

TC

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK VE
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNDE
DUYGUSAL ZEKÂ İLE AKADEMİK BAŞARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

UFUK SERVET YAĞMUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR -2019

©2019-Ufuk Servet YAĞMUR

TC

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM MATEMATİK VE

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNDE

DUYGUSAL ZEKÂ İLE AKADEMİK BAŞARI

ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE
AND ACADEMIC SUCCESS IN MATHEMATICS AND SCIENCE
TEACHING STUDENTS

Hazırlayan

UFUK SERVET YAĞMUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Danışman

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

KIRŞEHİR -2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ufuk Servet YAĞMUR tarafından hazırlanan “İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması/...../ 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Deniz AKDAL

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Neşe BÖRÜ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2019

İmza

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 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../2019

İmza

Ufuk Servet YAĞMUR

ÖZET

İLKÖĞRETİM MATEMATİK VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Ufuk Servet YAĞMUR

Danışman: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2019 – Sayfa: xiii + 77

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Deniz AKDAL

Dr. Öğretim Üyesi Neşe BÖRÜ

Bu araştırmada İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıflardan toplamda 323 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bunlardan 139 öğrenci İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 184 öğrenci ise Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 20 paket programıyla yapılmıştır. Analizlerde Cronbach Alpha Güvenirlilik Testi, yüzde ve frekanslar, madde ortalamaları, Kolmogrov-Smirnov Testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann-Whitney U Testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile cinsiyet, anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu, algılanan soyo-ekonomik durum ile anne-baba eğitim durumu arasında ise anlamlı farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yaş, kardeş sayısı ve genel akademik başarı ortalamaları değişkenleri ile de anlamlı ilişkiler bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı olmayın, negatif yönlü zayıf ilişkiler olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, duygu, zekâ, duygusal zekâ, bilişsel zekâ.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC SUCCESS IN MATHEMATICS AND SCIENCE TEACHING STUDENTS

M. Sc. Thesis

Preparer: Ufuk Servet YAĞMUR

Advisor: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2019-Page: xiii + 77

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Sciences Educational Sciences Department

Jury

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Asst. Prof. Dr. Deniz AKDAL

Asst. Prof. Dr. Neşe BÖRÜ

The relationship between emotional intelligence and academic achievement was examined in the students of the Department of Elementary Mathematics and Science Education in this study. A descriptive survey model was used in the study. The research was conducted with Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Primary Mathematics Teacher Education and Science Education from 323, 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. Of these, 139 students are taught in Elementary Mathematics Education and 184 students in the Department of Science Teaching. Schutte Emotional Intelligence Scale and the personal information form prepared previously were used as data collection tool. Data were analyzed by IBM SPSS Statistics 20. Cronbach Alpha Reliability Test, percentage and frequencies, item mean, Kolmogrov-Smirnov Test, Kruskal Wallis-H test, Mann-Whitney U Test and Spearman Row Differences Correlation Analysis were used in the analyzes. At the end of the study, it was determined that there were significant differences between the variables of emotional intelligence, gender, department and class level, and there were no significant differences between perceived socio-economic status and parental education status. In addition, it was found that there were no significant relationships with age, number of siblings and general academic achievement.

The results of the research show that there is no significant negative relationship between emotional intelligence and academic achievement. The findings obtained within the scope of the research were discussed on the basis of the related literature.

Keywords: Academic success, emotion, intelligence, emotional intelligence, cognitive intelligence

ÖN SÖZ

Günlük yaşantımızda duygu ve zekâ kavramları çok önemli bir yere sahiptir. Öyle ki doğduğumuzdan itibaren ağlamaya başlar, duygularımızı bu şekilde ifade eder ve hayatımız boyunca duygularımızla ve zekâmızın yönlendirdiği ölçüde mantığımızla hareket ederiz.

Tarihte en önde gelen eğitimcilerin, felsefecilerin, psikoloji uzmanlarının belli bir tanım bulmakta zorluk çektiği duygu kavramı çok çeşitli isimler verilebilen bir kavramdır. Korku, üzüntü, kin, nefret gibi olumsuz duygular varken mutluluk, şefkat, sabır, vefa gibi olumlu duygular da bulunmaktadır.

Zekâ kavramı ise hakkında belki de sayısız araştırmalar yapılmış, kuramlar ve teoriler ortaya konmuş, hala çözülemeyen yönleri olan bir kavramdır. Eski dönemlerde zekâ sadece okul derslerine göre yorumlanan bilişsel zekâdan ibaret iken araştırmalar arttıkça ve çalışmalar çoğaldıkça zekânın da değişik türleri olduğu ve geliştirilebilir yönlerinin olduğu saptanmıştır. Bu değişik türlerden birisi de duygu kavramı ile zekâ kavramını harmanlayan duygusal zekâ kavramıdır.

Duygusal zekâ kavramı, hakkında birçok araştırma yapılmış, Peter Salovey, John D. Mayer, Robert Cooper, Ayman Sawaf, Reuven Bar-On, Daniel Goleman gibi araştırmacılar tarafından tanımlar ve teoriler geliştirilmiştir. Genel olarak kendi duygularının farkında olma ve bunu günlük yaşamda verimli olarak kullanabilme, başkalarının duygularını anlayabilme ve empati kurabilme temellerine dayandırılan duygusal zekâ kavramı ile ilgili çalışmalar günümüzde de devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinde duygusal zekânın, genel olarak okul başarısı olarak özetlenebilecek akademik başarı ile ilişkisini incelemektir. Bu çalışma ile konuyla alakalı literatüre katkı sağlanacağı ve yapılacak yeni çalışmalar için veri kaynaklarına yeni bilgiler sağlanacağı tahmin edilmektedir.

Çalışma boyunca benden desteğini esirgemeyen, beni yönlendiren ve bana hep yardım eden saygı değer danışmanım Prof. Dr. Nuri Baloğlu hocama destek ve yardımlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca hayatım boyunca hep arkamda olan ve beni hiç yalnız bırakmayan aileme de teşekkürlerimi bir borç bilirim.

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3. ALT PROBLEMLER.....	2
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	2
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
1.6. VARSAYIMLAR.....	4
1.7. TANIMLAR	4
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. DUYGU KAVRAMI	5
2.1.1. Duygu Kavramının Tanımı	5
2.1.2. Duygunun Günlük Yaşamımızdaki Yeri ve Önemi.....	6
2.1.3. Duygu Kümesi	8

2.1.4. Olumlu ve Olumsuz Duygular	8
2.1.4.1 Olumlu Duygular	8
2.1.4.2 Olumsuz Duygular	16
2.1.5. Bazı Duygu Kuramları	22
2.1.5.1. James-Lang duygu kuramı	22
2.1.5.2. Cannon-Bard duygu kuramı	22
2.1.5.3. Bilişsel Kuram	22
2.2. ZEKÂ KAVRAMI.....	23
2.2.1. Zekânın Tanımı	23
2.2.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler	24
2.2.3. Zekâ Kuramları	26
2.2.3.1. Psikometrik Kuramlar	27
2.2.3.1.1. Spearman İki Faktör Kuramı	27
2.2.3.1.2. Thorndike Çok Faktör Kuramı	27
2.2.3.1.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı.....	28
2.2.3.1.4. Guilford Üç Boyutlu Zihin Kuramı (Küp Kuramı)	29
2.2.3.1.5. Carroll Üç Tabakalı Zekâ Kuramı	32
2.2.3.1.6. Vernon Yeteneklerin Hiyerarşisi Kuramı.....	32
2.2.3.2. Bilişsel Kuramlar	33
2.2.3.2.1. Sternberg Üç Bileşen Kuramı.....	33
2.2.3.2.2. Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı	33
2.2.3.2.3. Horn-Cattell Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı	34
2.2.3.2.4. Goleman Duygusal Zekâ Kuramı	35
2.2.3.2.5. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı	36
2.3. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI	40
2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihi Temelleri ve Gelişimi	40
2.3.2. Duygusal Zekâ Tanımları	42

2.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri	42
2.3.3.1. Peter Salovey ve John D. Mayer Modeli.....	42
2.3.3.2. Reuven Bar-on Modeli	43
2.3.3.3. Robert Cooper ve Ayman Sawaf Modeli	44
2.3.3.4. Daniel Goleman Modeli	45
2.4. AKADEMİK BAŞARI KAVRAMI.....	47
2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	47
2.5. DUYGUSAL ZEKÂ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİNE YÖNELİK BAZI ÇALIŞMALAR.....	49
BÖLÜM III	51
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Araştırma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	54
3.4. Verilerin Analizi.....	54
BÖLÜM IV.....	55
4. BULGULAR	55
4.1. Güvenirlilik Analizi	55
4.2. Duygusal Zekânın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	55
4.3. Duygusal Zekânın Anabilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	55
4.4. Duygusal Zekânın Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	56
4.5. Duygusal Zekânın Algılanan Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	57
4.6. Duygusal Zekânın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	57
4.7. Duygusal Zekânın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	58
4.8. Duygusal Zekânın Yaş İle İlişkisine Yönelik Bulgular	59
4.9. Duygusal Zekânın Kardeş Sayısı İle İlişkisine Yönelik Bulgular	59

4.10. Duygusal Zekânın Genel Akademik Başarı Ortalaması İle İlişkisine Yönelik Bulgular	.59
BÖLÜM V	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.1.1. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Cinsiyet Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	61
5.1.2. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Anabilim Dalı Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	62
5.1.3. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	63
5.1.4. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Algılanan Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	64
5.1.5. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	64
5.1.6. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma	.65
5.1.7. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Yaş İlişkisine Dair Sonuçları ve Tartışma	66
5.1.. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Kardeş Sayısı İlişkisine Dair Sonuçları ve Tartışma	66
5.1.9. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Genel Akademik Başarı Ortalaması İlişkisine Dair Sonuçları ve Tartışma	67
5.2. Öneriler	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	74
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu (KBF)	74
Ek-2 Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	75
Ek-3 Ölçek Kullanma İzni	76
ÖZGEÇMİŞ	77

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 2.2.3.1. Zekâ Kuramları	27
Tablo 2.2.3.1.4.1. Guilford Kuramı'nın Boyutları	30
Tablo 2.2.3.2.2.1. Piaget Zihin Gelişim Evreleri	34
Tablo 2.3.3.1.1. Salovey ve Mayer Temel Yetenek Aşamaları	43
Tablo 2.3.3.3.1. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli Boyutları	45
Tablo 2.3.3.4.1. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli Boyutları	45
Tablo 3.2.1. Araştırma Grubunun Demografik Özelliklere Verdikleri Bilgilerin Frekans ve Yüzdeler Dilimleri	51
Tablo 4.1.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Analizi Sonucu	55
Tablo 4.2.1. Duygusal Zekânın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	55
Tablo 4.3.1. Duygusal Zekânın Anabilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	56
Tablo 4.4.1. Duygusal Zekânın Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları	56
Tablo 4.5.1. Duygusal Zekânın Algılanan Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları	57
Tablo 4.6.1. Duygusal Zekânın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları	57
Tablo 4.7.1. Duygusal Zekânın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları	58
Tablo 4.8.1. Duygusal Zekânın Yaş İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	59

Tablo 4.9.1. Duygusal Zekânın Kardeş Sayısı İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçlar **59**

Tablo 4.10.1. Duygusal Zekânın Genel Akademik Başarı Ortalaması (G.A.B.O) İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları **60**



ŒEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Œekil 2.2.3.1.4.1. Guilford Kuramı'nın Boyutları

30



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
IQ	Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)
EQ	Emotional Quotient (Duygusal Katsayı)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
G.A.B.O	Genel Akademik Başarı Ortalaması
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
F	Frekans
N	Örneklem Büyüklüğü
X	Ortalama
P	Anlamlılık Derecesi
SS	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
r	İlişki Değeri
U	Mann Whitney U Testi Katsayısı
%	Yüzde
KBF	Kişisel Bilgi Formu
Akt.	Aktaran
Vd.	Ve diğerleri



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Günlük yaşantımızda “duygu” ve “zekâ” kavramları iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğum ve ölüm arasında geçen sürece baktığımızda; bebekliğimizde nesnelere ne olduğunu ya da ne işe yaradığını anlamak için dokunup ısırarak gibi yaptığımız eylemler, emekleyerek bir yere ulaşma döneminden yürüme dönemine geçiş, ilk cümlelerimiz, okul hayatımızın başlangıcında gösterdiğimiz performans, harfleri ve kelimeleri öğrendikçe defterimizde yazı yazarak bunları uygulayışımız, matematikte önce rakamları sonra dört işlemi daha sonra da bunları sorularda ve problemlerde pratik olarak kullanabilmemiz, fen dersinde maddenin halleri, elektrik, vücudumuz gibi konuları başlangıçta basit haliyle görüp ileri aşamalarda daha zor haliyle bunları kavrayabilmemiz ve bunları günlük hayata uygulayışımız, sosyal derslerde tarihimizi, coğrafyamızı ve insani haklarımızı öğrenme hızımız, bunları günlük yaşamımızda hatırlayabilmemiz, okul yaşamımızdan sonra da tüm okul hayatımız boyunca öğrendiklerimizi gerek mesleki yaşamımızda gerekse günlük hayatımızda sorunlara karşı çözüm olarak kullanabilmemiz ya da yeniliklere bir katkı yapabilmek için projeler tasarlarken tüm bu bilgilerimizi sentezleyerek kullanabilmemiz “zekâ” kavramıyla ilgilidir.

Bilişsel zekânın günlük yaşamımızda sorunlara çözüm getirmedeki yeri şüphesiz çok önemlidir. Bu durum tüm medeniyetlerde böyle olmuştur. Bununla birlikte, zaman içerisinde bilimsel gelişmeler duygu kavramının da bilişsel zekâ kadar önemli olduğu ortaya koymuştur. Her iki kavramın birleşimi olan duygusal zekâ ise günümüzde üzerinde önemle durulan ve gelecekte de önemini koruyacak olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzun bir zaman boyunca akademik çalışmalarda ve araştırmalarda bilişsel zekânın önemi vurgulanırken daha sonra bunun tek başına yeterli olamayacağı kabul görmüştür (Goleman, 2018). Duyguların yaşamımızdaki yeri arttıkça onlara verilen önem de artış göstermiştir. Öyle ki duygularımıza, duygu çatışmalarımıza, korku, stres gibi olumsuz ya da mutluluk gibi olumlu duygularımıza yönelik sıkıntıların çözüme ulaştırılabilmesi için psikolog, psikiyatri, psikolojik danışma ve rehberlik gibi meslekler ortaya çıkmış ve bunlar zaman geçtikçe önemini artırmıştır. Goleman (2018), başarı durumumuzun sadece bilişsel olarak değil duygusal olarak da değiştiği gerçeğinin ilk olarak 90’lı yıllarda Peter Salovey ve John D. Mayer tarafından yapılan duygusal zekâ araştırmaları ile ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bu çalışmanın problemini duygusal zekânın cinsiyet, bölüm, sınıf, algılanan sosyo-ekonomik durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri ile farklılaşma durumu ve yaş, kardeş sayısı, genel akademik başarı ortalaması değişkenleriyle de ilişki durumunun incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında eğitim gören öğrencilerin duygusal zekâ ile akademik başarı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile:

- a) Cinsiyet
- b) Anabilim Dalı
- c) Sınıf düzeyi
- d) Algılanan sosyo-ekonomik durum
- e) Anne eğitim durumu
- f) Baba eğitim durumu değişkenleri ile farklılaşma durumu nedir?

2. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile:

- a) Yaş
- b) Kardeş sayısı
- c) Genel akademik başarı ortalaması (G.A.B.O) değişkenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Üniversite dönemi insanın ergenlikten yeni çıktığı ve tam bir yetişkin olmaya yeni adım attığı bir dönem olduğu için en fazla mantık çerçevesinde düşünebildiği dönemlerden birisi olduğunu, özellikle de kişinin gelecek planları yaptığı ve hem kendisine, hem mesleğine hem de ülkesine faydalı olma noktasında kararlar alabileceği bir dönem olduğunu söyleyebiliriz. Söz konusu öğretmenlik mesleği olunca, insan yetiştiren bir mesleğin eğitiminin verildiği eğitim fakültelerinin öğrencileri, üniversite eğitimi boyunca iyi tanınması gereken öğrenciler olmaktadır. Bu çalışma, duygusal zekâ düzeyine göre akademik başarısı düşük ya da yüksek olan öğretmen adaylarının tanınması için önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği o kadar değerli bir meslektir ki, sadece öğretici olarak tanımlanamaz. Öğretmen, bir öğreticinin yanında öğrencilerine danışmanlık yapması ile bir liderdir. Örnek davranışlarıyla bir rol modeldir. Öğrencilerini yenilik ve gelişmelere hazırlaması ile bir yaşam koçudur. Öğrencileri arasındaki sorunları adil ve tarafsız bir biçimde çözümlemesi ile bir hâkimdir. Öğrencileri ile ana-baba gibi ilgilenmesiyle bir velidir. İnsanlığa yeni bireyler sunması ile bir sanatkâr ve tüm bu tecrübeleriyle her gün hayattan yeni kazanımlar elde eden bir öğrencidir. Kısacası öğretmen her insanın hayatında bir dönüm noktasıdır. Öyle ki bir öğretmen, mesleğini seçerken de yine kendi öğretmenlerinden etkilenmiş olabilir.

Öğrencilerine rol model olan ve onları her yönden etkileyebilen öğretmenlerin tek görevi öğrencilerine bilişsel bilgiler sunmak değildir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerinin duygularını anlamalı, onlarla empati kurmalı, onların utanacağı, üzüleceği, sinirleneceği durumlarda neler yapması gerektiğini iyi bilmeli, onları motive edebilmelidir. Tabi onların duygularını anlayabilmesi için önce kendi duygularının farkında olmalı, değişik duygu durumları içinde iken kendisini iyi yönetebilmeli, kendini motive edebilmelidir. Olumsuz duygularını öğrencilerine yansıtan bir öğretmen, farkında olmadan gelecek için yetiştirmeye çalıştığı bir fidanın kökünden bir parça tüy koparmış olabilir. Böyle durumda kendisini kontrol edebilmelidir. Bütün bunlar bir öğretmenin duygusal zekâsıyla ilgilidir denilebilir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ne düzeyde olduğu, nelere bağlı olduğu, nelerle ilişkili olduğu ise mesleğe başladıktan sonra değil özellikle üniversite döneminde fark edilmesi, gelecek açısından önemli bilgiler verebilir. Bu bağlamda bu çalışma, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri de incelendiği için önem taşımaktadır.

İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarının ileriye yönelik olarak bir oranda ışık tutma görevi göreceği ve alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma verileri, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 41 maddeli ve tek boyutlu Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırma grubu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden toplamda 323 öğrenci ile sınırlıdır. Bunlardan 139 öğrenci İlköğretim Matematik Öğretmenliği anabilim dalında, 184 öğrenci ise Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Araştırma grubuna katılan 323 katılımcıdan 1. sınıf öğrencisi olan 49 katılımcının not ortalamalarının, henüz birinci dönemin bitmemiş olması sebebiyle sistemde kayıtlı olmadığını belirtmeleri üzerine gerekli alanı işaretlememeleri sebebiyle SPSS programına eksik veri olarak kaydedilmiş olmaları, SPSS programında eksik veri olarak kaydedilen bu 49 katılımcının yerine diğer tüm katılımcıların ortalamaları alınarak bu öğrencilerin her birinin boş veri kısmına kaydedilmiş olması da araştırmanın sınırlılıklarındandır.

1.6. VARSAYIMLAR

Araştırma kapsamındaki Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin kişisel bilgiler formundaki bilgileri ve ölçek maddelerini hiçbir etki altında kalmadan, samimi ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır. Ayrıca veri analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerin amaca uygun olarak seçildiği ve kullanıldığı, konu ile ilgili yapılan alanyazın taramasının güvenilirlik ve geçerlilik bakımından yeterli olduğu da varsayılmıştır.

1.7. TANIMLAR

Duygu: Bir his bu hisse özgü düşünceler, haller ve bazı hareket eğilimleridir (Goleman, 2018).

Zekâ: Bireyin birden fazla kültürde kabul gören bir ürün ortaya çıkarma ve günlük yaşamında karşılaştığı problemleri aktif ve verimli bir biçimde çözebilme becerisidir (Gardner, 2010).

Duygusal Zekâ: Bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını anlayabilme, ayırt edebilme ve bunları düşüncelerinde ve hareketlerinde kullanabilme yeteneğidir (Slovev and Mayer, 1993).

Akademik Başarı: Öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmeleridir (Kenarlı, 2007).

Bilişsel Zekâ: Düşünce yolu ile problem çözme yeteneğidir (Şahin, Güler ve Basım, 2009).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DUYGU KAVRAMI

2.1.1. Duygu Kavramının Tanımı

Duygu kavramı, çok uzun zamandır ne psikologların, ne felsefecilerin ne de bu konuyla ilgilenen diğer meslek gruplarının üzerinde ortak bir fikir oluşturabildiği kesin ve net bir tanım ortaya koyabildiği bir kavram olmamıştır. Duygu kavramının bazı tanımları incelendiğinde şu bilgilere ulaşılabilir:

- . Peter Salovey ve John D. Mayer (1999), bilişsel, fizyolojik ve tecrübelerle dayalı psikolojik sistemleri içine alan içsel durumları duygu olarak tanımlamışlardır.
- . Goleman (2018), bir his bu hisse özgü düşünceler, haller ve bazı hareket eğilimlerini duygu olarak tanımlamıştır.
- . Cooper ve Sawaf (2003), kişisel güç ve motivasyonun temel çıkış noktasının duygu olduğunu belirtmişlerdir.

