

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Bünyamin ATALAY

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

YRD. DOÇ.DR. Ali İhsan TURCAN

Konya - 2014



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı

BİNYAMIN ATALAY

Numarası

098301031006

Ana Bilim / Bilim Dalı

EĞİTİM BİLİMLERİ / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Programı

Tezli Yüksek Lisans

Tezin Adı

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ
İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı BÜNYAMİN ATALAY

Numarası 098301031006

Ana Bilim / Bilim Dalı EĞİTİM BİLİMLERİ / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Danışmanı YRD. DOÇ. DR. ALİ İHSAN TURCAN

Tezin Adı Ortodoksl öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ortodoksl öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 17.../12.../2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan TURCAN *Amkuan*

Yrd. Doç. Dr. Tahya ŞIKILI *SS*

Yrd. Doç. Dr. Ömer KÖRSAL *d'UW*

T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı: Bünyamin ATALAY
	Numarası: 098301031006
	Ana Bilim / Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ /EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
	Programı: Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı: YRD. DOÇ.DR. Ali İhsan TURCAN
	Tezin Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla Konya İli Selçuklu İlçesindeki ilköğretim okullarında 6, 7, 8. Sınıflarda eğitim görmekte olan ortaokul öğrencileri arasından seçilen 514 öğrenciye duygusal zeka ölçeği uygulanarak anket sonuçları SPSS 22 programında değerlendirilmiştir.

Analiz sonucunda İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında pozitif yönlü(Pearson Correlation:0,098) anlamlı bir ilişki ($p=0,026<0,05$) saptanmıştır. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutuyla akademik başarı arasında negatif yönlü(Pearson Correlation:-,125) anlamlı bir ilişki ($p=0,004<0,05$) tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı alt boyutuyla karne notu arasında negatif yönlü(Pearson Correlation:-,081) anlamlı bir ilişki ($p=0,047<0,05$) saptanmıştır.

Öğrencinin	Adı Soyadı: Bünyamin ATALAY
	Numarası: 098301031006
	Ana Bilim / Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ /EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
	Programı: Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı: YRD. DOÇ.DR. Ali İhsan TURCAN
Tezin İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between Academic Achievement of Middle School Students With Emotional intelligence	

SUMMARY

The aim of this research with the academic achievements of middle school students ' emotional intellect to set forth the relationship between. For this purpose, the province of Konya Selçuk From primary schools 6, 7, 8.The classes in the junior high school students selected from among education emotional intelligence scale for students applying 514 poll results were evaluated in the program SPSS 22.

As a result of the analysis, a positive (Pearson Correlation:0,098) and meaningful ($p=0,026<0,05$) correlation between the sub-level of optimism / the arrangement of mood and academic success has been identified. A negative (Pearson Correlation:-,125) and meaningful ($p=0,004<0,05$) Evaluation of the size of the bottom of emotions among the negative facets of academic achievement (Pearson Correlation:-,125) a significant relationship ($p = 0.004 < 0,05$) have been identified. relationship between the sub-level of the use of emotions and school grades has been found out.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	iv
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
1. Duygu Kavramı	2
1.1.1. Duygunun Gelişimi.....	4
1.2. Zekâ	6
1.2.1. Zekânın Tanımı	6
1.2.2. Zekâ kuramları.....	10
1.2.2.1. Tek etmen kuramı.....	10
1.2.2.2. Çift etmen kuramı.....	11
1.2.2.3. Çok etmen kuramı.....	11
1.2.2.3.1. Thorndike'in Çok Etmen Kuramı	12
1.2.2.3.2. Thurstone'un Çok Etmen Kuramı	13
1.2.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı	14
1.2.2.4. Piaget'in Zekâ Kuramı.....	16
1.2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı	17
1.2.2.5.1. Sözel-Dilbilimsel Zekâ	18
1.2.2.5.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	18
1.2.2.5.3. Görsel- Uzamsal Zekâ	19
1.2.2.5.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	20
1.2.2.5.5. Müziksel-Ritmik Zekâ.....	22
1.2.2.5.6. Sosyal- Kişilerarası Zekâ.....	23
1.2.2.5.7. İçsel-Kişisel Zekâ.....	23
1.2.2.5.8. Doğacı Zekâ.....	24
1.2.3. Eğitimde Zekânın Yeri	25

