğin doğasını sorgulamış veya gerçekliğin doğası üzerinde düşünmüşümdür.					
5.Varoluşumu ve buraya, bugüne, bu hale nasıl geldiğimi düşünmüşümdür.					
6.Varoluş nedenimi veya amacımı düşünmüşümdür.					
7.Ölümden sonra ne olacağı konusunda derin derin düşünebilirim(tefekkür edebilirim).					
8.Evrenin ve/veya hayatın nasıl başladığı ile ilgili kendi düşüncelerim var.					
9.Varoluşumun maddi olmayan(manevi) boyutları bana maddi olanlardan daha gerçek gelir.					
10.Hayatta fiziksel ve maddi olandan daha fazlasını kavrayabilmem (manevi dünyayı kavrayabilmem) beni çok rahatlatır.					
11.Hayatın manevi yönlerinin farkında olmam stresli/gergin durumlarla başa çıkabilmeme yardımcı olur.					
12.Dua ve/veya derin düşüncelere dalmak yüksek bilinç/farkındalık durumlarına girmemi sağlar.					
13.Hayat ve ölüm hakkında düşünebilmem hayattaki trajik olayları atlatabilmeme yardımcı olur.					
14.Umitsuz görünen bir durumda dahi o duruma derin bir mana atfedebilirim.					
15.Yüksek bilinç veya farkındalık durumlarına girmem rahatlama ve					

stresi yönetmeme yardımcı olur.					
16.Hayatıma bir anlam ve amaç atfedebilmem stresli/gergin durumlara adapte olmamı sağlar.					
17.Hayattaki amacıma uygun kararlar alabilirim.					
18.Yüksek bilinç veya farkındalık durumlarında iken yaşanan sorunları ve yapılan tercihleri genellikle daha net görürüm.					
19.Her şeyden daha büyük bir güç veya kudret sahibinin olup olmadığı konusunda derin derin düşündüm.					
20.Hayatın maddi olmayan (manevi) yönlerinin gayet farkındayım.					
21.Dua veya ibadet edebilirim ve/veya derin düşünce (tefekkür) durumlarına girebilirim.					
22.Kendime has hayat felsefem, durumları değerlendirmeme yardımcı olur.					
23.Fiziksel varlığımdan daha derin olan yönlerimi bilirim.					
24.Gelişigüzel gibi görünen olaylara derin anlamlar yüklemekte zorlanırım.					
25.Olumsuz veya strese yol açan bir olay meydana geldiğinde bunun hayatımdaki anlamını düşünemem.					
26.Evrenin/kainatın geri kalanı ve evrenle ilişkim konusunda düşünürken zorlanırım.					

EK 4. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

EK: Duygusal Zeka Özellikleri Ölçeği

MADDELER	Emin değilim	Biraz eminim	Oldukça eminim	Tamamen eminim
1.Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.				
2.Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar üstesinden gelebilirim.				
3.Bir şeyi ilk defa denerken başarısız olacağım hissine kapılıyorum.				
4.Ruh halim bir sorunu çözerken beni fazla etkilemez.				
5.Diğer insanlar benim iyi bir sırdaş olduğumu düşünürler.				
6.Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.				
7.Yaşantımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğuna tekrar karar vermeme yol açtı.				
8.Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.				
9.Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.				
10.Duygularımın yaşam kalitem üzerine fazla etkisi yoktur.				
11.Hissettiğim duyguların farkında olurum.				
12.Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.				
13.Yaşamımdaki bir sorunu çözmeye çalışırken duygusallıktan mümkün olduğunca kaçınırım.				
14.Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.				
15.Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl devam ettireceğimi bilirim.				
16.Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.				
17.Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.				
18.Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.				
19.Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.				

20. Başkaları üzerinde bıraktığım etki konusunda pek endişelenmem.				
21. İyi bir ruh haindeyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.				
22. İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.				
23. Duygularımın yeni fikirler üretmemde bana yardımcı olduğuna inanıyorum.				
24. Duygularımın niçin değiştiğini bilmiyorum.				
25. İyi bir ruh halinin yeni fikirler üretmemde bana yardımcı olacağını düşünmüyorum.				
26. Duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.				
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.				
28. İnsanlar bana benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.				
29. Üstlendiğim görevleri başarıyla sonuçlandırdığımı hayal ederek kendimi motive ederim.				
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.				
31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.				
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsederse sanki ben de aynısını yaşamış gibi hissedirim.				
33. Duygularımda ne zaman bir değişme olsa aklıma yeni fikirler gelir.				
34. Duyguların sorunları çözüm biçimim üzerinde fazla etkisi yoktur.				
35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.				
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini anlayabilirim.				
37. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek kendimi daha iyi hissedirim.				
38. İyimser olmak sorunlarla baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.				
39. Konuştuğum kişinin ses tonundan kendisini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.				
40. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.				
41. Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.				

EK 5. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç Emin Değilim (1)	Çok Az Eminim (2)	Biraz Eminim(3)	Oldukça Eminim (4)	Tamamen Eminim (5)
1.Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.					
2.Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.					
3.Okuduğum her metni anlayabilirim.					
4.Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.					
5.Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.					
6.Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.					
7.Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.					
8.Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.					
9.Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim.					
10.Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarımı tamamlayabilirim.					
11.Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.					
12.Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.					
13.Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.					
14.Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.					
15.Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.					
16.Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.					

17.Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.					
18.Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.					
19.Okuduğum metinleri özetleyebilirim.					
20.Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabiliyorum.					
21.Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.					
22.Okurken etkili not alabilirim.					
23.Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.					
24.Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.					
25.Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.					
26.Okuma saatlerinde iyi hissederim.					
27.Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Gizem ÇAVUŞOĞLU

Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir, 1991

Yabancı Dili :İngilizce

E-posta : gizemmm_cvsgl@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
Bölümü