Duygu tanımları görüldüğü üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu sınırlı tanımlara bakarak duygu kavramının, hem psikolojik hem de biyolojik olarak bir uyarılma veya harekete geçme eğilimi olduğunu söyleyebiliriz.

Felsefi kaynaklarda da duygu kavramının tanımına değişik şekillerde yer verilmektedir. Felsefi açıdan duygu; duyulan her şey, tüm tutkular, şiddetli heyecanlar, aşk, sevgi gibi genel haller ve içgüdüsel eğilimler olarak tanımlanabilir (Cevizci, 1999).

Aynı şekilde felsefi kaynaklarda bazı ünlü felsefecilerin duygu tanımları bulunmaktadır. Cevizci'nin (1999) felsefe sözlüğünde bildirdiğine göre Aristoteles duyguyu mutlu ya da mutsuz olduğumuz zamanlarda, algı ve düşünceler yoluyla ortaya çıkan ve istek uyandıran refakatçiler olarak; Descartes, davranış biçiminin bize olan faydaları konusundaki düşüncelerimizden ortaya çıkan kavramlar olarak; Aquinalı Thomas, acı, zevk, ümit ve korku olmak üzere dört ana his durumundan türeyen bir kavram olarak tanımlamışlardır

Yine önemli felsefeci ve düşünürlerin duygu hakkındaki düşüncelerine baktığımızda ise; Sokrates, insanın duygularına kapılmaması gerektiğini, Platon duyguların bilişsel özellikleri kapsadığını, Nietche duyguyu akıldan daha ön planda tuttuğunu belirtmişlerdir (Konrad ve Hendl, 2003).

2.1.2. Duygunun Günlük Yaşamımızdaki Yeri ve Önemi

Duygular, günlük hayat kalitemizde belirleyici olabilmektedir. Tarhan (2018), mesleğimizde kurduğumuz arkadaşlıklarda, aile bireylerimiz ile olan ilişkilerimizde, samimi dostluklarımızda ve dahi önem verdiğimiz tüm ilişkilerimizde duygularımızın ön plana çıktığını belirtmektedir. Duygular kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bir kişi için pek üzüntü vermeyen bir duygu başka bir kişi için aşırı üzüntü sebebi olabilir. Aynı şekilde bir kişi için sevinç sebebi olmayan bir durum başka bir kişi için içi içine sığmayacak biçimde sevinç sebebi olabilir.

Dökmen'e (2009) göre günlük hayatımızda özellikle mutluluk veya üzüntü durumunda sık sık "duygulanmak" terimini kullanırız. Örneğin doğum günü sürprizi yapılan bir genç unutulmadığını gördüğünde, bir anne oğlu askerden geldiğinde, bir baba kızı okuldan mezun olduğunda, ölüm, doğum ve daha bunlarla birlikte sayabileceğimiz yüzlerce hatta belki de binlerce örnekte "duygulanmak" ifadesine fazlaca yer verildiğini görebiliriz. Buradan da anlaşılacağı üzere "mutluluk, üzüntü, aşk, kızgınlık, nefret, heyecan, korku, sevgi" gibi kavramların hepsi duyguları ifade eder.

Duygularımız bir anda ortaya çıkmaz. Culhan (2016), duygularımızın tecrübelerimizden beslendiğini söylemektedir. Elbette bir duygunun ortaya çıkması için yaşamımızda bazı süreçlerden geçmiş olmamız gerekir (Dökmen, 2009). Başını avucuna almış hastanede bekleyen bir kişinin çıkacak tahlil sonucunu beklerken daha önce yaşanan genetik bir hastalıktan dolayı korku duyması, bir gün sonra sevinç içinde olan bir babanın bir gün önce çocuğunun sınavı kazandığını öğrenmiş olması, arkadaşına karşı nefret duygusu içinde küçük bir çocuğun daha önce okulda o arkadaşıyla kavga etmiş olması gibi yüzlerce örnek bu durum için söylenebilir. Dökmen (2009), duygularımızın genel işlevinin topluma ve doğaya uyum sağlamak ve bu şekilde hayatta kalmak olduğunu belirtmektedir. Örneğin tehlikeli bir köpek gören bir çocuğun korku duygusu sonucu kaçarak kendini kurtarması veya bir cenazede ağlayan insanlardan etkilenip üzüntü duygusu ile kendisi de ağlayan bir kişinin o insanlara uyum sağlaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Ekman (2016), genel olarak duyguların bazı ortak özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- . Tecrübe edindiğimiz bir duygunun ne olduğunun bilincindeyizdir,
- . Duygular geçici ve kısa sürelidir. Eğer uzun süre devam ediyorsa bu duygu değil duygu halidir,
- . Duygular birey için mühim bir konu hakkındadır,
- . Duygularımızı biz tercih etmeyiz tecrübeler ve yaşantılarımız sonucu ortaya çıkar,

. Geçmişimizi ve kültürümüzü yansıtan durumlar için de duygulanırız. Yani atalarımızdan gelen kültürel ve kendimiz için önemli bulduğumuz değerlerimiz için de duygulanırız,

. Duygularımızı açık ve genel yaşıyorsak karşımızdaki kişilere ne hissettiğimiz ile ilgili bilgi vermiş oluruz.

Özer'e (2014) göre duygusal bir süreci anatomik olarak beş basamakta inceleyebiliriz. Bunlar evresel olaylar, algısal tepkiler, kavramsal tepkiler, davranışsal tepkiler ve biyo-fizyolojik tepkilerdir. Örneğin bize doğru koşarak gelen bir köpek görmemiz çevresel olay basamağını açıklar. Algısal tepkiler duyu organlarıyla ilgilidir. Eğer gözümüzde miyop rahatsızlığı var ise köpeği başlangıçta tam göremeyip fazla bir korku hissetmeyebiliriz. Ama duyu organımız köpeği iyice seçtiğinde içinde bulunduğumuz durumun farkına varır ve ciddi bir korku duygusu hissedebiliriz. Yani algısal tepki basamağında duyu organlarımızın algılama durumuna göre duyu halimiz de değişebilir. Özer (2014), bu durumu yine köpek rneği ile açıklamaktadır. Köpek kavramını daha önceden bir korku unsuru, bir tehdit olarak zihnimize yerleştirdiğimiz için köpeği gördüğümüzde doğrudan korku duygusunu yaşarız. Hlbuki köpek herkesin korktuğu bir hayvan olmayabilir. Yani köpek kavramı kimisi için korkulacak bir unsur iken, kimisi için sevimli bir unsurdur. Köpeği görünce korkmamızın sebebi ise bizim için korku duygusunu harekete geçiren bir kavram olmasıdır. Bu da kavramsal tepki örneğidir. Köpek bizim için bir korku olduğundan onu görünce kaçma davranışını sergilememiz bir davranışsal tepkidir. Son olarak köpekten korktuğumuzda kalbimizin hızlı çarpması biyolojik bir durum olduğundan bu da biyo-fizyolojik tepkiye örnektir.

Goleman (2018), her duygunun insanı bir Şekilde harekete geçmeye hazırladığını ve insanı karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilecek hale getirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Köpek rneğinde korku duygusu kişiyi harekete geçiriyor ve kaçma hareketini gösteriyor. Böylece kişi köpeğin kendisine saldırabilme zorluğu ile baş ediyor. Ölüm acısı yaşayan birisini üzüntü duygusu harekete geçirip kişinin ağlama reaksiyonu göstermesini sağlar. Ağlayan kişi ölüm acısının zorluğuyla bu Şekilde baş etmeye çalışır. ocuğuna doğru gelen arabayı gören bir anne hem korku hem de sevgi duygusu ile harekete geçerek kendisini çocuğunun önüne atabilir. Bu sayede kendisinin yaşayabileceği bir evlat acısını önlemeye çalışır.

Mayer, insanların duygularını ele alıp bunların zorluklarıyla başa çıkma yöntemlerinin farklı Şekillerde olduğunu savunmaktadır (Mayer and Stevens, 1994; akt. Goleman, 2018). Mayer, bu savını üç başlıkta toplamıştır. Bunlardan ilki özbilinçli bireylerdir. Bu bireyler içerisinde buldukları ruh halinin farkında oldukları gibi duygusal yaşamları hakkında da mevcut bir anlayışa sahiptirler. Genel olarak kendinden emin sağlıklı bir psikolojiye sahip kendilerine her Şeyi

dert etmeyen kişilerdir. İkincisi kendini kaptıran bireylerdir. Bunlar ise adından da anlaşılacağı gibi duygularına kendini çabuk kaptıran, bir nevi duygularının esiri olmuş insanlardır. Kendilerini duygusal bunalımlardan çıkarmak için uğraşmazlar ve kendilerini bu ruh halinin akışına bırakırlar. Üçüncüsü ise kabullenmiş bireylerdir. Bu bireyler ise duygularının farkında olan ancak içinde bulunduğu ruh halini değiştirmek için çabalamayan “*ne olacaksa olsun*” düşüncesindeki kişilerdir.

2.1.3. Duygu Kümesi

Bazı araştırmacı ve kuramcılar temel duygu kümesinin belli başlı elemanlarını öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç biçiminde belirtmektedirler (Goleman, 2018).

2.1.4. Olumlu ve Olumsuz Duygular

İnsanın doğasında olumlu ve olumsuz duygular bulunmaktadır. Tarhan (2018), olumlu duyguları genel olarak sevgi, güven, ümit, iyimserlik, mutluluk, estetik sorumluluk, vefa, adalet, sabır, sonsuzluk, merhamet ve şefkat şeklinde; olumsuz duyguları ise genel olarak bencillik, gurur, kibir, üstünlük, utanç, şüphe, kıskançlık, öfke, kin, üzüntü ve nefret şeklinde sıralamıştır. Ekman (2016), olumlu duygular arasında zevk, olumsuz duygular arasında ise korku ve iğrenme duygularını da belirtmektedir. Ayrı olarak olumlu veya olumsuz duygulardan herhangi birinin içine tam olarak alamayacağımız şaşkınlık duygusu da mevcuttur.

2.1.4.1 Olumlu Duygular

Sevgi

Sevgi, yoğun bir bağlılık içerir. Sevgi bir duygu olarak görülse de duygudan ötedir. Çünkü duygular kısa süreli ve geçicidir. Tarhan’a (2018) göre sevgi ise uzun sürelidir ve geçici olmayan sevgiler de vardır. Romantik olan ve karşı cinse karşı duyulan sevgiler ayrılık olmadığı takdirde ömür boyu sürebilir. Çocuklarını reddetme gibi istisnai durumlar dışında anne-baba sevgisi ve anne babanın çocuğuna duyduğu sevgi de ömür boyu sürebilen duygular arasındadır. Sevgi duygusu keyifli bir duygudur. Ama içerisinde keyifsiz duygular barındırdığı zamanlar da olabilmektedir. Çok sevdiğimiz bir kişiye çok fazla kızdığımız, hayal kırıklığına uğradığımız zamanlar olabilir. Eşimizin sevmediğimiz bir iş yaptığında ya da annelerimiz sevmediğimiz bir yemek yaptığında veya bize kızıp bağırduklarında çok sevmemize rağmen onlara kızmamız, çocuğumuz sınavlardan düşük not aldığında hayal kırıklığına uğrayıp onlara kızmamız, bebeklerimiz altını kirlettiğinde bunu görüp iğrenmemiz gibi günlük yaşamdan örnekler bu duruma örnek olarak verilebilir. Dante’nin “*Kâinatı sevgi yönetiyor*” sözünde olduğu gibi sevgi duygusu, kelimelere sığmayacak

kadar büyük bir duygudur. Tarhan (2018), sevgi duygusunun, insanları birbirine yakınlaştıran adeta görünmez bir bağ olduğunu, ümit ile beraber yaşandığında motivasyon, ümitsizlik ile beraber yaşandığında ise çaresizliğin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Güven

Amerikalı psikolog Abraham Maslow'un insanlar için ihtiyaçlar hiyerarşisi, piramidin en altından başlayarak şu şekildedir (Uçkun, Demir, Yüksel ve Konak, 2011):

1. Fizyolojik gereksinimler (nefes, besin, su, cinsellik, uyku, denge, boşaltım)
2. Güvenlik gereksinimi (vücut, iş, kaynak, etik, aile, sağlık, mülkiyet güvenliği)
3. Ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi (arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık)
4. Saygınlık gereksinimi (kendine saygı, güven, başarı, diğerlerinin saygısı, başkalarına saygı)
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi (erdem, yaratıcılık, doğallık, problem çözme, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü)

Maslow'un hiyerarşisinde de görüldüğü üzere insanın doğasından gelen bir güven duygusu ihtiyacı vardır. Bir bebek dünyaya geldiği anda güven duygusu ister. Bebeğin doğduğunda hissettiği korku ilk korkusudur ve bu korku karşısında bir şeye ya da bir kişiye güvenle bağlanmak ister.

Her insanın, kendisine yönelik bir güven duygusu oluştuğu anda arkasında güveneceği bireylerinin olduğunu hissettikçe bireyselleşir ve özgüven duygusu da gelişir. Yani kendine olan güveni de artar ve her konuda kendini geliştirerek daha başarılı olur. Güven duygusu eksik olan insan başarılı olsa dahi yalnızlıktan doğan bir korku hisseder. Bu yüzden çocukların akademik başarısından ziyade onların kişilik özellikleriyle sevildiklerini hissetmeleri, onların temel güven duygularını oldukça geliştirir (Tarhan, 2018). İnsanın kendisinin güvende olduğunu hissedebilmesi için öncelikle etrafındaki insanların kendisi için güvenli olduğuna yürekte inanması gerekir (Culhan, 2016).

Ümit

İnsanların doğasında beklentilerinden doğan bir ümitlenme eğilimi vardır. Beklenti ne kadar fazla olursa insanda o kadar fazla ümit duygusu oluşur. Tarhan'a (2018) göre ümit duygusu, insanın kendini harekete geçirmesinde ve amaçlarını gerçekleştirmesinde çok önemli bir adımdır. Sınavlardan ne kadar kötü not alırsa alsın, dersleri ne kadar kötü giderse gitsin bir çocuk ya da bir genç "*hala ümitliyim yapabilirim*" diyebiliyorsa bu ümit duygusu ile kendisini harekete geçirip başarıya ulaşabilir.

Ümit duygusunu artırabilmek için kişinin ümitleneceği konu ile ilgili daha önceden bu durumu harekete geçirebilecek bazı verilerin olması gerekir. Örnek verecek olursak bir öğrenci sınavlardan düşük alabilir. Ama daha önce sadece bir kez bile iyi bir not almışsa bu durum ümitlenme duygusunu harekete geçirir. Bu duygu olumsuz sonuçlara da yol açabilir. Buna en güzel örnek olarak kumar bağımlılığını verebiliriz. Daha önce sadece bir kez bile kumarda kazanan bir kişi her kumar oynadığında ümitlenebilir ama sonuçta tüm varlığını kaybedebilir. Bu duyguyu kötüye kullananlar da olabilir.

Ümit duygusu yenilgiyi kaybetmemektir. Tarihte de bunun örnekleri görülmektedir. Kurtuluş savaşımızı mucizevi bir biçimde kazanırken Çanakkale’de umudunu kaybetmeyen Seyit Onbaşı’nın oldukça ağır olan top mermisini kaldırması, Thomas Edison’un ampülü bulmak için çok fazla deney yapması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

İyimserlik

İyimserlik, ümit duygusuna çok benzer. Geçmişte yaşanan olumlu bir durumdan yola çıkarak gelecekle ilgili ümitlenen kişi iyimser düşünen kişidir.

İyimserlik, ümit duygusuna benzediği için kötü sonuçlar doğurabilir. Daha önce verdiğimiz ümit duygusu ile ilgili örnekte olduğu gibi sadece bir kez bile kumarda kazanan bir kişi her kumar oynadığında ümitlenebilir ama sonuçta tüm varlığını kaybedebilir. Burada bu kişinin ümitlenmesini sağlayan içindeki iyimser düşüncedir. İyimserliğin gerçekçi düşünmeye engel olmaması gerekir. Tarhan’a (2018) göre başına gelen her olumsuzlukta suçu kendisinde değil de başkasında arayan insan, kendisi için fazla iyimser ve gerçeklikten uzak düşünüyor demektir.

Mutluluk

Mutluluk duygusu insanlık tarihinde hep var olmuş ve hep istenmiş bir duygudur. İnsan doğduğundan itibaren değişik şekillerde mutluluğu bulabilir. Bir bebek acıktığında ağlarken annesi onu kucağına alıp emzirdiğinde mutlu olur. Bir çocuk annesi ve babası sadece başını okşadığında bile mutlu olabilir. Babası küçük bir dönüt verdiğinde, öğretmeni yüzüne güldüğünde ya da derslerindeki her başarısında çocuklar çok mutlu olabilirler. Birbirini seven iki genç evlendiğinde, kariyer ve gelecek planları yapanlar planlarına ulaştığında, anne ve babalar çocukları mutlu olduğunda ya da kendilerinin de hayal ettiği gibi çocuklarının başarılarında, mezuniyetlerinde, evliliklerinde, bir dede ve nine torunlarını kucaklarına aldıklarında mutlu olabilirler.

İnsanlara sahip olmak istedikleri duyguları sıralamasını söylesek muhtemelen ilk sırada herkes mutluluk cevabını verir. Mutluluk, insanın kesinlikle sahip olmak istediği bir duygudur. Her insan mutluluğu değişik durumlarda arar (Fromm, 1994). Kimi insanlar para ile mutluluğu bulacağını düşünür, kimi insanlar ise ailesiyle mutlu olacağı kanaatindedir. Bazı insanlar mutluluğu sadece temel ihtiyaçlar ile ilişkilendirirken (beslenme, cinsellik gibi), bazı insanlar ise mutluluğu başkalarının mutluluğu ya da başka insanların mutsuzluklarında arayabilir. Mutluluğu doğru yerde ararsak ona ulaşabiliriz ama yanlış yerde ararsak sonu mutsuzluk olabilir.

Tarhan'a göre (2018), mutluluğa sahip olmanın iki temel yolu vardır. Bunlardan birincisi kişinin kendini ve kendi duygularını tanıması ve bu sayede duygularını yönlendirebilmesi, ikincisi ise diğer insanlarla iletişim kurmasıdır. Kendini tanımayan, olumlu ve olumsuz yönlerini bilmeyen insan, kendisini yeterli ve kusursuz göreceğinden kendisini mutlu edecek durumları tam kavrayamaz. Oysa kendini tanıyan ve öz farkındalığı olan insanlar kendini neyin sevindirdiğini ve neyin canını sıktığını iyi bildiklerinden kendilerini mutlu edecek alana yönelebilirler. Mutluluk tesadüfi biçimde değil olması gereken düşünce ve davranışlar sonucunda ortaya çıkar. Culhan (2016), eserinde Dalai Lama'nın bu durumu, "*Mutluluğa giden yoldaki en önemli sırlar, kararlılık, çaba ve zamandır*" sözüyle kişinin mutluluğu doğru yerde bulmak için kararlı bir şekilde çaba göstermesi ve sabırla zamanını beklemesi biçiminde açıkladığını belirtmiştir.

Mutluluğun formülü elbette her insan aynı olmayabilir. Culhan'ın (2016), duygusal zekâ konusunu ele aldığı eserinde aktardığı, ünlü şarkıcı ve yazar Jackson Browne'in mutluluk formüllerinden bazıları şu şekildedir:

- . Her gün üç kişiye iltifat etmek,
- . En az senede bir kere güneşin doğuşunu izlemek,
- . İnsanların doğum günlerini hatırlamak,
- . İnsanların gözlerinin içine bakmak,
- . Sıklıkla "lütfen" kelimesini kullanmak,
- . Bir müzik aletini çalmayı öğrenmek,
- . Banyo yaparken şarkı söylemek,
- . Değerli eşyalarını saklamak ve kullanmak,
- . Bahar mevsimlerinde tohumlar ekmek,
- . Başkasından önce "merhaba" diyebilmek,

- .Arabayı ucuz ama evi şartlara göre alınabilecek en güzel ve pahalı biçimde almak,
- .Hiç okunmayacak olsa da çok iyi kitaplar almak,
- . Hem kendine hem de diğer insanlara karşı affedici olmak,
- . Boyalı ayakkabılar giymek,
- . Hak ettiğini düşündüğünde maaşına zam istemek,
- . Sattığı şey ne olursa olsun çocuk satıcıların sattığı malzemelerden mutlaka almak,
- . Yılda iki torba kan bağışısı yapmak,
- . Ev yapımı tatlıları yemek,
- . Sevinç kaynağı olacak şeyleri ertelememek,
- . Asla umudunu kaybetmemek,
- . Özellikle üç mesleğe; öğretmenlere, itfaiyecilere ve gece bekçilerine saygı duymak,
- . Ülkeyi koruyan güvenlik güçlerine saygı göstermek,
- . Yapılan mesleği en iyi biçimde öğrenmek,
- . Seçimlerde oy kullanmak,
- . Sahip olunan zekâyı, başkalarıyla eğlenmek için değil başkalarını eğlendirmek için kullanmak,
- . Islık çalmak,
- . Çocukları hem eğitmek hem de onlara sevgi göstermek,
- . Kimseyi başkasının avukatı olmaya teşvik etmemek,
- . Sarhoşken kimseye görünmemek,

Estetik

İnsan, güzel olan şeylere ilgi duyma eğilimindedir. Kendi dış görünüşünün güzelliği, karşı cinsin dış görünüşünün güzelliği, evinin güzelliği, arabasının güzelliği ve bakımı, elbiselerinin güzelliği gibi daha birçok sayısız örneği bu durum içinde sayabiliriz. Estetik duygusu içinde olan insanlar ise yalnızca fiziksel güzelliğe değil müzikteki ritmin güzelliği, tabiattaki doğal güzellikler gibi güzel olan hemen her şeye ilgi duyarlar.