1.3.Duygu-Zekâ İlişkisi	26
1.3.1. Klasik Yaklaşım.....	26
1.3.2. Modern Yaklaşım.....	27
1.4. Duygusal Zekânın Tanımı	30
1.4.1.Duygusal Zekânın Tarihi.....	34
1.4.2. Duygusal Zekâ Modelleri.....	36
1.4.2.1.John D. Mayer and Peter Salovey Modeli	36
1.4.2.2. Reuven Bar-On Modeli.....	38
1.4.2.3. Daniel Goleman Modeli	41
1.5.Akademik başarı	42
1.5.1. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı.....	44
2. YÖNTEM	47
2.1.Araştırmanın amacı ve önemi	47
2.2.Evren Örneklem	48
2.3.Sınırlılıklar ve Sayıtlar.....	48
2.4.Verilerin Toplanması	48
2.4.1.Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	48
2.4.2.Duygusal Zeka Ölçeği	49
2.5.Verilerin analizi	50
3.BULGULAR	51
3.1.Sosyo Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	51
3.2.Duygusal Zeka İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler	55
3.3.İHRD (İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi) Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler	59
3.4.Duyguların Değerlendirilmesi Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	63
3.5. Duyguların Kullanımı Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	72
3.6.Duygusal zeka alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler.....	77
SONUÇ.....	78
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	91

KISALTMALAR

DD	: Duyguların değerlendirilmesi
DK	: Duyguların kullanımı
İHRD	: İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
MEIS	: Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçüsü
MSCEIT	: Mayor – Solovey – Caruso Duygusal Zeka Testi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.Sosyo Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	51
Tablo 2.Duygusal Zeka Ölçeğindeki Soruların Ortalamaları	53
Tablo 3.Duygusal Zeka Puanı ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi	55
Tablo 4.Duygusal Zeka Puanı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik (Independent Samples T Test tablosu	56
Tablo 5.Duygusal Zeka Puanı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi.	56
Tablo 6.Duygusal Zeka Puanı ile Baba Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi	57
Tablo 7.Duygusal Zeka Puanı ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi	57
Tablo 8. Duygusal Zeka Puanının Anne Mesleğine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi	58
Tablo 9.İHRD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	59
Tablo 10.İHRD ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik (Independent Samples T Test Tablosu	59
Tablo 11. İHRD ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	60
Tablo 12. İHRD ile Baba Mesleği Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	60
Tablo 13.İHRD ile Anne Mesleği Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	61
Tablo 14.İHRD ile Baba Eğitimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	61
Tablo 15.İHRD ile Anne Eğitimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	62
Tablo 16.İHRD ile Karne Notu Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	62
Tablo 17.DD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	63
Tablo 18.DD ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	63
Tablo 19.DD ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	64
Tablo 20.DD ile Baba Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	64
Tablo 21.DD ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	65
Tablo 22.DD ile Baba Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	65
Tablo 23.DD puanının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane Testi Analizi.....	66
Tablo 24.DD ile Anne Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	68
Tablo 25.DD puanının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi	69
Tablo 26.DD ile Karne Notu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	70
Tablo 27.DD puanının Karne Notu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi	71
Tablo 28.DK Boyutu ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	72
Tablo 29.DK Boyutu ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik T Testi.....	72
Tablo 30.DK Boyutu ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	73
Tablo 31.DK Boyutu ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi.....	73
Tablo 32.DK Boyutu ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	74
Tablo 33.DK Boyutu ile Baba Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	74

Tablo 34.DK Boyutu ile Anne Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi	75
Tablo 35.DK Boyutu ile Karne Notu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi..	75
Tablo 36.DK puanının Karne Notu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi	76
Tablo 37.Duygusal zeka alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler için yapılan pearson correlation tablosu.....	77

GİRİŞ

İnsanların duygu ve kabiliyetlerinin farkında olmaları, bu duygu ve kabiliyetlere yenilerini eklemeye istekli olmaları, belirlenen hedeflere ulaşmaya odaklanmaları, kendi dışındaki bireylerin duygu, ihtiyaç ve sorunlarını anlayabilmeleri, diğer bireylere önem vermeleri ve onlarla iletişim halinde olmaları, ekip çalışması yapabilmeleri, uzlaşabilmeleri şeklinde sıralanan yetiler, o insanda duygusal zekâ bakımından gelişmişliğin göstergeleridir.