Estetik duygusu ile özgüven birbiriyle ilişkilidir. Estetik duygusu azalan kişinin özgüveni de azalır. Örneğin kendisini güzel bulmayan fiziksel güzelliğinin yeterli olmadığını düşünüp kendine yönelik estetik duygusu azalan kişinin beğenilmediği ve fiziksel olarak beğenilmeyeceği duygusu artar böylece özgüveni azalmış olur. Tarhan'a göre (2018) estetik duygusu, insan olgunlaştıkça daha da gelişir ve insan, çocukluktan ergenliğinin sonuna kadar genellikle her şeyin dış güzelliği ile ilgilenirken yaşı ilerledikçe dış güzellik ile birlikte davranışlar, kalp güzelliği, iyilik, şefkat, merhamet gibi manevi güzelliklerle de ilgilenir.

Sorumluluk

Sözlükteki diğer bir adı da “mesuliyet” olan sorumluluk duygusu, kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması ve davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Özen, 2013). Sorumluluk çok basit olabildiği gibi oldukça hayati de olabilir. Evde yerdeki bir çöp parçasını alıp çöpe atmak, yolda adres soran birisine adresi tarif etmek, annemize ev işlerinde ihtiyacı olduğunda yardım etmek, kardeşlerimize derslerinde yardımcı olmak, kavga eden iki çocuğu ayırmak, öğretmenler için derse zamanında girip çıkmak ya da büyüklerimize saygı göstermek gibi sorumlulukların basit sorumluluklar olduğunu söylemek mümkündür. Ancak hayati önem taşıyan bazı sorumluluklar da vardır. Bir doktorun hastasıyla ciddi bir biçimde, ona önem vererek ilgilenmesi ya da ameliyatlarda en küçük bir riski bile hesap ederek hastanın ölümüne yol açabilecek kadar büyük bir tehlikeli davranıştan kaçınması, bir askerin özellikle de tehlike arz eden bölgelerde nöbetini aksatmaması ya da komutanın bu konuda taviz vermeden esnek davranmadan görev bilinciyle ve ciddiyetiyle davranması da bu büyük sorumluluklara örnek olarak gösterilebilir.

Sorumluluk duygusunun sınırlarını kültürel değerler ve inançlar belirler (Tarhan, 2018). İnsan içinde bulunduğu toplumun değerlerine göre sorumluluk hisseder. Sorumluluk duygusunu tetikleyen bir diğer inanç da dini değerlerdir. İnsan, dini inançları ve inandığı dini değerler sayesinde Allah'a karşı bir sorumluluk duygusu hisseder ve bu duygu ile dini vecibelerini yerine getirmeye çalışır.

Vefa

Vefa, doğuştan gelen değil sonradan kazanılan bir duygudur. Vefalı insan, kendisine yapılan her türlü iyiliği aradan uzun zaman geçse de unutmayan insan olarak tanımlanabilir. Bunu yapmayan birisi ise vefasızlık örneği göstermiş olur. Tarhan (2018), vefa duygusunun, fedakârlık ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Karşılık beklendiği takdirde gerçek bir vefa değil çıkarıcı bir davranış olur. Toplumda olduğu kadar aile içi vefa da insanlar için oldukça önemlidir. Bir anne, hastalanan

çocuğunun başında sabaha kadar bekleyebilir. Bunun karşılığında çocuğun da annesi için üstüne düşen her sorumluluğu üstlenmesi bir vefa göstergesidir. Ancak bizim kültürümüzdeki güzel atasözlerimizden birisi olan “*Baba oğluna bir bağ vermiş, oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş*” sözü vefasızlık üzerine söylenmiş bir sözdür. Ailesi kendisine her şeyi bırakmasına rağmen kendisinin ailesine bir kez arayıp halini hatırını sormayı bile çok gören vefasız evlatlar belki de bu sözün en iyi karşılığıdır.

Adalet

Adalet, hak ve hukukun yerini bulmasıdır (Çeçen, 1993). Adalet duygusu ise, insanlar arasında ayırım yapmadan herkesin haklarına saygılı olmayı gerektiren bir duygudur.

Tarhan (2018) eserinde çikolata deneyinden bahsetmektedir. Anaokulu çocukları üzerinde yapılan bu deneyde çocuklara bir gün eşit sayıda çikolata verilmiş ve hiçbir sorun çıkmamıştır. Ancak başka bir gün farklı sayıda çikolata verildiğinde çocuklar arasında kavga çıktığı görülmüştür. Bu durum araştırmacılara adalet duygusunun genlerle ilgili olabileceğini düşündürmüştür. Aynı eserin devamında adalet duygusuna etki eden üç önemli eğilim vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi olan sevdiği kişilere inanma eğilimi, kişinin sevdiği başka kişilere karşı adaletli davranmamasını içerir. Kocasını bir suç işlemiş olmasına rağmen bunu bilmeyen ama ona hep inanan ve ondan şüphe duymayan bir kadının karşı tarafa karşı kocasını hep savunması buna örnek olarak gösterilebilir. İkincisi olan kolayca kaçma eğilimi kişinin kendi çıkarı için zor olan yöntemlere karşı diğer insanların hakkını çiğneyerek kolay yolda istediğini elde etme duygusudur. Ülkemizde halk arasında “*torpil*” olarak adlandırılan ve bazı sınavlarda kişilerin hakkıyla kazanmaktansa bir tanıdığı vasıtasıyla sınavı müdahale etmek isteme duygusu buna örnek olarak gösterilebilir. Üçüncüsü olan acı vermeyen durumlara yönelme eğilimi ise kişinin adaletin yerine gelmesi durumunda acı çekeceği için bu durumu istememe duygusudur. Oğlunu suç işleyen ve bu gerçeği iyi bilen bir annenin “*benim oğlum isteyerek yapmaz onu kandırmışlardır*” gibi bir sözle duygularını ifade etmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu örneklerden ilkinde kadının kocasına olan zaafı, ikincisinde sınavı giren kişinin çabuk yükselme hırsları ve güce olan zaafı, üçüncüsünde ise annenin oğluna olan zaafından da anlaşılacağı üzere zaafılar insanı adalet duygusundan yoksun bırakabilir.

Sabır

Sabır, insanın duygularını kontrol etmesini sağlayan bir davranış tarzıdır (Sayın, 2012). Hayat, zorluklarla dolu gelip geçici bir sınav olarak düşünülürse sabrın hayatın her döneminde var olan

büyük bir tecrübe kaynağı olduğu söylenebilir. Sınavı kazanmak için aylar öncesinden sabırla çalışmaya başlayan ve sabırla tüm eğlencelerini erteleyen çocuklar ve gençler, cezasını yatıp daha sonra özgürlüğe kavuşmayı bekleyen hapisli mahkûmları, evlatlarının askerden ya da ailesinden uzunca müddet uzakta kalmak zorunda olduğu herhangi bir yerden gelmesini sabırla bekleyen aileler ve tabii ki ilaçlarla ve ailesinin, yakınlarının moral gücüyle sabrederek şifa bekleyen hastalar bu duygunun en güzel örnekleridir.

Sabır, empati duygusunu da geliştirebilir. Özellikle de ramazan aylarında insan hem açlığa karşı sabreder hem de aç insanlarla empati kurup onların halinden daha iyi anlama fırsatı bulur.

Sabır duygusunu geliştirmek için çocuk yaştan müdahale etmek gerekir. Çocuklar, sabrın sonucunda ödül alma sistemine alışabilirlerse sabır duyguları da geliştirilebilir.

Sonsuzluk

Tarha'a göre (2018), sonsuzluk duygusu doğrudan ölümle ilgilidir. Her insan sonsuz olmak ister ancak ölümün varlığını her hatırladığında bundan korku ve rahatsızlık duyar. Sonsuzluk duygusu insanda ölüm sonrası sonsuzluk düşüncesini de geliştirebilir. Ölümlü olduğunu bilen ve ölüm korkusunu taşıyan insan iki yönden kontrolsüz davranır. Ya nasıl olsa öleceğini bildiği için dünyanın keyfini çıkarmaya ve kendini tamamen eğlence ve dünyevi zevklere vererek mutlu olmaya çalışıp insanlık adına faydalı olmak için uğraşmaz ya da inzivaya çekilerek kendini tamamen öteki dünya ve dini duyguları için hazırlar bu dünyada faydalı işler yapmak için uğraşmaz.

Merhamet ve Şefkat

Merhamet ve şefkat duyguları kişiler arasında ayrımı olmayan duygulardır. Yani bir kişi belli bir gruba karşı merhametli ve şefkatli davranıyor, başka kişilere böyle davranmıyorsa o duygu gerçek merhamet ve şefkat duygusu değildir. Bu yüzden bu duyguların evrensel olduğu söylenebilir. Bilimsel araştırmalara göre bu iki duygu insanı mutlu eden duygulardır. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda bu iki duygu hissedildiği anda beyinde endorfin ve serotonin gibi mutlu hormonlarının salgılandığı görülmüştür (Tarhan, 2018).

Zevk

Zevk, geçici bir duygudur. Yemek yeme, cinsel ilişki gibi zevk veren işlemlerin ardından adeta bir sönme gerçekleşir (Culhan, 2016). “Zevkler ve renkler tartışılmaz” sözünde olduğu gibi insanların zevk aldıkları durumlar farklı olabilir. Tabii ki acıktığımızda yemek yerken hissettiğimiz haz, cinsel

ilişki sırasında ya da bir şeylere gülüp eğlendiğimizde hissettiğimiz haz gibi neredeyse herkesin ortak zevk duygusu aldığı durumlar da mevcuttur.

2.1.4.2 Olumsuz Duygular

Bencillik

Bencillik, kişinin yalnızca kendini düşünmesi, hayatının odak noktasına kendisini koyması anlamına gelir. Bencilliğin en yoğun görüldüğü dönem çocukluk dönemidir. Bu yüzden bencil kişilerin çocukça davrandığı söylenebilir. Bu da bir nevi gelişmemiş kişilik yansımasıdır. Sorumluluktan kaçan ve hep kendi çıkarlarını düşünen bencil insanlar, başkalarının duygularını anlayamayacağından empati duygusundan yoksun olurlar (Tarhan, 2018). Fedakâr gibi görünen sahte ve bencil insanlar hayatın bir gerçeğidir. Hayırsever olarak çok maddi yardım yapan zengin birisinin yaptığı yardımları herkese duyurup kendi adını sürekli ön plana çıkarması bunun güzel bir örneğidir. İnsanların gelecek kaygısıyla sadece kendilerini değil çocuklarını ve torunlarını da düşünerek kendi nesline yönelik birikim yapması onların ihtiyaçlarını da göz önüne alarak çalışması da iyi niyetli bir davranış olsa da insanı bencillığe sevk eden bir davranıştır. Bu şekilde devam edildiğinde bencillik insanın doğasına yerleşir ve kişi bunu gelecek nesillerine de yansıtır (Özbay, 2018). Onlara bu yönde akıl vererek farkında olmadan onların da bencil olmasına sebep olabilir.

Gurur

Gurur, literatürde büyüklenme anlamı taşıdığı gibi aynı zamanda da “onur” ve “şeref” kavramlarının da eş anlamlısı olarak görülmektedir. Gurur, kişinin hem kendi gözüyle hem de başkalarının gözüyle kendine biçtiği değer olarak da tanımlanmaktadır (Özkan ve Gençöz, 2006). Dolayısıyla gurur, hem kendi içinde yaşanan hem de diğer insanlara karşı yaşanan olmak üzere iki şekilde ifade edilebilir. Bunlardan birincisini, onur, şeref, haysiyet gibi kavramları içeren olumlu, ikincisini ise kibir, böbürlenme gibi kavramları içeren olumsuz gurur şeklinde ifade etmek mümkündür.

İnsanın kendini değerli hissetmesi, kendi gözünden kendini olumlu değerlendirmesi elbette çok önemlidir. Aksi takdirde insan kendini değersiz hissettiğinde özgüvenin sarsılması gibi bir durum psikolojik sorunlara da yol açabilir. Zira Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde dördüncü basamak olan saygınlık basamağı, bu durumu da içermektedir.

İnsanlar tarafından beğenilme isteği ve yaptıklarının kabul görmesi, her insanın doğasında olan gayet normal bir durumdur. Kişi, bu amaca ulaştığında psikolojik olarak kendisini rahat hisseder.

Özellikle de ergenlik döneminde gençler, kimlik bulma eğiliminde oldukları için kendilerini değerli hissetmek isterler ve bu duyguyu o çağda yoğun olarak yaşarlar. Öz güvenlerinin gelişmesi için de bu önemlidir. Öz güven ise insanda başarı getirir. Dolayısıyla gurur, başarı ile de ilgilidir. Olumlu gurur duygusu hisseden insan eleştirileri olgunlukla karşılar. Ancak olumsuz gurur duygusu yaşayan insan büyülenme eğiliminde olduğundan eleştirilere tahammül edemez. Her zaman en iyisi olmak ister. Bu da gururdan öte daha çok hırs ve bencilliktir (Tarhan, 2018).

Kibir

Kibir, olumsuz gururun meydana getirdiği bir duygudur. Böbürlenme, büyülenme, kendini büyük görme anlamlarına gelen kibir duygusu, kişinin yanlışlarını görmesine engel olduğu gibi yanlışlarını kendi gözünde doğru olarak değerlendirmesine de sebep olur. Böylece kişi kendine yöneltilen nasihatleri küçümser ve eleştirileri de kabul etmez (Demir, 2010).

Tarhan'a göre (2018), kibirli kişiler genel olarak akıllı, zeki, çalışkan ve başarılı kişilerdir. Kendilerini överler, başkaları tarafından övülmekten de hoşlanırlar. Yaptıkları işlerle takdir kazanırlar. Ancak bu takdir, kişiliklerine değil yaptıkları işleredir. Bu yüzden kendilerini büyük görürler. Her zaman kendi düşünceleri öncelikli olduğundan başkalarının duygularını önemsemezler. Önemsemedikleri için anlayamazlar, bu yüzden empati yoksunudurlar. Kibirli insanlar bencildir. Kendi çıkarları hep önceliklidir ve diğer insanları kullanma eğilimindedirler.

Üstünlük

Üstünlük duygusu, bir nevi savunma mekanizmasıdır. Kişi kendini yetersiz gördüğü konularda bunu dışa yansıtmamak için yeterliymiş hatta üstünmüş gibi davranarak bir çeşit duygusal savunma mekanizması kullanır (Tarhan, 2018). Karanlıktan korkan bir yetişkinin etrafındakilere korkusunu belli etmemek için karanlıkta yürürken ıslık çalması, gülerken konuşması buna örnek olarak verilebilir.

Özellikle siyaset, tarih gibi konularla fazlaca ilgilenip bu konulardaki gizemli olaylarla ilgilenen bu olaylarla ilgili enteresan çıkarımlarda bulunan, analizler yapan ve bunu bıkmadan etrafındakilere anlatan kişilerin iki amacı olduğu söylenebilir. Ya gerçekten bir şeyler öğrenerek kendini geliştirmek istiyordur ya da diğer insanlardan farklı olduğunu ve üstün olduğunu kanıtlamaya çalışan üstünlük duygusu içindedir denilebilir.

Utanç

Tarhan (2018) eserinde utanç duygusunun, insanın olgunluğuna tecrübelenmesine katkı sağlayan bir duygu olduğunu belirtmiştir. Utanma duygusu olmayan insan; sorumsuz, yüz­süz ve olaylara

karşı duyarsız insandır. Dolayısıyla utanmayan bu tip insanlar kendilerini pek kontrol edemezler. Aynı eserin devamında utanma duygusunun sevgi ile birleştiğinde saygıyı meydana getirdiği belirtilmiştir.

Şüphe

Şüphe, bilmek, inanmak, düşünmek gibi temel zihin işlevlerinden biridir. Şüphe etmek, var olana ters olanı düşünmek olduğundan olumsuz duygular arasındadır (Ceylan, 2012). Çünkü insanın kabul ettiği fikirleri ve düşünceleri terk etmesi hiç kolay değildir. Bu yüzden şüphe duymak insan psikolojisinde olumsuz etkilere neden olur.

Şüphe olumsuz bir duygu olsa da sonuçları olumlu ya da olumsuz olabilir. Doğruyu bulmak için yanlış olandan şüphe etmek gerekir. Şüphelerinde haklı olan bir insan yanlış olan şeyden şüphe ettiyse ve doğruya ulaştıysa mutlu olur.

Bilimsel süreçler, merak ve şüphe ile başlar. Bu yüzden bilimsel gelişimler için şüphe önemli bir duygudur. Şüphenin en önemli faydası sorular sordurmasıdır. Kişi bir şeylerden şüphelenir ise daha fazla soru sormaya başlar. Sorduğu sorulara yanıt bulamazsa akıl karışıklığı ortaya çıkar ve zamanla sorgulama artar. Sorgulama arttıkça da bulduğu cevaplarla doğrulara bir adım daha yaklaşır (Tarhan, 2018).

Kıskançlık

Kıskançlık, bireyin kendi değerlerine ya da kendi ilişkilerine yönelik tehdit olarak algıladığı karmaşık duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilir (White, 1981). Kıskançlık bazen sevginin kanıtı olarak görülse de araştırmalara göre bireyde kin, öfke, nefret, kendine güvensizlik gibi birçok karmaşık duyguyu açığa çıkarmaktadır (Hoşoğlu ve Sevim, 2018).

Tarhan'a göre (2018), kıskançlık insanı içten içe rahatsız eden bir duygudur. İnsanın doğru analizler yapmasına engel olur. Örneğin kıskançlık duygusu olan bir çocuk sınavlarda başarılı olan bir arkadaşının kopya çektiğini bu sayede yüksek notlar aldığını söyleyebilir. Kıskanç kişilikler olayların ayrıntılarını ve kusurlarını bulmaya çalışırlar. Zengin ve halk tarafından sevilen birini gördüğünde o kişinin hakkıyla kazanmadığını ya da cimri, bencil sadece kendini düşünen biri olduğunu söylemesi bir kıskançlık göstergesi olabilir.

Kıskançlık yapıcı ve yıkıcı kıskançlık olmak üzere ikiye ayrılır. Yapıcı kıskançlıkta kişi, somut ya da soyut güzel bir özelliğini gördüğünü kişi için “*acaba bende de olması için ne yapabilirim ?*” diyorsa bu yapıcı kıskançlıktır. Ama aynı özellik için “*Onda var ben de yok o halde onda da*

olmasın” diyerek o kişiye zarar vermeyi dahi düşünüyorsa bu yıkıcı kıskançlıktır. Kıskançlığı durdurmanın yolu ise tevazudur (Tarhan, 2018).

Öfke

Öfke, bir şiddetin ya da saldırganlığın arka yüzüdür. Yapmak istediklerimize birilerinin kasıtlı olarak müdahale ettiğini gördüğümüzde ya da bunu hissettiğimizde, bize fiziksel olarak zarar verilmek istendiği hissine kapıldığımızda, aşağılama veya kötülleme gibi bize psikolojik zararlar verilmek istendiğini hissettiğimizde öfkeleniriz.

Ekman’a göre (2016) öfke, öfkeyi doğurur. Bize öfkelenildiğinde biz de bu duruma öfke gösteririz. İnsan psikolojisi ile ilgili araştırmacılar öfkeyi “kısa süreli delilik” olarak adlandırmaktadırlar. Çünkü öfke, aklın kontrolünün bir süreliğine yok olmasıdır. Öfke duygusu ya dışa vurularak herkese belli edilir ya da insanın kendi içinde kimseye belli edilmeden yaşanır. Dışa vurulan ve herkese belli edilen öfke kişiyi anlamamızı sağlar ve genel olarak tehlikesizdir. Ancak kimseye belli edilmeden kendi içinde yaşanan öfke tehlikelidir ve insan depresyon haliyle korkuyla karışık olarak hem kendisine hem de etrafındakilere zarar verebilir.

Tarhan’a göre (2018) öfke duygusunu dindirmenin en önemli yolu durumumuzu gözden geçirip hızlıca sorgulamaktır. Bu durum böyle devam ettiğinde sonunda ne olacağını düşünüp mantıklı karar vermek gerekir

Kin

Kin duygusu bir düşmanlık duygusudur. İntikam almayı amaçlar. Öfkeli bir kişi intikam almayı düşünmüyorsa kin değildir, sadece öfkedir. Eğer intikam almak istiyorsa o zaman kin duygusundan bahsedilir. Birisine karşı kin besleyen kişi, o şahıstan ne kadar çok kişi nefret ederse o kadar mutlu olur. Yani bu duygu paylaşıldıkça pekişir (Tarhan, 2018).

Üzüntü

Üzüntü duygusu, art arda farklı duyguların yaşanmasına sebep olabilir. Ölen birinin arkasından üzüntü duyarken önce hayata ve bizi bıraktığı için ölen kişiye ve hatta onu bizden aldığı için tanrıya bile bir an için kızgınlık duyabiliriz. Ancak hemen sonrasında ölen kişiyle olan mutlu anılarımızı düşünüp gülebiliriz. Ekman’a göre (2016), pek çok durum üzüntüyü tetikleyebilir. Sevdiği tarafından reddedilme, iş yaşamında başarısız olma, sağlığın bozulması, ümitsizliğe düşme, bir konuda çaresiz kalma, hayal kırıklığı yaşama, geçmişi hatırlayarak hüzünlenme gibi durumlar buna örnek olarak verilebilir.