Duygusal zekâ, aile, çevre, değerler, ruhsallık gibi faktörlerden etkilenecek şekilde gelişme ya da körelme eğilimi gösterebilmektedir. Duygusal zekâ bakımından gelişmiş insanlarda bazı yeterliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bu yeterlikler; kendisiyle ilgili farkındalık, kendini yönetme ve motivasyon şeklinde sıralanan kişisel yeterlikler ve empati kurabilme ve toplumsal becerilere sahip olma şeklinde sıralanan sosyal yeterliklerdir.

Duygusal zekânın mesleki üstünlük ve sağlık gibi alanlardaki değişkenler ile ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda duygusal zekânın etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışmalarda duygusal zekânın ölçülebilmesi için geliştirilmiş ölçek, envanter gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar; Bar-On Duygusal Zekâ Katsayısı Envanteri, Mayer Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testi, Daniel Goleman modeli, Swinburne Üniversitesi Duygusal Zekâ Testi, Wang-Law Duygusal Zekâ Ölçeği, Durumluk Meta Ruh Hali Ölçeği ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği şeklinde sıralanmaktadır.

Başarı, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı hareket ederek istenilen sonuca ulaşmaktır. Bireyi başarıya ulaştıran dört araç istek, inanç, strateji ve sabırdır. Birey için başarı, önce, akademik başarı öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir. Duygusal zekâ ile okul başarısı ya da akademik başarı arasında bir ilişki olup olmadığı akademik camiada merak edilen konulardan biridir.

Bu araştırmanın literatür kısmında duygu, duygusal zeka, akademik başarı, duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki konuları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın uygulama kısmında ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Konya İli Selçuklu İlçesindeki ilköğretim okullarındaki 6, 7, 8. sınıflarda eğitim görmekte olan ortaokul öğrencileri arasından seçilen 514 öğrenciye duygusal zeka ölçeği uygulanarak anket sonuçları SPSS 22 programında değerlendirilmiştir.

1. Duygu Kavramı

1.1. Duygunun Tanımı

Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelen duygu kelimesine “e” ön ekini koyduğumuzda “ileriye hareket etmek” anlamında kullanılmaktadır. Duyguların ne anlama geldiğini belirtmek güçtür. Duygular beynin limbik sisteminde oluşan nörokimyasal tepkilerdir. Duygular yalnızca yaşanır, yaşanıp yaşanmamasında çoğunlukla kontrol ihtimali bulunmamaktadır. Neticelerini düşünmeksizin basitçe tepkisel bir şekilde oluştururlar. Ancak aniden ortaya çıkan duygular tek çeşit değildirler. Değişik şekillerde meydana gelirler. Değişik duyguların ortak özellikleri hızlıca bulunabilir (Titrek, 2007: 47).

“Duygu” kavramı felsefecilerinde yoğun bir şekilde inceledikleri bir konu olmuş fakat ne olduğu konusunda hala kesin bir görüşe varamamışlardır. Çünkü duyguların olgunlaşmaları derinlik dereceleri, değişken, türlü, sürekli ve farklı olmaları nedeniyle son derece kompleksirler. Duygu ile ilgili tanımlar çok farklı açılardan yapılmıştır (Akdemir, 2005: 12).

Duygular insan hareketlerinin, hayattaki uyum ve uyumsuzlukların önemli etmenleri arasında yer almaktadır. Duygularla gereksinim ve güdüler arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Temel gereksinimlerin karşılanmaması çeşitli duyguların meydana gelmesine neden olmaktadır. Duygular bireylerin düşünce ve hareketlerinde etkiler meydana getirir. Sevgi, sevinç, güven v.b. sözler duygusal yaşam deneyimlerinin

yanı sıra sık sık duyduğumuz duygu ifadeleridir. Duygu, fikir ve hareketler doğal olarak bireyler arasında ilişkiler kesintisiz olmaktadır (Baymur, 2004: 77).

İnsanlar toplumsal ve kişisel bilinç arasında bütünleşme ve birleşme yapabilen insan olarak düşünülmüş, bu bütünleşme ve birleşme için yaratıcı fikrin gerekli olduğuna vurgu yapılmıştır. Böyle olunca kişinin bir taraftan toplumda görev ve sorumluluklarını devam ettirmesini, diğer taraftan da kendini geliştirme, aşma, kişiliğin bütün kabiliyet, beceri ve yetilerini kullanabilir. Bu yaklaşım duyguları harekete geçirerek, kendi duygularımızın farkına varılmasını ve başkalarının duygularının farkına varılmadığını, kişisel başarıda olduğu gibi yönetsel başarıda da etkili bir faktör durumuna gelmiştir (Ural, 2001: 210).

Feldman duyguyu; umutsuzluk, hüznün ve mutluluk gibi genelde hem bilişsel hem de fizyolojik tabanları olan ve davranışı etkilemekte olan etkenler olarak açıklanmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004:27). Duygu kavramı; işittiğimiz, duyumsadığımız her şey, bütün tutkularımızın, aşk, sevgi gibi genel durumlarımızın, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel ismi olarak da betimlenmektedir (Cevizci, 2000:290).

Oxford İngilizce sözlüğünde; duygu; “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı veya devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel hal” olarak ifade edilmiştir. Duygular, Latince’de öylesine derinlik ve güce sahip olan birer unsur olarak görüldüklerinden ötürü, duygunun anlamı; “motus anima” yani “bizi harekete geçiren ruh” olarak ifade edilmektedir(Goleman, 2005: 20).

Bütün duygular harekete geçmemizi sağlayan uyarı etkisidir; evrim, yaşamla başa çıkabilmemiz için bizi acil plan yapabilecek biçimde tasarlamıştır (Goleman, 2005: 20).

Ek olarak insan vücudunun oluşturduğu tepkiler olarak nitelenebilecek duygular yoluyla, kişi kendi yaşamında neler olduğunu hissedebilecek ve dolayısıyla eksiklikleri telafi etmek amacıyla harekete geçebilecektir (Gün, 2002: 13-17). Bu hususta duyguları, kişinin iç dünyasında birey, imge, hadise ve olguların ortaya çıkardığı etki, tepki ve gözlemler olarak açıklamak söz konusudur (Güz ve diğerleri 2002: 111).

1.1.1. Duygunun Gelişimi

Günümüzde çoğu insan günlük olaylar karşısında gerçek duygularını fark edememekte, bu duygularını etkili bir biçimde ifade edememektedir. Bunun aksine alaycı bir şekilde konuşmakta ve ya öfkesini hissettirmektedir ama orada belki anlatmak istediği kendi huzursuzluğu, kıskançlığı veya kompleksidir. Fakat kişi, gerçek duyguları ile yüzleştikten ve etkili bir biçimde aktardıktan sonra çevresindekilerle pozitif bir ilişki kurabilir.

Duygular, öğrenme ve karar verme süreçlerinde önemli rol oynar. Örneğin, memnuniyet duygusu tecrübenin pekiştirilmesine fırsat verirken, yanlış kararlar sonucunda ortaya çıkan kötü duygular, bu hataların tekrar edilmemesini sağlar (Acar, 2001: 18). Rasyonel düşünceler ve dayanıklı irdelemelerin, duygusal göstergelerin sonucunda meydana geldiğini ifade etmek mümkündür. Kişinin düşünce oluşumları, duygusal tepkiler olmadan çok dar ve katıdır. Geleneksel düşünceye karşı olarak, duyguların, insanların yaşamlarına yararlı, zekice, duyarlı ve nadiren müdahale ettikleri ve çoğunlukla sağduyu ve mantık ile çelişmeyip, aksine sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorladıkları, hareketlendirdikleri ve başarıya ulaştırdıkları gözlenmektedir(Cooper, Sawaf, 2000: 14).