Tarhan (2018), insanlar arasında üzüntüyü adeta yaşam felsefesi haline getirmiş neredeyse her olaya üzülen kişilerin olduğunu belirtmiş ve bu kişilerin dört belirgin özelliğinden bahsetmiştir. Bunlardan birincisi olaylara hep olumsuz tarafından bakarak karamsar olmalarıdır. İkincisi her olumsuzluk karşısında ağlamalarıdır. Üçüncüsü haz alma duygularının azalmış olmasıdır ki yedikleri içtikleri yaptıkları neredeyse hiçbir şeyden zevk almazlar. Dördüncüsü ise kendilerini değersiz ve aşağı görmeleridir. Kısa süreli üzüntüler geçici kabul edilir. Ancak birkaç gün gibi uzun süreler devam eden üzüntüler depresyon gibi psikolojik hastalıkların başlangıcı olarak görülebilir.

Nefret

Nefret, bir kimsenin ya da bir topluluğun mutsuzluğunu, kötülüğünü olumsuzluğunu istemeye yönelik duygudur (Öztürk, 2015). Nefret beraberinde başka olumsuzluklar da doğurabilir. Örneğin nefret ettiğimiz bir grup var ise o gruptan insanlara karşı yapılan haksızlığa göz yummak, onlara karşı ön yargılı olmak ya da başkalarını da kışkırtarak onlara karşı olan nefreti pekiştirmek gibi yanlış tutumların içine girilebilir (Sekman, 2015).

Tarhan (2018), nefret ve aşkın birbirine çok yakın duygular olduğunu belirtmiştir. İnsan nefret ettiği birine kolaylıkla âşık olabildiği gibi âşık olduğu birinden de kolaylıkla nefret edebilir. “*En büyük aşklar nefretle başlar*” sözü bu durumu doğrular niteliktedir. Eğer insan âşık olduğu kişinin hayalindeki şekilde olmadığını bir süre sonra fark ederse hayal kırıklığına uğrayabilir ve nefret duygusu gelişebilir. Aynı şekilde onda sevdiği ilk özellikleri tekrar fark ettiğinde ise nefret kaybolabilir ve yeniden âşık olabilir. Birine karşı duyulan nefret devam ettiği takdirde zamanla o kişiden zarar görme telaşı kalıcı hale gelebilir ve bu durum insanı nefret ettiği kişiyi yok etme isteğine kadar götürebilir.

Korku

Korku, fiziksel ya da psikolojik zarara uğrama tehdidinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve ortaya çıkarılması da oldukça kolay olduğu için araştırmacıların en çok üzerinde durduğu konulardan biri olan bir duygudur (Ekman, 2016). Bir hayvan gördüğümüzde bizi ısırması gibi fiziksel bir zarar verebileceği düşüncesi, birisini elinde silahla gördüğümüzde silahın bir anda ateş alması ve kurşunun bize denk gelmesi ihtimali fiziksel zararlardan meydana gelebilecek korku örnekleridir. Bir annenin çocuğu ile ilgili endişe verici bir haber alması ya da bir çocuğun daha önce birçok kez dayacağına maruz kaldığı babasını gördüğünde içine girdiği duygu hali ise psikolojik zararlardan meydana gelebilecek korku örnekleri olarak gösterilebilir.

Ekman'ın (2016) eserinde belirttiğine göre öğrenilmemiş tetikleyiciler de korkuya sebep olabilmektedir. Eğilip yerden bir şey alacakken kalktığımızda üzerimize doğru gelen bir araç görmemiz sonucu bir anlık korkuya kapılmamız ya da daha basit olarak gece kalktığımızda evdeki bireylerden birini bir anda karşımızda görmemiz sonucu bir anlık korkuya kapılmamız buna örnek olarak gösterilebilir. Eserin devamında, yapılan yeni araştırmaların korku tehdidinin ani mi yoksa yaklaşan bir tehdit mi olduğuna bağlı olarak farklılık gösterdiğine dair sonuçları olduğu belirtilmektedir. Ani bir tehdit insanda ani bir tepkiye yol açarken (Zararlı olduğunu düşündüğümüz bir canlı gördüğümüzde kaçmamız ya da donup kalmamız gibi), yavaş yavaş yaklaşmakta olan bir tehdit endişenin artmasına ve kasların gerilmesine yol açabilir (İğne vurulma zamanı yaklaşırken korkunun da artması gibi).

Korku öyle bir duygudur ki bizim için herhangi bir tehlike oluşturmayan şeylerden bile korkabiliriz. Çocukların karanlıktan korkması buna örnek olarak verilebilir. Birinin korkularını bastırmak için onu hissetmeye gerek olmayabilir. Örneğin hemşireler iğneden korkan hastaları anlayarak onları rahatlatır, yatıştırabilirler.

İğrenme

İğrenme duygusu, yalnızca somut olarak bir şeyin tadı, kokusu, dokunuşu veya görüntüsü ile ilgili değildir. İnsanların yaptıkları, eylemleri ve fikirleri de bu duyguya sebep olabilir. Bir insanın fiziksel görüntüsü, bir insanın vücudundaki bir yara, ameliyat olduğuna veya bir şekilde yaralarının tedavi edildiğine şahit olduğunuz bir kişi, hayvanlara kötü muamele eden insanlar, çocukları döven veya onlara cinsel istismarda bulunan insanlar iğrenme sebebi olan örneklerdendir. İğrenmenin bir fonksiyonu da bizi tiksindirici şeylerden uzak tutmasıdır (Ekman, 2016). Çürümüş bir yiyeceği iğrenme duygusundan dolayı yemeyerek ondan uzak durmamız buna örnek olarak verilebilir.

Şaşkınlık

Ekman'a (2016) göre şaşkınlık, duygular içerisinde en kısa süreli olanıdır. Bu duygunun devamında genellikle başka duygular da gelir ve gelen bu duygular aslında şaşkınlığa neyin sebep olduğu ile ilgilidir. Beklenmedik bir duygu olan şaşkınlığın bir duygu olup olmadığı konusunda da araştırmacılar kesin bir birlik sağlamış değiller. Çünkü kimi araştırmacılar duygunun hoş olan ya da hoş olmayan bir etkisinin olması gerektiğini savunurken bir kısım araştırmacılar ise hissedilen şeyin bir duygu olması için böyle bir şeye gerek olmadığını belirtmektedirler.

2.1.5. Bazı Duygu Kuramları

Literatürde genel olarak duyguların oluşumunu açıklayan üç farklı duygu teorisinden bahsedilmektedir (Aysel, 2006).

2.1.5.1. James-Lange duygu kuramı

William James ve Carl Lange'ın kuramına göre duygularımız, bedenimizdeki fiziksel değişimlerden ortaya çıkar (Morris, 2002; akt. Aysel, 2006). Tehlikeli bir hayvan ya da olay gördüğümüzde kalp atışlarımızın hızlanması gibi biyolojik olayın ardından korku duygusunun ortaya çıkması buna örnek gösterilebilir.

2.1.5.2. Cannon-Bard duygu kuramı

Bu teoride ise duygular ve bedenimizdeki fizyolojik değişiklikler aynı anda ortaya çıkar (Morris, 2002; akt. Aysel, 2006). Yani tehlikeli bir hayvan ya da olay gördüğümüzde kalp atışlarımızın hızlanması ve korku duygusunun ortaya çıkması aynı anda gelişir.

2.1.5.3. Bilişsel Kuram

Bu kurama göre durumlara ilişkin algılarımız ve olaylara yüklediğimiz manalar o durumla ilgili duyguların temelini oluşturur (Morris, 2002; akt. Aysel, 2006). Tehlikeli bir hayvan ya da olay gördüğümüzde kalp atışlarımızın hızlanması tepkisini aklımız yorumlayarak “*korku*” isimli duygu ile bunu etiketler.

2.2. ZEKÂ KAVRAMI

2.2.1. Zekânın Tanımı

İnsanlık tarihinde hep var olan ve geçmişten günümüze kadar her zaman önemini koruyan zekâ kavramı soyut bir kavram olup bilim adamlarının üzerinde çok çalıştığı, araştırmalar yaptığı ancak kesin ve ortak bir tanım ortaya koyamadığı bir kavramdır. Zekânın, çeşitli araştırmacılara göre değişik tanımları mevcuttur.

Zekâ, eğitimcilerin tanımına göre öğrenme yeteneği, fen bilimleri araştırmacılarına göre çevresel şartlara uyum yeteneği, psikologlara göre düşünerek ve fikir yürüterek sonuca ulaşma becerisi, bilişim uzmanlarına göre ise bilgileri kullanabilme becerisi olarak belirtilmektedir (Akkuş, 2009).

Thorndike, zekâyı birbirinden bağımsız üç farklı faktör ile tanımlamıştır. Bu üç boyuta göre soyut düşünebilme yeteneğini soyut zekâ, sosyal davranabilme yeteneğini sosyal zekâ, mekanik mekanizmaları anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini ise mekanik zekâ olarak tanımlamıştır (Aydın, 1997; akt. Kozağaç, 2015).

Howard Gardner'a (2010) göre ise zekâ: Bireyin birden fazla kültürde kabul gören bir ürün ortaya çıkarma ve günlük yaşamında karşılaştığı problemleri aktif ve verimli bir biçimde çözebilme becerisidir

Ronald Jay Cohen (2018), zekâyı, “*birey hayatı boyunca kendisini değişik şekillerde gösteren çok yönlü kapasiteler*” olarak tanımlamış ve zeki bireyin genel olarak yeteneklerini şu şekilde maddelemiştir:

- . Bilgiyi kazanma ve uygulayabilme,
- . Mantıklı olarak düşünebilme,
- . Aktif ve etkili planlar yapabilme,
- . Meseleleri kavrayarak çıkarımlar yapabilme,
- . Anlamli yargılarda bulunma ve sorunları çözebilme,
- . Kavramları anlama ve gözünde canlandırabilme,
- . Dikkati ve konsantrasyonu sağlayabilme,
- . Sezgileyebilme,
- . Fikirlerini anlaşılır bir biçimde ifade edebilme,
- . Yeni durumlara uyum sağlayabilme ve zorluklarıyla baş edebilme.

Osho'ya (2015) göre zekâ, içsel bilincin gelişmesidir. Her insan doğuştan zekidir. Zeki insan, geçmiş deneyimlere göre değil şimdiki zamanın içinde hareket eder. Zeki insan tepki vermez, yanıt verir.

Görüldüğü gibi her uzman kendi bilimsel ve araştırma alanına göre tanım yapmaktadır. Zekâ kavramını psikolojide ilk kez kullanan Herbert Spencer, zekâyı zihindeki kavramları birleştirerek kullanmaya yarayan genetik bir güç olarak tanımlamış ve var olmak için hayvanların içgüdülerini kullanırken insanların zekâlarını kullandıklarını belirtmiştir (Belenli, 2014; akt. Taşkın, 2017). Zekânın genel bir durum olduğunu savunan Charles Sperman ise yaptığı araştırmaların sonucunda herhangi bir zekâ testinden başarılı olanların, diğer zekâ testlerinden de başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Gözeten, 2016).

Zekânın sınırları üzerine yapılan araştırmalar, bazı özellikleri ortaya çıkarmıştır (Saban, 2002; akt. Yabansu, 2015).

- . İnsanlar, zekâsını geliştirebilir,
- . Zekâ, hem gelişebilir hem de başkalarına öğretilir,
- . Zekâ, kendi içinde farklı boyutları olan bir bütündür,
- . Her insan belirli bir zekâ alanına sahiptir,
- . Farklı zekâ alanları, birlikte uyum içinde çalışabilir,
- . Zekâyı geliştirmenin farklı yolları vardır.

2.2.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler

Zekâ kavramının ilk incelenmeye başlandığı zamanlarda Alfred Binet, açılımı “*intelligence quotient (zekâ düzeyi)*” olan, kısaca “*IQ*” olarak bilinen kavramın sayısal olarak ölçülmesine yönelik geliştirdiği zekâ testi ile IQ puanı görüşünü ortaya çıkarmıştır (Saban, 2002; akt. Yabansu, 2015). Bunun sonucu olarak insanlar arasında çok uzun süre zekânın sadece bu puana göre ölçülebilir olduğu, IQ puanı yüksek olanların zeki olduğu, puanı yüksek olmayanların ise zeki olmadığı şeklinde bir kanı süregelmiş ve bu şekilde geleneksel bir zekâ anlayışı ortaya çıkmıştır. IQ puanının tek kıstas olarak görüldüğü bu geleneksel zekâ anlayışına göre zekâ rakamsal olarak ölçülebilen, doğuştan gelen ve değiştirilemeyen çok yönlü değil tek yönlü olan bir kavram olarak kabul edilmiştir (Taşkın, 2017). Dolayısıyla zekâ kavramı kesin çizgilerle belirlenmiş ve bu kavramı etkileyen faktörler olmadığı düşüncesine inanılmıştır. Ancak zaman geçtikçe, teknoloji ilerledikçe, bilimsel verilere ulaşmak daha da kolaylaştıkça bunun bu şekilde olmadığı, zekânın

geliştirilebilir bir kavram olduğu ve bu kavramı da etkileyen bazı faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Her insan farklı yeteneklerle dünyaya gelir. İnsanların birçok özellikleriyle doğuştan biçimlendiğini belirten bu düşünceye önceden biçimlendirmecilik denilmekteydi (Cohen ve Swerdlik, 2018). Önemli olan bu yetenekleri fark edip bunu geliştirmektir. Zekâ ile ilgili araştırmalar, zekânın genetik bir etkisinin olduğunu, genel itibarıyla zeki bireylerin ailelerinde de zeki bireyler olduğunu göstermiştir (Gözeten, 2016). Bu durumda kalıtımın zekâyı etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Öyle ki etrafımızda bunun canlı örneklerini de görebiliriz.

Sosyal çevresine uyum sağlamakta zorluk çekmeyen insanların sosyal yönü zayıf olanlara göre zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu araştırmalarda belirtilmektedir (Özışık, 1968; akt., Gözetten, 2016). Sosyal çevre zekânın gelişimini etkileyebilmektedir. Örneğin ne kadar zeki olursa olsun evde annesi ve babasının tartışmalarıyla hatta kavgalarıyla yaşayan ya da her gün sorumsuz ebeveynlerden dayak yiyen bir çocuğun, etrafında dalga geçilen ve sosyal çevresi tarafından dışlanan IQ puanı yüksek bir çocuğun, akran zorbalığına, hakaretlere ya da tehditlere maruz kalan zeki bir bireyin, kendisi zaten zekâ puanı yüksek bir birey olmasına rağmen akrabaları tarafından dersleri daha iyi olan başka bireylerle karşılaştırılan bir çocuğun yaşadığı bu tür olumsuzluklar zekâsını ve yeteneklerini geliştirmesini elbette engelleyebilmektedir. Aynı şekilde bu olumsuzlukların zekâyı olumsuz etkilemesi yanında olumlu durumlar da zekâyı olumlu olarak etkileyebilir. Aile bireyleri müzik aleti çalan bir çocuğun bu duruma özenerek müziksel zekâsını geliştirmesi ya da annesi ve babası öğretmen olan bir çocuğun ailesinin yardımı ve etkisiyle derslerine daha fazla önem vererek bilişsel zekâsını geliştirmesi de mümkün olabilir. Bu durumda sosyal çevrenin zekâyı ve özellikle de zekâ gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Sosyal çevre ile benzer olarak ülkelerin eğitim politikaları ve gelişmişlik düzeyleri de o ülkelerde yaşayan çocukların zekâ gelişiminin etkileyebilmektedir. Eğitim politikaları zayıf olan ve eğitime gereken önemi vermeyen ülkelerde elbette çocukların yeteneklerini geliştirmesi, eğitim sistemini sağlam bir zemine oturtmuş olan gelişmiş ülkelere göre daha zor olmaktadır. Kültürel olarak müzik aletlerine önem veren, müzik aletleri çalmayı bir kültür ya da bir gelenek haline getirmiş bir ülkede yetişen çocukların müzik yeteneklerinin bu konuda daha geride kalmış ülkelerde yetişen bir çocuğa göre daha gelişmiş olması normal bir durum olarak karşılanacaktır. Kozağaç'a (2015) göre sosyal etkinlikler desteklendiğinde bireyin sosyal ve bedensel zekâ gelişimi, bu fırsatı bulamayan bireylere göre daha iyi düzeyde olmaktadır. Bu yüzden içinde yaşanılan ve yetişilen kültürün ve coğrafyanın da zekâ gelişimine etki edeceği söylenebilir.

Çocuk doktorlarının, çocukların beyin ve zekâ gelişimi için ceviz gibi balık gibi besinlerin bol bol tüketilmesi gerektiğini söyledikleri pek çok kez duyulmuştur. Yapılan araştırmalar gerek doğumdan önce annenin gerekse doğumdan sonra ve çocukluk döneminde çocuğun beslenme şeklinin ve tükettiği besinlerin zekâ gelişimine etki ettiğini ortaya koymaktadır (Dağlıoğlu, 1995).

Araştırmalara göre akranlarına karşı saldırganlık, mücadelecî bir yapı, kendine güven, duygusal kararlılık gibi davranışlarda bulunan bireylerin, daha pasif, çevresine uyum sağlamakta zorlanan, kendine karşı özgüveni olmayan bireylere göre daha gelişmiş yeteneklere sahip olduğu görülmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2018). Buna göre kişilik özelliklerinin de zekâ gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Bir çocuğun annesi hamileyken geçirdiği bir takım rahatsızlıklar nedeniyle doğuştan ya da daha ileri zamanlarda kendisinin geçirdiği bir kaza veya rahatsızlıktan dolayı engelli olduğunu ya da bünyesinin fazla duyarlı ve zayıf olduğunu düşünelim. Bu çocuk doğuştan yüksek IQ sahibi olsa da ya da beslenme yöntemleriyle zekâsı gelişmiş olsa da hastalığının veya engelinin getirdiği zorluklarla bu zekâsını gerektiği gibi kullanamayabilir veya daha da geliştiremeyebilir. Bu durumda fiziksel engellerin ya da hastalıkların da zekâ gelişimine etki eden bir faktör olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi araştırmalara ve örneklere dayanarak zekâyı ve zekânın gelişimini etkileyen birçok faktör bulunduğu söylenebilir.

2.2.3. Zekâ Kuramları

Zekâ kavramı ile ilgili araştırmalar uzun süre devam etmektedir. Bu yüzden çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır ve hala günümüzde de yeni kuramlar ortaya çıkmaya devam etmektedir. Genel olarak literatürde yer alan zekâ kuramları tablo 2.2.3.1'deki gibidir (Kafadar, 2004).

Tablo 2.2.3.1. Zekâ Kuramları

Psikometrik Kuramlar	Bilişsel Kuramlar
. Spearman iki faktör kuramı	. Sternberg zekânın üç bileşeni kuramı
. Thorndike çok faktör kuramı	. Piaget bilişsel gelişim kuramı
. Thurstone grup faktörleri kuramı	. Horn-Cattell akıcı ve kristalize zekâ kuramı
. Guilford üç boyutlu zihin kuramı	. Goleman duygusal zekâ kuramı
. Carroll üç tabakalı zekâ kuramı	. Gardner çoklu zekâ kuramı
. Vernon yetenek hiyerarşisi kuramı	

2.2.3.1. Psikometrik Kuramlar

2.2.3.1.1. Spearman İki Faktör Kuramı

İngiliz psikolog Charles Edward Spearman, zekânın genel bir kavram olduğunu ve herhangi bir alanda zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin diğer alanlarda da zekâ seviyesinin yüksek olacağını belirtmiştir. Spearman zekâyı faktörlere ayırarak inceleyen ilk bilim adamıdır (Bakır, 2015). Bunun için ise geliştirilen zekâ testlerini kullanarak bunlar arasında korelasyon ve faktör analizi uygulaması yapmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2018). Zekâ konusunda bunları kullanan ilk bilim adamıdır. 1904 yılında açılımını “*general ability*” yani Türkçesiyle “*genel yetenek*” olarak adlandırdığı “g” ifadesini belirtmiştir. Spearman birey zekâsının “g” faktörüne göre değiştiğini yani “g” faktörü yüksek olan bireylerin her yönden daha zeki olduğunu savunmuştur (Bakır, 2015).

Spearman genel yeteneği belirten “g” faktörünün yanı sıra özel yeteneklere de değinmiştir. Bu konuda ise açılımını “*specific ability*” yani Türkçe anlamıyla “*özel yetenek*” olarak adlandırdığı “s” faktörü ifadesini belirtmiştir (Kafadar, 2004). Buradaki “s” faktörü bir bakıma “g” faktörünün alt kümesi gibi düşünülebilir. Yani genel yeteneklere sahip “g” faktörü yüksek bir bireyin özel olarak yeteneğinin baskın olduğu bir alan yani bir “s” faktörü de vardır. Örneğin matematiğe yeteneği olan bir bireyin sözel alanlara da resimlere de müziğe de yeteneği vardır. Bu durum “g” faktörü ile ilgilidir. Ancak özelde hangisinin diğerlerine göre çok daha ileride olduğu, bu bireyin iyi bir matematikçi mi, iyi bir müzisyen mi yoksa iyi bir ressam mı olacağı onun bu genel yeteneklerinin içindeki özel yeteneği olan “s” faktörü ile ilgilidir.