Duyguların, bir defa ortaya çıktığında sonraki hareketlerin güçlü tetikleyicisi olduğu görülmektedir. Uzun vadeli başarılarla doğru yelken açtıkları kadar an be an hareketin seyrini de belirledikleri görülmektedir. Fakat duygularımız başımızı derde sokar. Korku kaygıya dönüştükçe, arzu hırsıyla yer değiştiren ya da sıkıntı öfkeye, öfke nefrete, dostluk hasrete, aşk saplantıya veya zevk bağımlılığa dönüştükçe, duygularımız bizim aleyhimize çalıştığı görülmektedir. Bedensel sağlık, duygusal hijyenle korunmakta ve zihinsel sorunlar, bir dereceye kadar, duygusal düzenimizde sorunlar oluşturabilirler. Duygular hem faydalı hem hastalıklı neticelere sahip olabilirler (Ledoux, 2006:24).

Duygular, kayıp, acı, tehlike, zorluklar karşısında bir amaca yol alma, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi usun yetmediği hallerde yol göstericidir. Her duygu, insanı, bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan yaşamında tekrar eden zorluklarla başa çıkabilecek şekilde insanı yönlendirir. İnsan, duyguları yardımıyla hayatla başa çıkabilir. Bu duyguları bilmek ve onların gücünü olumlu biçimde kullanmak önemlidir. Duygular hayatımıza anlam katar. İnsan duygularıyla, kararlar ile vardır. Duygular insanların hayat perspektiflerini büyük ölçüde değiştirmektedir. Bizi diğer insanlardan farklı kılan karakteristiklerden biri de duygularımızdır. Bu nedenle herkesin bir duruma, bir kaniya ve çevresinde olup bitenlere karşı hissettiği duygular değişiktir. Bununla birlikte her duygu, her insanda farklı belirir. Duygularımızda kendimiz gibi tek ve bize mahsustur.

Duygular, insan soyunun devamlılığını sağlayan, onu hayata bağlayan, hayatta kalmasını sağlayan önemli mekanizmaları oluşturmaktadır. Duygusal zekâ kendimizi tanımamızı gerektirmektedir. Duygu dünyamızı iyi öğrenip tanımlamamız gerekmektedir. Çünkü bunlar yaşantımızın ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Burada duyguların ifade edilmesinde ne kastedildiğini belirtmek gerekmektedir. Hiç şüphesiz, öfkeli birinin verdiği doğal tepkilere dayalı olarak onun öfkeli olduğunu anlamamız mümkündür. Korku, ya kaçmayla veya saklanmayla neticelenen bir duygudur. Mutluluğun ve sevginin salgıladığı hormonlar tarafından, insan huzurlu ve sakin bir duruma bürünmektedir. Bunlar o kadar doğal neticelerdir ki, insanı bunlar üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. İşte tüm bunların nasıl, ne zaman ve hangi etkilerle meydana getirip, ne gibi neticeler ortaya çıkardığı duyguları tanımamın buradaki anlamını ifade etmektedir (Ginnot, 1980: 17).