2.2.3.1.2. Thorndike Çok Faktör Kuramı

Thorndike, Spearman kuramındaki “g” faktörü gibi zekânın tek bir faktörle açıklanamayacağını ve birçok faktörün zekâyı açıklayabileceğini savunmuştur.

Thorndike zekâyı soyut zekâ, somut zekâ (mekanik zekâ) ve sosyal zekâ olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Burada soyut zekâ matematik, Türkçe gibi dersleri sayıları, kelimeleri ve bunları simgeleyen şekilleri anlama ve yorumlayabilme yeteneğini ifade eder. Somut zekâ (mekanik zekâ) günlük hayatta kullanılan makine, araç, gereç ve aletleri, bunların sistemlerini, yapılarını, ayrıntılarını ve bunları kullanabilme yeteneğini ifade eder. Sosyal zekâ ise sosyal çevre ile iyi iletişim ve ilişkiler kurabilme, insanları tanıma ve anlama gibi psikolojik ve sosyolojik yetenekleri ifade eder (Kafadar, 2004).

Thorndike, yapılan işin zorluğuna göre “*zekâ yüksekliği*” kavramını belirtmektedir. Bu kavrama göre belirli bir alanda daha zor işleri yapabilen kişilerin zekâ yüksekliği daha fazladır. Örneğin

matematikten daha zor soruları yapabilen bireylerin zekâ yüksekliği, yapamayanlara göre daha fazla olarak kabul edilmektedir. Farklı alandaki birçok işin yapılabilmesini ise “*zekâ genişliği*” olarak ifade etmiştir. Bu kavrama göre ise birbirinden farklı birden fazla konuyu anlayabilen ve uygulayabilen bireylerin zekâları daha geniştir. Örneğin matematik, Türkçe ve fen derslerini yapabilen bireylerin zekâ genişliği, sadece Türkçeyi yapabilenlerin zekâ genişliğine göre daha fazla olarak kabul edilmektedir (Kafadar, 2004).

Özetle Thorndike, zekâyı tek bir kalıba sığdırmaz. Ona göre zekâ yoktur, zekâlar vardır (Kozagaç, 2015).

2.2.3.1.3. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı

ABD’li psikolog Louis Leon Thurstone, 1938 yılında yaptığı bazı çalışmalar sonrası zekâ kavramını yedi faktör ile açıklamış ve bu yedi faktörü de kendi içinde gruplandırmıştır. Thurstone’a göre bu yedi faktör bireyin birincil yetenekleridir ve her biri farklı alanlardaki yetenekleri ifade eder (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Thurstone’a göre bu yedi temel yetenek şu şekildedir (Bakır, 2015):

. Sözel yetenek, sözcükleri ve sözel bilgileri anlama yeteneğidir. Türkçe, tarih, hukuk gibi derslerde başarılı olmak bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Sayısal yetenek: Matematik, fizik gibi derslerde başarılı olmak bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Akıl yürütme yeteneği: Art arda verilen şekillerde ve sayılarda bir sonraki şekli veya sayıyı bulma, verilen bir paragrafı doğru biçimde algılayarak paragrafın devamı için uygun olan cümleyi bulmak gibi örnekler bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Uzamsal yetenek: Kare, dikdörtgen, üçgen, çember gibi iki boyutlu cisimlerin değişik yönlerden görünüşlerini, birden fazla şeklin bir araya gelerek oluşturduğu yeni şekilleri, küp, prizma, küre gibi üç boyutlu cisimlerin değişik yönlerden görünümelerini, açılmış hallerini, kesilmiş hallerini kavrayabilme ve bunlarla ilgili soruları doğru bir biçimde yanıtlayabilme bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Bellek yeteneği ya da bir diğer adıyla hafıza: Bir metni çabuk ezberleyebilme, daha önce görülen kişileri, nesnelere, kelimeleri çabuk hatırlayabilme ya da akılda tutabilme bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Kelime akıcılığı yeteneği: Verilen bir harf ile kısa sürede farklı kelimeler türetebilme bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

. Algısal hız yeteneği: Şekiller verip ismini sorma ya da nesnelere gösterip ne işe yaradığını sorma durumunda bireylerden doğru cevaplar alabilme bu yeteneğe örnek olarak gösterilebilir.

2.2.3.1.4. Guilford Üç Boyutlu Zihin Kuramı (Küp Kuramı)

ABD’li psikolog Joy Paul Guilford, zekâyı ürünler boyutu, içerik boyutu ve işlemler boyutu olmak üzere üç boyutta incelemiştir (Demirel, 2015). Bu kuram, üç farklı boyutun alt boyutlarına ayrılarak bunların kendi arasında oluşturduğu kombinasyon ile farklı zihinsel yetiler ortaya çıkar.

Joy Paul Guilford’un kuramına göre ürünler boyutunun 6 alt boyutu, içerik boyutunun 4 alt boyutu ve işlemler boyutunun 5 alt boyutu vardır. Kurama göre 6 ürün, 4 nesneyi 5 işleme tabi tutar ve bu kombinasyon sonucunda ($6 \times 4 \times 5 = 120$) 120 farklı zihin yeteneği ortaya çıkar.

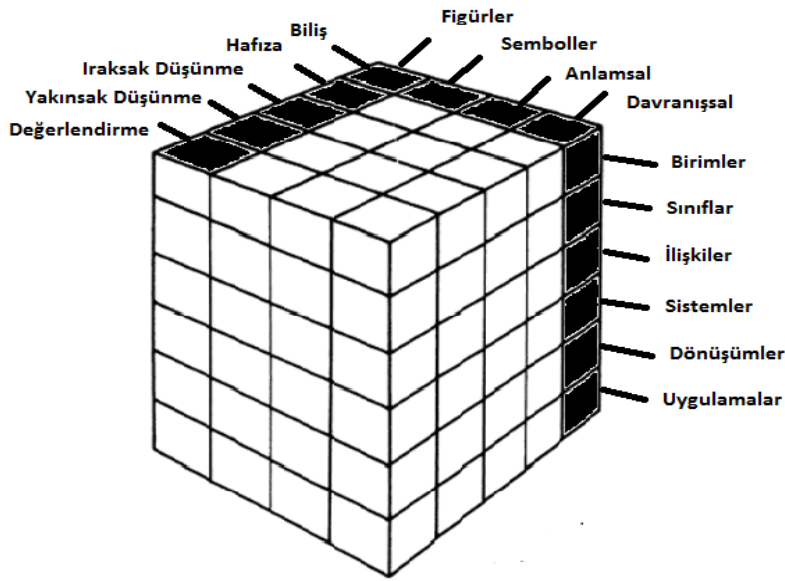
Guilford’un bu üç boyutu ve alt boyutları tablo 2.2.3.1.4.1.’deki gibidir (Samurçay, 1981).

Tablo 2.2.3.1.4.1. Guilford Kuramı’nın Boyutları

Ürünler Boyutu	İçerik Boyutu	İşlemler Boyutu
1. Birimler	1. Figürler İçeriği	1. Biliş
2. Sınıflar	2. Semboller içeriği	2. Hafıza
3. İlişkiler	3. Anlamsal İçerik	3. Iraksak Düşünme
4. Sistemler	4. Davranışsal İçerik	4. Yakınsak Düşünme
5. Dönüşümler		5. Değerlendirme
6. Uygulamalar		

Guilford'un kuramının bir diğerk adı da küp kuramıdır. Bu isim ise kuramın şekillendirilmesinden gelmektedir. Kuramın üç ana boyutunu bir dikdörtgenler prizmasının üç farklı kenarı gibi düşünebiliriz. Her bir kenar alt ana boyut kadar birim küpten oluşmaktadır. Böylece dikdörtgenler prizması 120 birim küpten oluşmuş olur ki bu da alt boyutların oluşturduğu 120 zihin yetisini ifade eder. Şekil 2.2.3.1.4.1. 'de bu durum ifade edilmiştir.

Şekil 2.2.3.1.4.1. Guilford Kuramı'nın Boyutları



Guilford'un kuramının boyutlarının tanımları ve içeriği de önemlidir (Samarçay, 1981).

a) İçerik Boyutu

Dört madde ile sınıflandırılır (Kaygın ve Çetinkaya, 2015).

- . Figürler İçeriği
- . Semboller İçeriği
- . Anlamsal İçerik
- . Davranışsal İçerik

b) İşlemler Boyutu

Samurçay'a (1981) göre asıl önemli boyut bu boyuttur.

Biliş: Bilgi edinme, edinilen bilgileri anlama ve bunları keşfetmeyi içerir.

Hafıza: Bilgileri akılda tutabilmeyi, ezber yapabilmeyi içerir.

Iraksak Düşünme: Bilinen bilgileri kullanarak diğer bilgilere ulaşmayı, eksiksiz çözümler bulmayı ifade eder.

Yakınsak Düşünme: Bilinen bilgiler ile daha önceden bilinen bilgilere ulaşmayı ifade eder.

Değerlendirme: Çözüme ulaşma yolunun doğruluğu, uygunluğu ile ilgili karar vermeyi ifade eder.

c) Ürünler Boyutu

Beş alt boyutta incelenmektedir (Kaygın ve Çetinkaya, 2015).

- . Birimler
- . Sınıflar
- . İlişkiler
- . Sistemler
- . Dönüşümler
- . Uygulamalar

2.2.3.1.5. Carroll Üç Tabakalı Zekâ Kuramı

ABD’li psikolog John Bissell Carroll, 1993 yılında zekânın üç katmanlı hiyerarşik yapısı görüşünü belirtmiştir. Bu kuramı oluştururken Horn ve Cattell’in akıcı ve kristalize zekâ kuramından ve Spearman’ın iki faktör kuramından faydalandığı söylenebilir.

Üç Tabakalı Zekâ Kuramına göre tabakaların en üst katmanında Spearman’ın iki faktör kuramında olduğu gibi tüm becerileri içeren genel zekâ vardır. Bir alt katmanda daha geniş kapsamlı sekiz yetenek vardır. Bu yetenekler:

- . Akıcı zekâ
- . Kristalize zekâ
- . Genel bellek ve öğrenme
- . Geniş görsel algı
- . Geniş işitsel algı
- . Geniş hatırlama kapasitesi
- . Geniş bilişsel hız
- . Karar verme hızı şeklindedir (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Tabakanın en altında ise Spearman’ın s olarak belirttiği en özel beceriler bulunur.

2.2.3.1.6. Vernon Yeteneklerin Hiyerarşisi Kuramı

İngiliz psikolog Philip Ewart Vernon’un geliştirdiği kuram, Spearman kuralı ile benzerlik göstermektedir. Kurduğu hiyerarşik düzende g kavramını en üste, s kavramını ise en alta koymuş genelden özele doğru sınıflamalar yapmıştır. Burada g kavramından sonrasını sözel, sayısal, mekanik şeklinde ara sınıflara ayırmış, her birini kendi arasında sınıflayarak sonuçta s kavramına bağlamıştır (Fazlıoğlu, 2018). Vernon kavramını örneklendirecek olursak, genel yetenekleri ifade eden g kavramını sözel ve sayısal olarak ikiye ayırıp, sözel yetenekleri kelime anlamlarını bilme ezber yapabilme gibi sınıflara ayırarak bunların her birine s diyebiliriz.

2.2.3.2. Bilişsel Kuramlar

2.2.3.2.1. Sternberg Üç Bileşen Kuramı

ABD’li klinik psikiyatrist Robert Jeffrey Sternberg, insan zekâsının üç boyut ile açıklanabileceğini belirtmiştir. Bunlar, analitik zekâ, pratik zekâ ve yaratıcı zekâdır (Aslan, 2013).

Analitik Zekâ: Bir problemi çözme, analizler yapabilme, karşılaştırmalar yapabilme, problemin ne olduğunu anlayabilme ve yorum yapabilme gibi yetileri içerir (Bakır, 2015).

Pratik Zekâ: Kendini tanıma, yeteneklerinin farkında olma ve bunları doğru yerde doğru zamanda kullanabilme, bir konuda ya da bir yerde ne yapması gerektiğini bilme gibi yetileri içerir (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Yaratıcı Zekâ: Mevcut bilgilerle yeni şeyler üretmeyi, yaratıcı olmayı, yeni fikirler üretebilmeyi, yeni icatlar yapabilmeyi kapsayan boyutu ifade eder (Aslan, 2013).

2.2.3.2.2. Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı

İsviçreli psikolog Jean Piaget zekâyı çevreye uyumun özel bir hali olarak tanımlamıştır (Yabansu, 2015). Piaget bu uyumun biyolojik bir süreç olduğunu açıklamıştır (Gözetin, 2016).

Piaget’e göre zekâ doğuştan itibaren sürekli yenilenen bir dengedir. Bu denge üç basamaktan oluşan temel bilişsel kavramların en son basamağıdır. Burada bahsettiğimiz üç temel bilişsel basamak şema, uyum ve dengedir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Şema, bir çocuğun gördüklerini tanımak için zihninde oluşturduğu algıdır (Ocak ve Çınar, 2010). Çocuk yuvarlak nesnelere top olarak da şemalaştırabilir, yumurta olarak da şemalaştırabilir. Bu şemalar çocuğun yaşı geçtikçe ve olgunlaştıkça değişir.

Uyum, çocuğun uyum sağlama sürecidir. Uyum süreci de kendi içinde iki basamaktan oluşur. Bunlar özümleme ve uyumsama basamaklarıdır (Ocak ve Çınar, 2010). Özümleme basamağında çocuk hem topa hem de yumurtaya “top” diye seslenir. Uyumsama basamağında ise aklındaki bu şemayı değiştirir ve topun top olduğunu, yumurtanın ise yumurta olduğunu kavrar.

Denge, çocuğun zihninde kavramları dengelediği ve oturttuğu basamaktır. Şema, özümleme ve uyumsama basamakları sonucu zihin artık dengeye ulaşır (Ocak ve Çınar, 2010).

Piaget, zihin gelişimini dört evrede incelemiştir. Bu evreler ve özellikleri tablo 2.2.3.2.2.1.’de olduğu gibidir (Budak, Kurt ve Kula, 2018).

Tablo 2.2.3.2.2.1. Piaget Zihin Gelişim Evreleri

EVRE	YAŞ ARALIĞI	ÖZELLİKLER
Duyusal Motor Dönemi	0-2	<ul style="list-style-type: none">. Duyuları ve hareketleri geliştirme. Kendini ayırt etme. Amaçlı davranışlar sergileme. Nesne devamlığı kazanma
İşlem Öncesi Dönemi	2-6	<ul style="list-style-type: none">. Dilini ve sözcükleri kullanma. Benmerkezci düşünme. Nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflama
Somut İşlemler Dönemi	6-12	<ul style="list-style-type: none">. Olaylar ne nesnelere ile ilgili mantıklı düşünme. Nesnelere birçok özelliğe göre sınıflama. Problemleri somut olarak düşünüp çözebilme
Soyut İşlemler Dönemi	12 ve üstü	<ul style="list-style-type: none">. Soyut düşünme. Diğer, inanç ve ideolojik düşünme ve bunları sorgulama. Bilimsel yollarla problem çözme

2.2.3.2.3. Horn-Cattell Akıcı ve Kristalize Zekâ Kuramı

İngiliz psikolog Raymond Bernard Cattell tarafından ortaya çıkarılan akıcı zekâ ve kristalize zekâ kuramı ABD’li psikoloji profesörü John Leonard Horn tarafından daha detaylı olarak incelenmiştir (Bakır, 2015). Kurama göre zekâ, akıcı zekâ (fluid intelligence-Gf) ve kristalize zekâ (crystallized intelligence-Gc) olmak üzere ikiye ayrılır. Akıcı zekâ, yeni karşılaşılan bir problemi çözmeye yönelik analizler yapma ve strateji geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Kafadar, 2004). Burada akıcı zekâ, mantıksal akıl yürütme, soyut düşünebilme, yeni problemleri başarıyla ele alıp çözebilme, tümevarım ve tümdengelim ile keşfetme gibi genel olarak kalıtsal yeteneklerle geliştirilen zekâyı ifade eder. Kristalize zekâ ise ezber yapabilme, kelimeleri ve cümleleri anlama

ve anlatabilme, mantık yürütme gibi genel olarak sonradan edinilen bilgi tecrübeleri kullanabilmeyi gerektiren zekâyı ifade eder (Uluç, 2016).

1997 yılında Kevin Mcgrew, Horn ve Cattell'in akıcı ve kristalize zekâ kuramı ile Carroll'un üç tabakalı zekâ kuramını birleştirerek "Cattell-Horn-Carroll" yani kısa "CHC" modelini önermiştir. Daha sonra Dawn Flanagan ile bu kuramı daha da genişletmiştir. Bu modelde göre ise Carroll'un kuramına benzer olarak sekiz yetenek yerine geniş kapsamlı on yetenek bulunmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Bu on yetenek:

- . Akıcı zekâ
- . Kristalize zekâ
- . Nicel bilgi
- . Okuma-yazma yeteneği
- . Kısa süreli bellek
- . Uzun süreli bellek ve geri getirme
- . Görsel işlem
- . İşitsel işlem
- . İşlem hızı
- . Karar-tepki zamanı ve hızı şeklindedir.

2.2.3.2.4. Goleman Duygusal Zekâ Kuramı

1990 yılında ABD'li iki psikolog olan Peter Salovey ve John D. Mayer New York Times'da yayınlanan makalelerinde ilk kez "Duygusal Zekâ" kavramından bahsetmişlerdir (Goleman, 2018). İlerleyen yıllarda onların çalışmalarına yine ABD'li iki psikolog David R. Caruso ve Daniel Goleman detaylı katkılarda bulunmuşlardır.

Duygusal zekâ kavramını ilk kez araştıran Salovey ve Mayer bu kavramı sosyal zekânın bir çeşidi olup, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlayabilme, ayırt edebilme ve bunları düşüncelerinde ve hareketlerinde kullanabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Slovev and

Mayer, 1993). Salovey ve Mayer duygusal yetenekleri şu şekilde sıralamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990):

- . Kendi duygularının farkında olma,
- . Kendi duygularını yönetme,
- . Kendini güdüleme,
- . Diğer bireylerin duygularının farkında olma
- .İlişkileri kontrol etme

Duygusal zekâ ile ilgili Salovey ve Mayer'in yanı sıra Reuven Bar-on, Hendrie, Robert Cooper ve Ayman Sawaf gibi psikoloji uzmanları da çalışmalar yapmışlardır. Bu konuda günümüzde en bilinen ve hala çalışmalarını sürdüren bilim adamı ise Daniel Goleman'dır. Goleman duygusal zekâyı bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlama, kendini motive etme ve duygularını kendi içinde ve iş yaşamında iyi yönetebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Goleman'a göre duygusal zekâyı meydana getiren elemanlar öz bilinç, öz denetim, motivasyon, sosyal beceriler ve empatidir (Goleman, 2018).

2.2.3.2.5. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı

ABD'li psikolog Howard Gardner, çeşitli nedenlerle beyinde hasar oluşmuş hastalar üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda bu hastaların sözel ve sayısal düşünme yetilerini yitirseler bile spor yapma, ıslık çalma gibi yetilerini devam ettirdiklerini görmüştür (Armstrong, 2000; akt. Kozağaç, 2015). Gardner yine yaptığı araştırmalar sonucu okullarda zekâ göstergesi olarak sınırlı sayıda yetenek formunun kullanıldığını, bu yeteneklerin yalnızca sözel ve sayısal alanlar olduğunu ve bunlar dışında müzik, resim, sosyallik gibi kavramların da bir yetenek göstergesi olabileceğini savunmuştur. Gardner buradan yola çıkarak insan zihninin az sayıda yeti ile açıklanamayacağını ve çok daha geniş bir yelpazesi olduğunu düşünmüştür (Talu,1999). Kuramın adından da anlaşılacağı gibi “çoklu” kelimesinin kullanılması zekânın çok yönlü oluşunu vurgulamaktadır.

Gardner bir durumun zekâ göstergesi olabilmesi için dört ölçütünün olması gerektiğini savunmuştur (Başaran, 2004). Bunlar:

- . Sembollere sahip olması
- . Yaşanılan kültür tarafından önemsenmesi

- . Yeni şeyler üretmeye ve yaratıcılığa yardımcı olması
- . İlk kez karşılaşılan bir sorunu çözmeye etkili olması

Gardner, zekâ alanlarını belirlemeden önce bu alanlar için bazı ölçütler belirlemiştir. Bu ölçütler şu şekildedir:

- . Her insan zekâsını geliştirebilir.
- . Zekâ başka bireylere de öğretilir.
- . Zekâ çok yönlü bir kavramdır ve kendi içinde bir bütündür.
- . Bireyler çeşitli zekâ alanlarının hepsine sahiptir ancak bu alanlardan her birine farklı düzeylerde sahiptir ve bunların her biri değişik düzeylerde geliştirilebilir.
- . Zekâ alanları birlikte uyum içinde işlev görür.
- . Zeki olmanın değişik yolları olabilir tek bir standardı yoktur (Saban, 2010; akt. Kozağaç, 2015).

Howard Gardner bu ölçütler ışığında 1983 yılında çıkan “*Zihin Çerçevesi*” kitabında yedi zekâ türü belirtmiş, daha sonra 1995 yılında bunlara doğacı zekâ alanını da eklemiştir (Çakan, 2006). Gardner’a göre bu alanların hepsi ayrı değerlendirilir, kendi içinde bir bütündür ve hiçbiri diğerinden daha önemli ya da zeki olmak için daha belirleyici değildir. Bu zekâ alanları şunlardır (Aslan, 2013):

- . Sözel-Dilsel Zekâ
- . Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- . Görsel-Uzamsal Zekâ
- . İçsel-Kişisel Zekâ
- . Bedensel-Kinestetik Zekâ
- . Müziksel-Ritmik Zekâ
- . Kişilerarası-Sosyal Zekâ
- . Doğacı Zekâ

a) Sözel-Dilsel Zekâ

Dili aktif kullanmayı, dil öğrenebilmeyi, kelimeleri anlayabilmeyi, yazılı ve sözlü olarak açıklama ve hitabet yapabilmeyi, ezber yapabilmeyi içeren zekâ türüdür (Yabansu, 2015). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin avukatlık, gazetecilik, siyasetçilik, edebiyatçılık, psikologluk, pazarlamacılık gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

b) Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Sayıları ve sayısal verileri aktif olarak kullanabilmeyi, olaylarla ilgili iyi akıl yürütmeyi ve analizler yapabilmeyi, stratejik düşünebilmeyi, soyut düşünebilmeyi içeren zekâ türüdür (Taşkın, 2017). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin matematik ve fen bilimleri öğretmenliği, mühendislik, bankacılık, muhasebecilik, istatistik uzmanlığı, ekonomistlik, bilim adamlığı gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

c) Görsel-Uzamsal Zekâ

Gözlemler yapabilmeyi, şekilleri zihinde canlandırabilmeyi, aklındaki şekilleri çizebilmeyi, üç boyutlu düşünebilmeyi, karmaşık şekilleri çözebilmeyi içeren zekâ türüdür (Yabansu, 2015). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin mimarlık, fotoğrafçılık, grafik tasarımcılığı, ressamlık, heykeltıraşlık, yönetmenlik gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

d) İçsel-Öze Dönük Zekâ

Öz farkındalığı, kendini her yönüyle tanıyabilmeyi, kendi iç dünyasıyla bağlantı kurabilmeyi, kendini dinleyebilmeyi, dikkatlice odaklanabilmeyi, özgüveni içeren zekâ türüdür (Başaran, 2004). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin yazarlık, araştırmacılık, hemşirelik, danışmanlık, psikologluk gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

e) Bedensel-Kinestetik Zekâ

Vücut hareketlerini kontrol edebilmeyi, bedeninin farkında olabilmeyi, rol yapabilmeyi, sportif hareketler yapabilmeyi, el becerilerinde iyi olmayı, taklitler yapabilmeyi içeren zekâ türüdür (Kozagaç, 2015). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin beden eğitimi öğretmenliği,

dansçılık, sporculuk, akrobatlık, cerrahlık, şoförlük, oyunculuk gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

f) Müziksel-Ritmik Zekâ

Şarkı söyleyebilmeyi şarkıları hafızada tutabilmeyi, müzik aletleri çalabilmeyi, ritim tutabilmeyi, sesleri ve melodileri tanıyabilmeyi, içeren zekâ türüdür (Kuloğlu, 2005). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin müzik öğretmenliği, müzisyenlik, dansçılık, bestecilik gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

g) Kişilerarası-Sosyal Zekâ

İnsanları anlayabilmeyi, insanların duygularının ve isteklerinin farkında olabilmeyi, empati kurabilmeyi, etkili iletişim kurabilmeyi, yardımsever olmayı, grup çalışmalarına yatkın olmayı, sosyal çevreler edinebilmeyi, liderlik yapabilmeyi içeren zekâ türüdür (Taşkın, 2017). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin öğretmenlik, psikologluk, siyasetçilik, doktorluk, hemşirelik, sekreterlik, danışmanlık, sosyal hizmet uzmanlığı, yöneticilik, başkanlık, rehberlik gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

h) Doğacı Zekâ

Doğa yaşamına ilgi duymayı, bitkilerle, hayvanlarla ve doğa işleriyle uğraşmaktan hoşlanmayı, seyahat etmekten hoşlanmayı, çevre duyarlılığını, doğa sporlarını sevmeyi içeren zekâ türüdür (Çakan, 2006). Buradan yola çıkarak bu alana sahip bireylerin ziraat mühendisliği, çiftçilik, biyoloji ve coğrafya öğretmenliği, seracılık, veterinerlik, çevre mühendisliği, turist rehberliği, meteoroloji uzmanlığı, biyolog, jeolog, arkeolog gibi mesleklerde başarılı oldukları söylenebilir.

2.3. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI

2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihi Temelleri ve Gelişimi

Duygusal zekâ kavramı, popülerliği uzak bir zamana dayanmasa da esas itibariyle felsefi bir kavram olarak çok daha eski zamanlarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Duyguların bilişsel yeteneklerden ayrı olduğu düşüncesi ünlü filozoflar tarafından dile getirilmiş bir düşüncedir. Nitekim Platon'un her öğrenme sürecinin duygusal bir temele dayandığını belirtmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Özdemir, 2015). Aynı şekilde Descartes'in, duyguların düşüncelere bağlı olarak ortaya çıktığını belirterek akıl ve duygu kavramlarını birbirinden ayrı olarak ele alması da duygusal zekâ kavramının binlerce yıl öncesine dayandığının bir göstergesidir (Cevizci, 1999).

Tarihi temelleri oldukça eskiye dayanan duygusal zekâ kavramı, modern anlamda daha yakın zamanda ayrıntılı incelenmeye başlanmıştır. İlk olarak 1966 yılında Alman psikolog Barbara Leuner, bir Alman dergisinde bu kavramı ilk kez bilimsel olarak adlandıran kişi olmuş ancak ayrıntılı olarak yazmamıştır. Yine 1985 yılında Wayne Payne tarafından yazılan doktora tezinde de bu konudan bahsedilmiştir (Kavcar, 2011). Bu gibi çalışmaların ardından duygusal zekâ kavramının esas ilgi çektiği nokta 1990 yılında Peter Salovey ve John D. Mayer tarafından yapılan duygusal zekâ araştırmaları ile başlamaktadır. 1990 yılında ABD'li iki psikolog olan Peter Salovey ve John D. Mayer, birlikte yazdıkları ve New York Times'da yayınlanan "*Emotional Intelligence*" adlı makalelerinde ilk kez "*Duygusal Zekâ*" kavramından bahsetmişlerdir (Goleman, 2018). Salovey ve Mayer bu makalede duygusallığın ölçülebileceğinden ve bazı insanların kendi duygularını tanımada, başkalarının duygularını tanımada ve duygusal problemleri çözmede diğer insanlara göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Salovey and Mayer, 1993).

Duygusal zekâ çalışmaları daha sonra Robert Cooper ve Ayman Sawaf, Reuven Bar-on, Daniel Goleman gibi önde gelen araştırmacılar tarafından detaylı biçimde incelenmiş ve değişik modeller ile tanımlar ortaya atılmıştır.

"Duygu" ve "zekâ" kavramlarının tarih boyunca tartışmalarla bir araya getirildiği çeşitli düşünce ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Klasik yaklaşımlara göre zekânın olduğu yerde duygular zayıf kalmakta hatta gereksiz bile bulunabilmekte, modern yaklaşımlara göre ise duygu ve düşünce ayrılmaz birer kavram olup bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmaların temelinde bireyin davranışında duyguların yeri ve önemi yer almaktadır (Kavcar, 2011). Zekânın bir başka türü olan duygusal zekâ, kendini bilmek, duygularını tanımak ve bu duyguları doğru yönde kullanmasını bilmek gibi bileşenlerden oluşmaktadır.

Duyguların tanınması, olduğu gibi kabullenilmesi, bu duyguların kişiye yüklediği sorumlulukların farkına varmak duygusal zekânın gelişiminde etkili olmuştur (Yerli, 2009).

Duygusal zekânın bilişsel zekâyâ göre hem farklı hem de üstün yönleri bulunmaktadır. Örneğin duygusal zekâ kendiliğinden uyarı vererek harekete geçer. Bilişsel zekâda bu durum yoktur (Tuğrul, 1999). Korkulacak bir durum olduğunda korku duygusunun gelmesi bizim elimizde değildir ama akademik olarak düşünmek, analiz yapmak ve mantık yürütmek bizim elimizdedir. Kişilerarası ilişkilerde de duygusal zekânın bilişsel zekâyâ göre daha mühim olduğu söylenebilir. Eşler arası ilişkiler buna en iyi örnektir. Bir insan sevdiği kişide onun bilişsel zekâsından önce kendinde uyandırdığı duygularla ilgilenir. Duygusal zekâ, soyut kavramlarda genellikle bilişsel zekânın önüne geçer (Goleman, 2018). Örneğin, sağlığı bozulan bir kişi psikolojisini kontrol etmekte zorlanır ve mantıklı düşünemeyebilir. Onun için önemli olan sağlığının iyileşmesidir ve bu noktada duygularıyla hareket eder. Benzer olarak âşık olan bir kişi için önemli olan âşık olduğu karşı cinstir ve günlük hayatında mantık kavramından çok duygu kavramı öne geçebilir.

Duygusal zekânın düşük düzeyde olmasının olumsuz yönleri olduğu gibi yüksek düzeyde olmasının da olumlu yönleri bulunmaktadır. Düşük duygusal zekânın insan yaşamına olumsuz bazı etkileri şu şekilde sıralanabilir (Mencik, 2017):

- . Yalnızlık
- . Stres
- . Umutsuzluk
- . Sigara, alkol ve madde bağımlılığı
- . Davranış bozukluğu
- . Depresyon
- . Bitkinlik
- . Kaygı
- . Saldırganlık
- . Tükenmişlik

Yüksek duygusal zekânın insan yaşamına olumlu bazı etkileri şu şekilde sıralanabilir (Mencik, 2017):

- . Yaşam, iş ve evlilik tatmini
- . Mutluluk
- . Sorunları çözme
- . Sağlıklı yaşam
- . Başarılı kariyer ve başarılı iş performansı
- . Kaliteli sosyal ilişkiler ve örgütsel bağlılık

2.3.2. Duygusal Zekâ Tanımları

Duygusal zekâ ile ilgili çeşitli modeller olduğu gibi çeşitli tanımlar da ortaya atılmıştır.

Salovey ve Mayer (1993) duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını anlayabilme, ayırt edebilme ve bunları düşüncelerinde ve hareketlerinde kullanabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Robert Cooper ve Ayman Sawaf (2003) duygusal zekâyı, duyguların gücünü, hızlı kavrayışını, insan ilişkilerinin ve etkisinin bir kaynağı olarak anlama ve aktif olarak kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Daniel Goleman ise duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlama, kendini motive etme ve duygularını kendi içinde ve iş yaşamında iyi yönetebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Goleman, 2018).

Araştırmalar çoğaldıkça ve genişledikçe bu gibi tanımlar da daha genişletilecek ve yeni, kapsamlı ve daha farklı tanımlar ortaya çıkacaktır.

2.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri

2.3.3.1. Peter Salovey ve John D. Mayer Modeli

Salovey ve Mayer (1993) duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını anlayabilme, ayırt edebilme ve bunları düşüncelerinde ve hareketlerinde kullanabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Salovey ve Mayer bu tanımı oluştururken Howard Gardner'dan da faydalanmışlardır. Bu yüzden Salovey ve Mayer duygusal zekâ modeli yeteneklere dayalı bir

model olmuştur (Özdemir, 2015). Peter Salovey bu tanımı temel olarak Gardner ile birlikte beş temel yeteneğe dayalı olarak oluşturmuştur. Tanımda da anlaşılacağı üzere bu beş temel yetenek, öz bilinç (kendi duygularının farkında olma), başkalarının duygularını fark edebilme, duygularını yönetebilme, kendini harekete geçirebilme ve duygularını kullanarak ilişkilerini yürütebilme şeklindedir (Goleman, 2018).

Tüm bu çalışmaların ardından Peter Salovey ve John D. Mayer, modellerini dört temel yetenek aşaması ile oluşturmuşlardır. Bu dört aşama, tablo 2.3.3.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.3.3.1.1. Salovey ve Mayer Temel Yetenek Aşamaları

1. Duyguları Algılama (Belirleme)	2. Duyguları Kullanma	3. Duyguları Anlama	4. Duyguları Yönetme
Duygularımızın farkında olma, ne hissettiğimizi anlatabilme, ifade edebilme ve başkalarının duygularının farkında olmayı içerir (Yıldırım, 2015).	Duyguların dikkatli bir biçimde düşünmeyi geliştirerek sorunları değişik bakış açıları ile çözebilmeyi içerir (Yıldırım, 2015).	Duyguların ne olduğunu, ne anlama geldiğini, diğer duygularla ilişkisini ve duygular arasındaki geçişleri anlamayı içerir (İşliel, 2013).	Tüm duygulara açık olmayı, kendimizin ve başkalarının duygularını ilişkilerimizde yönetebilmeyi içerir (Kızıl, 2012).

2.3.3.2. Reuven Bar-on Modeli

İsrailli psikolog Reuven Bar-on, duygusal zekâyı çevresel isteklerle baş edebilmek için genel yeteneğimizi etkileyen duygusal ve sosyal bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır (Kızıl, 2012). Bar-on bu tanımı ile bilişsel yeteneklerden ayrı olarak hem zihinsel hem de zihinsel olmayan yetenekleri bir araya getiren ve beş basamaktan oluşan karma bir model oluşturmuştur (Çakar ve Arbak, 2004). Bar-on modelinin bu beş temel basamağı şu şekildedir:

a) Kişisel Beceriler

Beş alt basamaktan oluşur (Özdemir, 2005).

Duygusal Farkındalık: Kendi duygularının farkında olmaktır.

Özgüven: Kendi duygularını etkili bir biçimde ifade edebilmektir.

Özsaygı: Kendi hislerini kabul etmek, kendiyile barışık olmaktır.

Bağımsızlık: Kişilerin duygusal yönden özgür olması kimseye bağlı olmamasıdır.

Kendini Gerçekleştirme: Bireysel hedefleri gerçekleştirmektir.

b) Kişilerarası Beceriler

Üç alt basamaktan oluşur (İşliel, 2013).

Empati: Başkalarının hislerini anlamaktır.

Kişilerarası ilişkiler: Karşılıklı olarak iyi sosyal ilişkiler kurmaktır.

Sosyal Sorumluluklar: Sosyal bir gruba dâhil olmak ve işbirliği kurmaktır.

c) Stres Yönetimi

İki alt basamaktan oluşur (İşliel, 2013).

Stres Toleransı: Duyguları etkili biçimde yönetmektir.

Dürtü Kontrolü: Duyguları etkili biçimde kontrol etmektir.

d) Uyum

Üç alt basamaktan oluşur (İşliel, 2013).

Gerçeklik Testi: Duyguların geçerliliğini gerçekçi olarak denetlemektir.

Esneklik: Duygu ve düşünceleri yeni durumlara uydurmaktır.

Problem Çözme: Karşılaşılan problemleri etkili bir biçimde çözmektir.

e) Genel Ruh Hali

İki alt basamaktan oluşur (Yıldırım, 2015).

Mutluluk: Genel olarak mutlu olmaktır.

İyimserlik: Hayata olumlu yönden bakmaktır.

2.3.3.3. Robert Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Robert Cooper ve Ayman Sawaf duygusal zekâyı, duyguların gücünü, hızlı kavrayışını, insan ilişkilerinin ve etkisinin bir kaynağı olarak anlama ve aktif olarak kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (Aslan, 2013). Cooper ve Sawaf, duygusal zekâ ile liderlik ilişkisi üzerinde durmuştur. Bu model dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlara “dört köşe taşı” ismi de verilmektedir. Bu dört boyut tablo 2.3.3.3.1.’de verilmiştir (Yıldırım, 2015):

Tablo 2.3.3.3.1. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli Boyutları

1. Duyguları Öğrenmek	2. Duygusal Zindelik	3. Duygusal Derinlik	4. Duygusal Simya
Kişinin duygularının farkında olmasıdır.	Bireyin duygularına yön verebilmesidir.	Çok karmaşık ve zorlu duygular yaşayabilmektir.	Bireyin duygularını kullanabilme yeteneğidir.

2.3.3.4. Daniel Goleman Modeli

Duygusal zekâyı bir yetenek olmasının yanı sıra bir kişilik özelliği olarak da ele alan çalışmalar. Daniel Goleman ile başlamaktadır (İşmen, 2001). Duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlama, kendini motive etme ve duygularını kendi içinde ve iş yaşamında iyi yönetebilme yeteneği olarak tanımlayan Daniel Goleman, Salovey ve Mayer’i temel alarak beş boyutlu model geliştirmiştir (Goleman, 2016). Hem duygusal zekâyı hem de bilişsel zekâyı vurgu yapan Goleman, her ikisinin de hayattaki başarıyı etkilediğini, insan hayatında sadece bilişsel zekânın değil duygusal zekânın da oldukça etkili olduğunu savunmuştur (İşliel, 2013).

Bilişsel zekâyı tanımlayan ve “*zekâ katsayısı*” anlamına gelen IQ (Intelligence Quotient) tanımlamasına karşın Daniel Goleman, “*duygusal katsayı*” anlamına gelen EQ (Emotional Quotient) ifadesini kullanmıştır. Goleman, özellikle de liderlik konusunda duygusal zekânın daha ön planda olduğunu, iyi bir liderliğin liderlik ettiği çalışanlar üzerinde daha etkili olup daha fazla oranda başarı sağlayacağını, gerek liderlik vasfında olanların gerekse diğer bireylerin özdenetim gibi empati gibi duygusal özelliklerle daha başarılı olacaklarını savunmuş dolayısıyla EQ kavramının IQ kavramından daha önemli olduğunu belirtmiştir (Goleman, 2018).

Daniel Goleman geliştirdiği modelini iki temel boyut ile oluşturmuş ve bunları toplamda beş alt boyut ile genişletmiştir. Bu boyutlar tablo 2.3.3.4.1.’deki gibidir (Goleman, 2016):

Tablo 2.3.3.4.1. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli Boyutları

1. Kişisel Yeterlilikler	2. Sosyal Yeterlilikler
a) Özbilinç b) Öz düzenleme c) Motivasyon	a) Empati b) Sosyal Beceriler

a) Kişisel Yeterlilikler

Özbilinç

Kendi duygularının farkında olma, duygularını gerçekçi bir biçimde değerlendirme, duygu ve düşüncelerinden emin olmayı ifade eder (Yıldırım, 2015). Özbilinç, insanı doğru biçimde yönlendirebilir. Kişinin kötü duygular içinde olduğunun farkında olmasının onun bu duygulardan kurtulmak istemesi anlamına geldiği söylenebilir (Goleman, 2018).

Öz düzenleme

Bireylerin duygularını hayatlarını kolaylaştıracak yönde kullanabilmelerini, sorunlu durumlarda duygularını kontrol edebilmelerini ve yönlendirebilmelerini, olumsuz duygularla baş edebilmelerini ifade eder (İşliel, 2013).

Motivasyon

Bireyin hedeflerine ulaşabilmek için çaba harcaması, karşılaştığı sorunlar karşısında sabır göstermesini ifade eder (Kızıl, 2012). Başarma dürtüsü, sonuçlarını hesaplayarak amaca ulaşmak için çalışma, hedeflerini benimseme ve hedefleri gerçekleştirmek için kendini adama, gerektiğinde inisiyatif alma, iyimser bakış açısıyla engellere rağmen umutla yoluna devam etme gibi yeterlilikler motivasyon yeterlilikleridir (Goleman, 2016).

b) Sosyal Yeterlilikler

Empati

İnsanlar ne hissettiklerini nadiren kelimeler yoluyla anlatırlar. Onların ne hissettiklerini anlamak, ruh hallerinin farkında olmak, kendimizi onların yerine koyabilmek ve duyarlı olmak empatinin temelini oluşturmaktadır. Empatinin ön şartı özbilinçtir. Çünkü kendi hislerimizi ve ruh halimizi anlayamıyorsak başkalarının ne hissettiğini de anlayamayız (Goleman, 2016). Empatinin üç temel elemanı vardır. Bunlar; kendimizi karşıımızdaki yerine koymak, onun duygularını anlamak ve onu anladığımızı ona hissettirmektir (Dökmen, 2014).

Sosyal Beceriler

Bireyin çevresi ile iyi ilişkiler kurması, etkili biçimde ikna edebilmesi, iş birliği içinde olması, anlaşmazlıklara uzlaşma ve çözüm sağlama, uyumlu bir biçimde ilişkilerini yürütmesi, değişimlere açık olması, diğer bireyleri değişimlere teşvik etmesi ve liderlik edebilmesini ifade eder (Goleman, 2016).

Duygusal zekâ modellerini yetenek modelleri ve karma modeller olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Burada Salovey ve Mayer Gardner'dan faydalandıkları için yetenek tabanlı model geliştirmişlerdir. Reuven Bar-on, Cooper-Sawaf ve Daniel Goleman ise hem yetenekleri hem de kişilik özelliklerini modellerinde bulundurmışlardır. Bu yüzden Salovey-Mayer modeline yetenek modeli, Bar-on, Coopere-Sawaf ve Goleman modellerine ise karma model demek mümkündür (Ulutaş, 2005).

2.4. AKADEMİK BAŞARI KAVRAMI

Akademik başarı denildiğinde genellikle ilk olarak ister ilkököl ve ortaokul olsun ister lise isterse de üniversite ya da lisansüstü olsun her eğitim kademesindeki somut not ya da sınav durumu akla gelir. Özdemir'in (2008) aktardığına göre Polonyalı bir psikolog olan Benjamin Wolman başarıyı istenilen sonuca ulaşma doğrultusunda kaydedilen ilerleme olarak tanımlamıştır. Akademik başarı ise bireylerin okul hayatındaki genel başarısı olarak tanımlanabilir. Akademik başarısı yüksek olan nitelikli bireyler yetiştirmek toplumun kalkınmasında ciddi bir etkiye sahiptir. Ancak bu tek başına yeterli değildir. Akademik başarının yanında insani karakter ve dürüstlük kavramları da toplumun kalkınmasında en az akademik başarı kadar önemlidir. Bu yüzden akademik başarı hem okullarda hem de yaşanan çevrede tek faktör olarak kabul edilmemesi gereken bir kavram olması gerekirken maalesef günümüzde bunun tam tersi durum yaşanmaktadır.

Akademik başarı kavramı, yaşanan çevrenin yetiştirme tarzına göre bireyleri olumlu ya da olumsuz olarak fazla etkilemeyebildiği gibi oldukça derinden de etkileyebilir. Aile ve çevre baskısı içinde yetişen bir öğrenciyi ele aldığımızda 100'lük sınav not sisteminde 90 alan bir öğrenci için bu not bile psikolojik sıkıntı etkisine sebep olabilir. Oldukça iyi şartlarda yetişmiş not kaygısı gütmeyen ve baskıcı olmayan bir aile ve çevre şartlarına alışkın bir birey için ise 100'lük sınav not sisteminde 20 alması onu hiçbir şekilde olumsuz etkilemeyebilir.

2.4.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarıyı birçok faktör etkileyebilir. En ufak durumlar bile akademik başarıya olumlu ve ya olumsuz bir etki yapabilir. Evinden okula giden bir çocuğun yere hafifçe düşeyazması ile parmağına küçük bir diken battığını düşünelim. Kanama bile olmamasına rağmen çocuğun parmağındaki ağrı ve aklının hep o ağrıda olması, o gün yapılacak sınava çocuk çok iyi çalışmış olmasına rağmen aklını sınav kâğıdına verememesine ve iyi not alacağı sınavdan adeta kelebek etkisi misali çok küçük bir olay ile kötü not almasına sebep olabilir. Görüldüğü gibi hiç önemsenmeyen küçük bir dikenin bile akademik başarıya etkisi olabileceğini söyleyebiliriz. Bunun gibi akademik başarıyı etkileyebilen birçok faktörden bir kaçışa aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- a) **Genetik Faktörler:** Özellikle öğrencinin zekâ düzeyi ve neye karşı yeteneğinin olup olmadığı elbette akademik başarıya etki eden en önemli faktörlerden birisidir.
- b) **Çevresel Faktörler:** Anne-baba tutumu, ailenin eğitim düzeyi, çevrenin akademik beklentileri gibi etkenler öğrenciler için önemli psikolojik etkenlerdir. Bu durum bireyin motivasyonunu da ciddi derecede etkileyen bir durumdur. Coğrafi çevre de bireyin iyi eğitim imkânlarına ulaşımını etkileyebildiği için gelecekteki akademik başarısına etki edebilen çevresel faktörler arasında sayılabilir.
- c) **Eğitcinin Tutumu:** İster ilkokul ve ortaokul olsun ister lise ve üniversite, öğrencisini motive eden, öğrencisinin başarılı olacağı inancını taşıyan ve ona bu yönde rehberlik eden iyi bir eğitici hiç şüphesiz öğrencisinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Aynı şekilde bunun tam tersi biçiminde davranan eğitici ise öğrencisinin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir.
- d) **Sosyo-Ekonomik Durum:** Sosyal çevre itibariyle eğitilmiş ve eğitime önem veren bir çevrede yetişen ya da ekonomik olarak iyi eğitim alma olanaklarına sahip bireyler bu olanaklara sahip olmayan bireylere göre daha iyi bir akademik başarı sergileyebilirler.
- e) **Öğrencinin Sağlık Durumu:** Daha önce vermiş olduğumuz çocuğun eline batan diken örneğinde olduğu gibi küçük sorunların yanında ciddi sağlık sorunları da bireyin eğitim kurumundan kısa uzun süreli uzak kalmasına ve akademik başarısının düşmesine sebep olabilir.
- f) **Duygusal Zekâ:** Duygularının farkında olan, kendini motive eden, olumsuzluklar karşısında duygusal kontrolü sağlayabilen ve mantıklı davranabilen bireyler akademik olarak daha başarılı olabilirler. Aynı şekilde en ufak olumsuzlukta bile motivasyonu oldukça düşen ve duygularını kontrol edemeyen bireyler ise akademik başarılarını düşürebilirler.

Akademik başarıyı bu kavramlar gibi birçok faktör etkileyebilir. Elbette bu altı kavramın yanında her bireyin kendi hayatında akademik başarısını etkileyen birçok önemli faktör olabilir.

2.5. DUYGUSAL ZEKÂ VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİNE YÖNELİK BAZI ÇALIŞMALAR

Literatürde duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisine dair üniversite öğrencileri ile yapılan yeterince çalışma bulunmaması ile birlikte daha çok üniversite öncesi diğer kademelere yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Yılmaz (2007), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri üzerinde akademik başarı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı ve anket çalışması ile elde ettiği verilerin analizi sonucunda duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kenarlı (2007), Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat, Mühendislik, Eğitim, Hukuk ve Diş Hekimliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde duygusal zekâ ile akademik başarı etkileşimine yönelik öğrenci görüşlerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda Beden Eğitimi, Çağdaş Türk Dili, Diş Hekimliği, Makine Mühendisliği, Resim Öğretmenliği ve Psikoloji bölümü öğrencilerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunurken incelediği fakültelerin bunlar dışında kalan diğer bölümlerinde anlamlı ilişkiler bulunmadığını belirtmiştir.

Mammadov (2015), Turizm bölümü lisans öğrencileri üzerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın özgüven, öz değerlendirme, genel ruh hali, strese dayanıklılık ve özdenetim alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamsız; uyum sağlama alt boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Bakan ve Güler (2017), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi ve Uluslararası İlişkiler bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda duygusal zekânın öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediğini tespit etmişlerdir.

Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2015), üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın iletişim becerileri ve akademik başarı ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın duygusal değerlendirme, duygusal yönetim, empatik duyarlılık ve duyguların pozitif kullanımı alt boyutlarının akademik başarı ile aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Özdemir ve Dilekmen (2017), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekânın cinsiyet, anne-baba tutumu ve akademik başarı değişkenleri ile ilişkisine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda not ortalaması belirli bir puandan yüksek olan öğrencilerde duygusal zekânın iyi oluş alt

boyutu ile akademik başarı arasında daha anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Not ortalaması bu belirli puanın üzerinde olan öğrencilerde iyi oluş düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Erdoğdu ve Kenarlı (2008), Dicle Üniversitesinde tüm bölümlerdeki öğrenciler üzerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada duygusal zekânın kendi duygularını anlama ve karşısındakinin duygularını anlama alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, duyguları yönetme alt boyutu ile anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda duygusal zekânın kişiler arası ilişkiler ve uyumluluk alt boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu, kişisel beceriler, stres yönetimi ve genel ruh durumu alt boyutları ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar 'a (2016) göre ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya toplamda 323 öğrenci dâhil olmuştur. Bunlardan 139 öğrenci İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 184 öğrenci ise Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Araştırma grubunun demografik özelliklere ilişkin verdikleri bilgilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 3.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Araştırma Grubunun Demografik Özelliklere Verdikleri Bilgilerin Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Bilgi				Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek	
	N	260	63	323
	%	80,4	19,6	100
Bölüm		İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	
	N	139	184	323
	%	43,1	56,9	100

Sınıf	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4.sınıf			
N	49	48	111	115		323	
%	15,2	14,9	34,4	35,5		100	
Algılanan sosyo-ekonomik durum	Düşük	Orta	Yüksek				
N	17	289	17			323	
%	5,3	89,4	5,3			100	
Yaş	18-20 arası	20-22 arası	22-24 arası				
N	55	188	80			323	
%	17,1	58,2	24,7			100	
Kardeş Sayısı	0 – 3 arası	3 – 6 arası	6 – 9 arası				
N	164	138	21			323	
%	50,7	42,7	6,6			100	
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	13	11	166	56	53	24	323
%	4,1	3,4	51,4	17,3	16,4	7,4	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	
N	2	7	88	63	88	75	323
%	0,6	2,3	27,2	19,5	27,2	23,2	100
Genel Akademik başarı ortalaması	2-2,5 arası	2,5-3 arası	3-3,5 arası	3,5-4 arası			
N	40	132	80	22		323	
%	12,4	40,9	24,8	6,8		84,9	

Tablo 3.2.1.'de görüldüğü üzere toplamda 323 öğrenci araştırma grubunda yer almaktadır. Araştırma grubunun %80,4 oranını kadın katılımcılar, %19,6 oranını ise erkek katılımcılar oluşturmaktadır.

Araştırma grubundaki katılımcıların bölüm oranlarına bakıldığında, %43,1 oranını İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %56,9 oranını ise Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların sınıf düzeyleri oranlarına bakıldığında, %15,2 oranını 1. sınıf öğrencileri, %14,9 oranını 2. sınıf öğrencileri, %34,4 oranını 3. sınıf öğrencileri ve %35,5 oranını ise 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların algılanan sosyo-ekonomik durum oranlarına bakıldığında, kendisini düşük sosyo-ekonomik düzeyde algılayanların %5,3 oranını, kendisini orta sosyo-ekonomik düzeyde algılayanların %89,4 oranını ve kendisini yüksek sosyo-ekonomik düzeyde algılayanların ise %5,3 oranını oluşturdukları görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların yaş oranlarına bakıldığında, %17,1 oranını 18-20 yaş arasındaki öğrencilerin, %58,2 oranını 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin ve %24,7 oranını ise 22-24 yaş arasındaki öğrencilerin, oluşturduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların kardeş sayısı oranlarına bakıldığında, %50,7 oranındaki öğrencilerin 0-3 arası sayıda kardeşinin olduğu, %42,7 oranındaki öğrencilerin 3-6 arası sayıda kardeşinin olduğu ve %6,6 oranındaki öğrencilerin ise 6-9 arası sayıda kardeşinin olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların anne eğitim durumu oranlarına bakıldığında, %4,1 oranındaki öğrencilerin annelerinin okur-yazar olmadığı, %3,4 oranındaki öğrencilerin annelerinin okur-yazar olduğu, %51,4 oranındaki öğrencilerin annelerinin ilkokul mezunu olduğu, %17,3 oranındaki öğrencilerin annelerinin ortaokul mezunu olduğu, %16,4 oranındaki öğrencilerin annelerinin lise mezunu olduğu ve %7,4 oranındaki öğrencilerin annelerinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların baba eğitim durumu oranlarına bakıldığında, %0,6 oranındaki öğrencilerin babalarının okur-yazar olmadığı, %2,3 oranındaki öğrencilerin babalarının okur-yazar olduğu, %27,2 oranındaki öğrencilerin babalarının ilkokul mezunu olduğu, %19,5 oranındaki öğrencilerin babalarının ortaokul mezunu olduğu, %27,2 oranındaki öğrencilerin babalarının lise mezunu olduğu ve %23,2 oranındaki öğrencilerin babalarının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların G.A.B.O oranlarına bakıldığında, %12,4 oranındaki öğrencilerin not ortalamalarının 2 ile 2,5 arasında olduğu, %40,9 oranındaki öğrencilerin not ortalamalarının 2,5 ile 3 arasında olduğu, %24,8 oranındaki öğrencilerin not ortalamalarının 3 ile 3,5 arasında olduğu ve %6,4 oranındaki öğrencilerin ise not ortalamalarının 3,5 ile 4 arasında olduğu görülmektedir.

Araştırma grubuna katılan 323 katılımcıdan 1. sınıf öğrencisi olan 49 katılımcının, not ortalamalarının henüz birinci dönemin bitmemiş olması sebebiyle sistemde kayıtlı olmadığını belirtmeleri üzerine gerekli alanı işaretlememişler ve SPSS programına eksik veri olarak kaydedilmişlerdir. SPSS programında eksik veri olarak kaydedilen bu 49 katılımcının yerine diğer

tüm katılımcıların ortalamaları alınarak bu öğrencilerin her birinin boş veri kısmına kaydedilmiş ve SPSS programındaki veri girişlerinde bu duruma yönelik yeni bir sütun oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve bir adet kişisel bilgi toplama formu kullanılmıştır. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilen 33 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin, Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş formunun Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış halidir. Ölçeğin 41 maddesi arasından 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40 ve 41 numaralı maddeleri ise ters yönlü maddelerdir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ise cinsiyet, okuduğu bölüm, sınıf, algılanan soysa-ekonomik durum, yaş, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve G.A.B.O olmak üzere sekiz farklı demografik bilgiye dayalı olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin SPSS programında yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucunda ise %85 düzeyinde güvenirlik oranına sahip olduğu belirlenmiştir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011).

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 20 paket programıyla yapılmıştır. Kullanılan ölçekte not ortalamasını sistemde kayıtlı olmadığı için bilmeyen 49 öğrenci dışında eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere eksik veri olarak kaydedilen bu 49 katılımcının yerine diğer tüm katılımcıların ortalamaları alınarak bu öğrencilerin her birinin boş veri kısmına kaydedilmiş ve SPSS programındaki veri girişlerinde bu duruma yönelik yeni bir sütun oluşturulmuştur.

Veri analizi sürecinde yapılan Kolmogorov Smirnov Normallik Testi neticesinde verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve analizler nonparametrik testlerle yapılmıştır. Bu doğrultuda; duygusal zekânın cinsiyete ve anabilim dalına göre farklılaşma durumunu kontrol etmek için Mann Whitney U Testi, duygusal zekânın sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik durum, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu kontrol etmek için Kruskal Wallis-H Testi, duygusal zekânın yaş, kardeş sayısı ve G.A.B.O ile ilişkisini kontrol etmek için ise Spearman Brown Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Güvenirlik Analizi

Duygusal zekâ ölçeğinin güvenirlik analizi sonucu tablo 4.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. *Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Analizi Sonucu*

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
.86	41

Yapılan analiz sonucunda, araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı %86 gibi oldukça güvenilir bir değer olarak bulunmuştur

4.2. Duygusal Zekânın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 4.2.1.'de verilmiştir

Tablo 4.2.1. *Duygusal Zekânın Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları*

				Mann Whitney U		
Cinsiyet	N	X	SS	U	Z	p
Kadın	260	172,46	.42	5471,00	-4,08	.00
Erkek	63	118,84	.46			

Tablo 4.2.1'de görüldüğü üzere araştırma kapsamına 260 kadın ve 63 erkek öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Duygusal Zekânın Anabilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın anabilim dalına göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 4.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. *Duygusal Zekânın Anabilim Dalına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları*

Anabilim Dalı	N	X	SS	Mann Whitney U		
				U	Z	p
İlköğretim Matematik	139	130,97	.41	8475,00	-5,19	.00
Fen Bilgisi	184	185,44	.44			

Tablo 4.3.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden 139 ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinden 184 öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda anabilim dalı faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. ($p < 0.05$). Elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Duygusal Zekânın Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 4.4.1.’de verilmiştir

Tablo 4.4.1. *Duygusal Zekânın Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları*

Sınıf Seviyesi	N	X	SS	Kruskal Wallis-H		
				ki-kare	sd	p
1.Sınıf	49	130,94	.48	13,76	3	.003
2.Sınıf	48	134,38	.46			
3.Sınıf	111	173,11	.38			
4.Sınıf	115	176,01	.45			

Tablo 4.4.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına 1. sınıf seviyesinden 49 öğrenci, 2. sınıf seviyesinden 48 öğrenci, 3. sınıf seviyesinden 111 öğrenci ve 4. sınıf seviyesinden 115 öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyi faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. ($p < 0.05$). Elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise 1. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin en düşük, 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Duygusal Zekânın Algılanan Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın algılanan sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 4.5.1.'de verilmiştir

Tablo 4.5.1. *Duygusal Zekânın Algılanan Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları*

Algılanan sosyo-ekonomik durum	N	X	SS	Kruskal Wallis-H		
				ki-kare	sd	p
Düşük	17	154,65	.38	.35	2	.83
Orta	289	161,77	.45			
Yüksek	17	173,21	.48			

Tablo 4.5.1'de görüldüğü üzere araştırma kapsamına sosyo-ekonomik durumunu düşük olarak algılayan 17 öğrenci, orta olarak algılayan 289 öğrenci ve yüksek olarak algılayan 17 öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda algılanan sosyo-ekonomik durum faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$). Anlamlı olmayan farklılık değerlerine rağmen elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise sosyo-ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin en düşük, sosyo-ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan öğrencilerin ise duygusal zekâ düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir.

4.6. Duygusal Zekânın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 4.6.1.'de verilmiştir

Tablo 4.6.1. *Duygusal Zekânın Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları*

Anne Eğitim Durumu	N	X	SS	Kruskal Wallis-H		
				ki-kare	sd	p
Okur-yazar değil	13	197,31	.52	7.99	5	.15
Okur-yazar	11	217,59	.41			
İlkokul	166	152,85	.41			
Ortaokul	56	159,06	.43			
Lise	53	168,76	.48			
Üniversite	24	172,63	.52			

Tablo 4.6.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına anne eğitim durumu okur-yazar olmayan 13 öğrenci, okur-yazar olan 11 öğrenci, ilkokul mezunu olan 166 öğrenci, ortaokul mezunu olan 56 öğrenci, lise mezunu olan 53 öğrenci ve üniversite mezunu olan 24 öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda anne eğitim durumu faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$). Anlamlı olmayan farklılık değerlerine rağmen elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise anne eğitim durumu yalnızca okur-yazar olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin en yüksek, anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin ise en düşük olduğu görülmektedir.

4.7. Duygusal Zekânın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Duygusal zekânın baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular tablo 4.7.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.7.1. *Duygusal Zekânın Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları*

Baba Eğitim Durumu	N	X	SS	Kruskal Wallis-H		
				ki-kare	sd	p
Okur-yazar değil	2	120,25	.03	2.82	5	.72
Okur-yazar	7	187,21	.41			
İlkokul	88	170,43	.39			
Ortaokul	63	164,44	.50			
Lise	88	151,34	.47			
Üniversite	75	161,33	.43			

Tablo 4.7.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına baba eğitim durumu okur-yazar olmayan 2 öğrenci, okur-yazar olan 7 öğrenci, ilkokul mezunu olan 88 öğrenci, ortaokul mezunu olan 63 öğrenci, lise mezunu olan 88 öğrenci ve üniversite mezunu olan 75 öğrenci alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda baba eğitim durumu faktörüne göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Anlamlı olmayan farklılık değerlerine rağmen elde edilen istatistiksel sonuçtaki ortalama değerlerine bakıldığında ise baba eğitim durumu yalnızca okur-yazar olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin en yüksek, baba eğitim okur-yazar olmayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin ise en düşük olduğu görülmektedir.

4.8. Duygusal Zekânın Yaş İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Duygusal zekânın yaş ile ilişkisine yönelik bulgular tablo 4.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.1. *Duygusal Zekânın Yaş İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları*

Spearman Korelasyon			
Değişkenler	N	r	p
Duygusal Zekâ	323	.09	.09
Yaş (17-24)			

Tablo 4.8.1'de görüldüğü üzere 323 öğrencinin tamamı korelasyon analizi kapsamına alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda duygusal zekâ ile öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Anlamlı olmayan bu ilişkinin pozitif yönlü ve yaklaşık % 9 gibi oldukça zayıf bir ilişki olduğu da ($r = 0.09$) tabloda görülmektedir.

4.9. Duygusal Zekânın Kardeş Sayısı İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Duygusal zekânın kardeş sayısı ile ilişkisine yönelik bulgular tablo 4.9.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.9.1. *Duygusal Zekânın Kardeş Sayısı İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları*

Spearman Korelasyon			
Değişkenler	N	r	p
Duygusal Zekâ	323	.09	.08
Kardeş Sayısı (0-9)			

Tablo 4.9.1'de görüldüğü üzere 323 öğrencinin tamamı korelasyon analizi kapsamına alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda duygusal zekâ ile öğrencinin kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Anlamlı olmayan bu ilişkinin pozitif yönlü ve yaklaşık % 9 gibi oldukça zayıf bir ilişki olduğu da ($r = 0.09$) tabloda görülmektedir.

4.10. Duygusal Zekânın Genel Akademik Başarı Ortalaması İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Duygusal zekânın genel akademik başarı ortalaması ile ilişkisine yönelik bulgular tablo 4.10.1.de verilmiştir.

Tablo 4.10.1. *Duygusal Zekânın Genel Akademik Başarı Ortalaması İle İlişkisine Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	Spearman Korelasyon		
	N	r	p
Duygusal Zekâ	323	- .10	.05
Genel Akademik Başarı Ortalaması			

Tablo 4.10.1’de görüldüğü üzere SPSS programında yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonucunda 323 öğrencinin tamamı korelasyon testi kapsamına alınmış olarak görünse de esasen demografik soruların G.A.B.O bölümünü 274 öğrenci yanıtlamış, 49 1. sınıf öğrencisi bu soruyu yanıtlamamıştır. Korelasyon test sonuç tablosunda 323 öğrenci olarak görülmesinin sebebi ise daha önce belirtildiği üzere eksik veri olarak kaydedilen bu 49 öğrencinin yerine diğer tüm katılımcıların ortalamaları alınarak bu öğrencilerin her birinin boş veri kısmına kaydedilmiş ve SPSS programındaki veri girişlerinde bu duruma yönelik yeni bir sütun oluşturulmuş olmasıdır. Yapılan analiz sonucunda duygusal zekâ ile öğrencinin genel akademik başarı ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Anlamlı olmayan bu ilişkinin negatif yönlü ve yaklaşık % 10 gibi oldukça zayıf bir ilişki olduğu da ($r = - 0.10$) tabloda görülmektedir. Genel akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin, genel akademik başarı ortalaması daha düşük diğer öğrencilere göre çok az da olsa düşük seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Cinsiyet Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kadınların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca benzer sonuçlar daha önceki çalışmalarda da bulunmaktadır. İşmen (2001) lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı ve duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; Kızıl (2012), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında; Yıldırım (2015), fen ve sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında; Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etkileyen bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında; Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında; Kenarlı (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirdiği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında araştırma sonucuna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda da kadınların duygusal zekâ düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya benzer sonuçlar olduğu gibi aykırı sonuçların olduğu çalışmalar da mevcuttur. Bakan ve Güler (2017), duygusal zekânın yaşam doyumuna ve akademik başarıya etkilerini ve bazı demografik özellikler kapsamında algı farklılıklarını inceledikleri ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında; Özdemir ve Dilekmen (2017), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâyı bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında; Fatt ve Howe (2003), Singapur'da üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmalarında erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kadınların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olmasının çeşitli sebepleri olabilir. Kadınların erkeklere göre daha sosyal oldukları yapılan birçok çalışmada belirtilmiş bir durumdur (Salovey, Mayer ve Caruso, 1999). Bu durum kadınların sık sık insanlarla ilişkiler kurarak, insanları dinleyerek, anlayarak, empati kurarak duygusal zekâlarını erkeklere göre daha fazla geliştirmelerini sağlamış olabilir.

Kadınlar biyolojik olarak da doğuştan yahut hormonsal etkilerle erkeklere göre daha duygusal yapıdadır (Goleman, 2016). Bu durum kadınların duygusal zekâ yönünden daha önde olmasına doğal bir sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmada 260 kadın ve 63 erkek öğrenci yer almaktadır. Aradaki ciddi sayı farkı da kadınların duygusal zekâ ortalamalarının erkeklerden yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir.

5.1.2. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Anabilim Dalı Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin anabilim dallarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anabilim dalları arası farklılıklara ilişkin daha önce de çalışmalar yapılmıştır. Kızıl (2012), Eğitim Bilimleri Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölüm öğrencileriyle yaptığı ve duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Yıldırım (2015), Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı ve duygusal zekâyı bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırdığı çalışmasında anlamlı bir farklılık olduğunu, Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde sayısal ve sözel bölümler arasındaki farklılıklar çoğu kez ortaya konulmuş olsa da yapılan çalışma iki sayısal bölüm olan fen ve matematik anabilim dallarıyla yapılmış ve buna rağmen anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durumun geleceğe yönelik düşüncelerle ilgisi olabilir. Ülkemizde KPSS sınavı ile alınan puanlarla öğretmen ataması yapılmakla birlikte İlköğretim Matematik Öğretmenliği kadrolarına yapılan alım oranı fazla, Fen Bilgisi Öğretmenliğinde ise oldukça azdır. Bu durum Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin daha fazla çalışma gereği duymalarını, motivasyonlarını, özgüvenlerini, özbilinçlerini ve kazanma duygularını daha üst seviyede tutmalarını sağlamış olabilir. Bu şekilde duygusal zekâ düzeylerini daha fazla geliştirmiş oldukları söylenebilir.

Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliğinden 184 öğrenci, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden 139 öğrenci katılmıştır. Aradaki sayı farkı da ortalamayı etkilemiş olabilir.

5.1.3. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyi öğrencilerine göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe duygusal zekâ düzeyinin azaldığı saptanmıştır.

Sınıf düzeyleri arası farklılıklara ilişkin daha önce de çalışmalar yapılmıştır. Özdemir (2015), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği ve İlköğretim Sınıf, Matematik, Sosyal ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) bölümleri öğrencileri ile yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış, 4. sınıf seviyesi öğrencilerinin en yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Kızıl (2012), Eğitim Bilimleri Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölüm öğrencileriyle yaptığı ve duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelediği bir çalışmada; Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etkileyen bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında; Bakan ve Güler (2017), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi ve Uluslararası İlişkiler bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, sınıf düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Sınıf düzeyindeki farklılık, anabilim dalı değişkenindeki gibi sınavlara bağlanabilir. Son sınıf öğrencileri hem okul sınavlarına hem de KPSS sınavına hazırlık içerisinde olduğundan özgüven, motivasyon, özbilinç gibi duygularını dolayısıyla da duygusal zekâlarını daha fazla geliştirmiş olabilirler. Ayrıca çalışmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin sayısının diğerlerinden fazla olması da istatistiksel sonucu bir ölçüde etkilemiş olabilir.

5.1.4. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Algılanan Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Literatürde bu konuda aile gelir durumu olarak da geçen çalışmalar mevcuttur. Kızıllı (2012), Eğitim Bilimleri Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölüm öğrencileriyle yaptığı ve duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında; Yıldırım (2015), Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı ve duygusal zekâyı bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırdığı çalışmasında; Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etkileyen bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında; Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında ise aile gelir düzeyine göre duygusal zekânın farklılaştığı, gelir düzeyi yüksek öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuca bakılarak, sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun insanların duygusal zekâ düzeylerinin ve bunun gelişiminin kendi içerisinde yaşadığı duygu durumlarına göre değiştiği söylenebilir. Örneğin sosyo-ekonomik durumu düşük olan birisi de yüksek olan birisi de başka insanlarla empati kurabilir, sosyal becerilerini geliştirebilir, kendi motivasyonunu yüksek tutabilir, öz bilinçli bir birey olabilir ya da doğru özdeğerlendirmelerde bulunabilir.

5.1.5. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Anne Eğitim Durumu Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anne eğitim durumu ile duygusal zekâ arasındaki farklılıklara ilişkin daha önce de çalışmalar yapılmıştır. Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etkileyen bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında; Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde

yaptığı çalışmada; Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada, anne eğitim durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada ulaşılan sonuç, sosyo-ekonomik durum sonucundaki gibi yorumlanabilir. Yani anne eğitim durumu ne olursa olsun insanların duygusal zekâ düzeylerinin ve bunun gelişiminin kendi içerisinde yaşadığı duygu durumlarına göre değiştiği söylenebilir. Yine anne eğitim durumu düşük olan birisi de yüksek olan birisi de başka insanlarla empati kurabilir, sosyal becerilerini geliştirebilir, kendi motivasyonunu yüksek tutabilir, öz bilinçli bir birey olabilir ya da doğru özdeğerlendirmelerde bulunabilir.

5.1.6. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Baba Eğitim Durumu Değişkenine Ait Farklılaşma Durumu Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etki eden bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında; Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada, baba eğitim durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada alt değişkenlere göre baba eğitim durumunun duygusal zekâ düzeyleri ile anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuç, sosyo-ekonomik durum ve anne eğitim durumu sonuçlarındaki gibi yorumlanabilir. Yani baba eğitim durumu ne olursa olsun insanların duygusal zekâ düzeylerinin ve bunun gelişiminin kendi içerisinde yaşadığı duygu durumlarına göre değiştiği söylenebilir. Yine baba eğitim durumu düşük olan birisi de yüksek olan birisi de başka insanlarla empati kurabilir, sosyal becerilerini geliştirebilir, kendi motivasyonunu yüksek tutabilir, öz bilinçli bir birey olabilir ya da doğru özdeğerlendirmelerde bulunabilir.

5.1.7. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Yaş İlişkisine Dair Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada duygusal zekâ ile öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında; Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2005), üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında; Kızıl (2012), Eğitim Bilimleri Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölüm öğrencileriyle yaptığı ve duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında; İşliel (2013), duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; Mencik (2017), lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Yıldırım (2015), Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı ve duygusal zekâyı bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırdığı çalışmasında; Aşan ve Özyer (2003), duygusal zekâyı etki eden bazı demografik faktörleri araştırdıkları ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları deneysel çalışmalarında, öğrencilerin yaşı ile duygusal zekâ düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar ise araştırma sonucuna karşıt sonuçlar bulunan çalışmalardandır.

Yapılan birçok çalışmada farklı sonuçların bulunmasına bakarak insanın yaşı ne olursa olsun duygusal zekâ gelişiminin yaşadıklarına, edindikleri tecrübeler ve bunlarla şekillenen duygu durumuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

5.1.8. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Kardeş Sayısı İlişkisine Dair Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada duygusal zekâ ile öğrencilerin kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında; Yıldırım (2015), Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı ve duygusal zekâyı bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırdığı çalışmasında; Mencik (2017) lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile öğrencinin kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada ulaşılan sonuç literatürde bulunan çalışmalarla genel olarak benzerlik göstermektedir. Bu durum duygusal zekânın yaş ile olan ilişkisine benzetilebilir. Yani bireylerin kardeş sayısı ne olursa olsun duygusal zekâ gelişiminin yaşadıklarına ve duygu durumuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Kardeş sayısı fazla olduğunda ailenin ilgisinin tüm çocukların üzerine yoğunlaşması ile çocuklardan birisi kendisini ilgisiz hissedebilir. Duygusal zekâ düzeyini olumsuz etkileyen böyle bir durum olabileceği gibi çocukların her biri ayrı ayrı sosyal, öz güveni yüksek duygusal zekâ düzeyi gelişmiş bireyler olarak da yetişebilirler.

5.1.9. İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Genel Akademik Başarı Ortalaması İlişkisine Dair Sonuçları ve Tartışma

Araştırmada duygusal zekâ ile öğrencilerin G.A.B.O arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada; Özdemir ve Dilekmen (2017), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde duygusal zekânın cinsiyet, anne-baba tutumu ve akademik başarı değişkenleri ile ilişkisine yönelik yaptıkları çalışmada duygusal zekâ toplam puanları ile G.A.B.O arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmaya benzer sonuçlar bulunan çalışmalar gibi aykırı sonuçlar bulunan çalışmalar da mevcuttur. Mammadov (2015), Turizm bölümü lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada; Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2005), üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında; Kavcar (2011), işletme bölümü öğrencileri üzerinde duygusal zekâyı akademik başarı ve bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamışlardır.

Çalışma sonucuna göre akademik başarısı yüksek olan bireylerin, okul hayatı ne kadar başarılı olursa olsun ve IQ düzeyleri ne kadar yüksek olursa olsun çocukluğundan itibaren ilgisiz bir aile ya da sosyal becerilerini ve özgüvenini geliştiremeyeceği, bir ortamda yaşamasının duygusal zekâ gelişimine engel olabileceği söylenebilir. Aynı şekilde akademik başarısı düşük, ders notları zayıf olan bireylerin de duygusal zekâ düzeylerini geliştiren ortamlarda yetişmelerinin ve bu yönde yaşam tecrübeleri edinmelerinin çalışmanın sonucunda etkili olan bir durum olabileceği söylenebilir.

Son olarak araştırmaya katılan bireylerin genel akademik başarı ortalamalarının çoğunlukla 2,5 ile 3 aralığında olması da sonucu etkileyen faktörlerden birisi olabilir.

5.2. Öneriler

Eğitim müfredatının temel derslerle ağırlıklı olması bazı önemli becerilere yönelik eğitimlerin geride kalmasına ya da fazla önemsenmemesine sebep olabilir. Özellikle empati, öz bilinç, öz farkındalık, motivasyon, sosyallik gibi duygusal zekaya yönelik bilgilerin küçük yaşta eğitim yoluyla kazandırılması hem bireyin kendisine hem de başka bireylerin duygularını fark ederek onlara fayda sağlayacak yeni bireylerin yetişmesini sağlayabilir. Daha önce yapılan bazı çalışmalarda da duygusal zekâ düzeyinin eğitim yoluyla artırılabilmesi belirtilmiştir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Bu doğrultuda özellikle de erkek öğrencilere yönelik olarak bu tür eğitimler müfredatlar içerisinde yoğunlaştırılmalıdır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde ise özellikle erkek öğrencilere ve alt sınıflara yönelik sosyal platformların ve konuyla ilgili çalışma grupları kurulmasının fayda sağlayacağı söylenebilir.

Toplumun oluşturan yapı taşı ailedir. Bu yüzden sağlam temellere sahip bir toplum için sağlıklı bir aile yapısına ihtiyaç vardır. Buna katkı sağlamak için de evlilik öncesi çiftlere özellikle de erkeklere duygusal zekâ becerilerine yönelik eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler aile bireylerinin hem kendi duygularının farkında olarak kendilerini kontrol edebilmelerini hem de diğer aile bireylerini anlayarak onlarla daha sağlıklı iletişim kurmalarını ve böylece sağlıklı bir aile yapısını oluşturmalarını sağlayabilir. Aile bireyleri bu tutumlarıyla çocuklarına da örnek olarak onların duygusal zekâ düzeyi gelişimine katkı sağlayabilirler. Bu durumda gelecekte üniversiteye gidecek olan bu çocukların cinsiyet, okuduğu bölüm ya da sınıf seviyesine göre duygusal zekâ düzeyleri arasındaki büyük farklılıkların önüne geçilebilir. Böylece birbirinin duygularını daha iyi anlayan, empati kuran, özgüveni yüksek, daha sosyal ilişkiler kuran nesillerin yetişmesine yardımcı olunabilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri ile yapılan bu çalışmada duygusal zekâ ile akademik başarı, algılanan sosyo-ekonomik durum, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Her ne kadar çalışmada böyle bir sonuç bulunmuş olsa da çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı demografik özelliklere verilen cevaplara göre farklılık göstermektedir. Bu yüzden daha geniş, daha homojen evren ve örneklerle yeni araştırmalar yapılmalıdır. Böylece daha farklı sonuçlarla gelecek çalışmalara geniş çaplı faydalar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, A. (2009). *Yer Kabuğu Nelerden Oluşur Ünitesinin Kavranmasında Görsel Zekânın Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in The Classroom*. Virginia: Alexandria.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ, Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aşan, Ö. ve Özeyer, K. (2003). Duygusal Zekâyâ Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakıf Yayınları.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve Duygusal Zekâ*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal Zekânın, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarıya Etkileri ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.
- Bakır, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olan ve Üstün Zekâlı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Belenli, T. (2014). *Tarih Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: Tarih Nasıl Öğretilir*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Budak, Y., Kurt, D. G. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel Gelişimde Farklı Bir Görüş Geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 415-436.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceylan, Y. (2012). Doğrular ve Şüphe. *Dört Öge Dergisi*, 1, 159-161.
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2018). *Psikolojik Test ve Değerleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Culhan, B. (2016). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Siyahbeyaz Yayınları.
- Çakan, S. H. (2006). *Çoklu Zekâ Teorisinin Kimya Eğitiminde Uygulanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet Kavramı*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. (2010). *Kelam İlmi Açısından Kur'an ve Sünnet'te Kibir*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2008). *Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekman, P. (2016). *Yalan Söylediğimi Nasıl Anladın?* İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Erdoğan, M. Y. ve Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.
- Fatt, J. P. T. and Howe, I. C. K. (2003). Emotional Intelligence Of Foreign And Local University Students In Singapore: Implications For Managers. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 345-367.
- Fazlıoğlu, B. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal ve Bilişsel Zihin Kuramı Özelliklerinin Sosyal Zekâ İle Olan İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve Mutluluk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Zihin Çerçevesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goleman, D. (2016). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2016). *Sosyal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gözetin, S. (2016). *Üstün ve Normal Zekâlı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşoğlu, R. ve Sevim, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 149-179.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal Zekâ ve Liderlik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- İşmen, E.(2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Kafadar, H. (2004). *Akıcı Zekânın Performans Zekâ, Sözel Zekâ, Yönetici İşlevler, Çalışma Belleği, Seçici Dikkat ve Kısa Süreli Bellek Süreçlerinden Yordlanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve Üstün Yetenekliliğin Zekâ Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-10.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaygın B. ve Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın Değerlendirmesinde Yeni Yaklaşımlar. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Kenarlı, Ö. (2007). *Duygusal Zekâ-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi:Dicle Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kızıllı, Z. (2012). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Kozağaç, Z. B. (2015). *Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerine Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. and Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D. and Stevens, A. A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research In Personality*, 28, 351-373.
- Mencik, Y. (2017). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ İle Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak: Psikolojiye Giriş*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010).Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. *Eğitime Bakış*, 6(6), 56-60.
- Osho, (2015). *Zekâ*. İstanbul: Ganj Yayıncılık.

- Özbyay, A. (2018). *Kur'an-I Kerim'e Göre Sebep ve Sonuçlarıyla Bencillik ve Diğrkâmlık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, B. (2008). *9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Anne-Baba Tutumu Akademik Başarı ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1655-1671.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ve Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği Ve Geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 343-357.
- Özer, A. K. (2014). *"Ben" Değeri Tiryakiliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel yayınları.
- Özışık, Z. (1968). Çocukların Zekâ Gelişiminde Zenginleştirilmiş Çevrenin Etkileri. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 4, 6-8.
- Özkan, B. Ö. ve Gençöz, T. (2006). Gurur Toplumunu Bakış Açısıyla Türk Kültürünün İncelenmesinin Önemi. *Kriz Dergisi*, 14(3), 19-25.
- Öztürk, Ş. (2015). Sosyal Medyada Etik Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 287-311.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2010). *Çoku Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(45), 4-12.
- Sekman, E. (2015). *Nefret Söyleminin Ortaya Çıkmasında Medyanın Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salovey, P. ve Mayer. J.D. (1990). Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. and Mayer, D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Sayın, E. (2021). Tasavvuf Kültüründeki "Sabır" Kavramının Psikolojik Etkileri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 413-422.
- Şahin, N. H., Güler, M. ve Basım, H. N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.

- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tarhan, N. (2018). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşkın, E. (2017). *Çoklu Zekâ Kuramındaki Görsel Zekânın Sosyal Bilgiler 7.Sınıf “Zaman İçinde Bilim” Ünitesine Uygulanmasının Öğretme Etkililiği (Ybo Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 3, 45-58.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Uçkun, C. G., Demir, B., Yüksel, A. ve Konak, O. (2011). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin 2. Basamağında Yer Alan “Güvenlik İhtiyacı” Kuramının Turizm Sektöründeki Önem Derecesi: Kou Derbent Uygulama Oteli' Örneği. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 1(2), 25-35.
- Uluç, S. (2016). İnsan Zekâsının Cattell-Horn-Carroll Kuramı. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yabansu, Y. (2015). *Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, G. G. C. (2015). *Fen ve Sosyal Bilimlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Bazı Alt Boyutlar Yönünden Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- White, G.L. (1981). A Model Of Romantic Jealousy. *Motivation and Emotion*, 5, 295-310.
- Ulutaş, İ. and Ömeroğlu, E. (2007). The Effects of An Emotional İntelligence Education Program on The Emotional İntelligence of Children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Sevgili Öğrenciler

İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinde duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırma amaçlı bir araştırma yapmaktayım. Lütfen kişisel bilgi formundaki ve ölçekteki maddeleri dikkatle okuyarak karşısındaki boşluklara gerekli işaretlemeleri yapınız.

İlginiz için çok teşekkür ederim.

Ufuk Servet YAĞMUR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Bölüm: İlköğretim Matematik Öğretmenliği () Fen Bilgisi Öğretmenliği ()

Sınıf: 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf ()

Algılanan sosyo-ekonomik durum: Düşük () Orta () Yüksek ()

Yaş : **Kardeş Sayısı :**

Anne eğitim durumu : Okur-Yazar Değil () **Baba Eğitim Durumu:** Okur-Yazar Değil ()

Okur-Yazar ()

Okur-Yazar ()

İlkokul ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Lise ()

Üniversite ()

Üniversite ()

Genel akaemik başarı ortalamanız kaç ?:

Ek-2 Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlir.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı 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 etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
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 bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

Ek-3 Ölçek Kullanma İzni

Kimden: Ufuk Servet YAĞMUR <servetyagmur@yahoo.com.tr>
Kime: "arkuntatar@yahoo.com" <arkuntatar@yahoo.com>
Gönderildiği Tarih: 16 Nis 2018 21:54 Pazartesi
Konu:

Arkun hocam merhabalar. Ahi Evran üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa sizin geliştirmiş olduğunuz Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinizi çalışmamda kullanmak isterim Müsaade eder misiniz ?



Arkun Tatar Ufuk, İzine ihtiyaç yok, istediğin gibi kullanabilirsin. İyi çalışmalar, arkun k 17 Nis 2018 tarihi

Ufuk Servet YAĞMUR <servetyagmur@yahoo.com.tr>
Alıcı: Arkun Tatar 17 Nis 2018 tarihi

çok teşekkür ederim hocam

17 Nis 2018 13:54 Salı tarihinde Arkun Tatar <arkuntatar@yahoo.com> şöyle yazdı:

Esas mesajı gör

Ufuk,

İzine ihtiyaç yok, istediğin gibi kullanabilirsin.

İyi çalışmalar,
arkun

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı - Soyadı: Ufuk Servet YAĞMUR

Doğum Yeri ve Tarihi: Kırşehir / 15.06.1992

Yabancı Dil: İngilizce

E-posta: servetyagmur@yahoo.com.tr

Eğitim Bilgisi

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik
Öğretmenliği

Mesleki Tecrübe

Aygün Ortaokulu (Kulp-Diyarbakır), İlköğretim Matematik Öğretmeni: 2014-2017

Saraycık Hacı Mehmet Soyışık Ortaokulu (Kocasinan-Kayseri), İlköğretim Matematik

Öğretmeni: 2017-