İç ve dış uyarıların kişide yarattığı farklılaşma, etki ve tepkiler bütünü, “duygulanım” olarak tarif edilir. Başka bir anlamda duygulanım, “uyarımların sonucunda kişide zevk veya üzüntü meydana gelen izlenimlerdir”. Coşku ise, yoğun ve kısa vadeli, genellikle kontrol edilemeyen bir duygudur. Duygulanım ve coşku, üzüntü ve zevk arasında yer alır ve kaynağını tepkiler oluşturur. Zevk ve üzüntü durumu ve bunların sonucunda meydana duygulanım ve coşkular; mimik, jest ve düşünceye akseder. Zevk, jest ve mimiklere hayat verip hareketi artırır ve düşünceyi hızlandırırken; üzüntü, jest ve mimik donuklaştırıp, hareketi ve düşünceyi yavaşlatır. Günlük yaşamda duygulanım ve coşku alanı zevk, neşe, sevgi, mutlu olma, beğenme, ilgi, kıskanma, gurur duyma, umut, merak, hayret, şaşkınlık, sıkıntı, bekleyiş, kaygı, korku, tedirginlik, kin, kızgınlık, nefret, öfke, alınma, isteksizlik, durgunluk ve üzüntü gibi duygulardan meydana gelir. Bu duygular harekete sebep sağlar ve davranışları düzenlemeye yardımcı olur(Saraoğlu, 2003: 31-32).

1.2. Zekâ

1.2.1. Zekânın Tanımı

Latince de “zekâ” “intellectus” olarak ifade edilmektedir. Zeka kelimesinin sözlük anlamı; tanıma, algılama, bilme ve anlayış anlamlarına gelmektedir (Köknel, 1995: 42).

Zekâ insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Sümerlerin Gılgamış Destanı gibi (5000 yıldan eski), en eski insan hikâyeleri bile, karakterleri "akıllı", iyi yürekli ve kararlı olarak tanımlarlar. İncil'de de zekâ (Kral Süleyman) ve aptallıkla (Nuh'un komşuları ve Firavun) ilgili ilgi çeken hikâyeler bulunur. İnsanların, karar verme konusunda, bazı bireylerin başkalarına göre daha iyi olduğu düşüncesini uzun süre önce benimsediği görülmektedir. Bu kişiler hepimizle aynı bilgiye sahip olabilirler fakat onlar bu bilgileri tartıp, değerlendirip işleme koyduklarında başkalarından çok daha iyi sonuçlar alırlar (Davis, 2004: 2).

Bireysel özellik olarak zekânın söz konusu yaygın kullanılan tanımına karşın, bu özelliğin resmi ölçümü için ciddi emeklerin harcanması 19. yüzyıl sonlarına kadar devam etmiştir. Bu gayretler özellikle Francis Galton'ın çalışmalarıyla destek bulmuştur ancak modern zekâ testinin ilk örneğini 1905'te Alfred Binet geliştirmiştir. Binet'in testi, özel bir eğitim alabilecek üstün zekâlı öğrencileri belirlemek için Fransız eğitim sistemine yardım etmek amacı ile geliştirilmiştir. Zaman ilerledikçe, test İngilizceye çevrilip ABD'de de kullanılmaya başlandığında, odak noktası bütün çocukların zekâsını ölçmeye yönelmiştir. Zekâ ölçüm aletinin geliştirilmesi oldukça popüler olmuştur. Bu tip ölçümler özellikle Amerika'da yaygınlaştı. (Çünkü Binet yönteminde zekâ puanı "kronolojik yaş" üzerinden "zekâ yaşı" oranı olarak hesaplanıyordu ve sonuç puanı "zekâ katsayısı" veya IQ olarak biliniyordu.) (Davis, 2004: 3)

Zekâ, beyin ile ilgili; kaydetme, bilgiyi öğrenme, eski bilgilerle ilişkilendirerek tekrardan yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, çağrışım yapma, akıl yürütme, algılama ve sezebilme gibi unsurları kapsayan bir kapasitededir. Zekâ, cevaplandırmada ve çözüm bulmada sürati gerçekleştiren, bir sorunun çeşitli evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilmeyi gerçekleştiren kapasiteyi oluşturmaktadır. İnsanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenilme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve bilgiyi akılda tutma süresinde gözlenen değişiklik, onların zeka düzeylerindeki ve kısmen zeka biçimlerindeki farklara bağlı olmaktadır (Kulaksızoğlu,2005: 135).

Biyolojik olarak incelendiğinde, beynin belli hücrelerinin, belli bilişsel fonksiyonlara sahip olduğu görülür. Örneğin, beynin sol tarafındaki bir alanda ortaya çıkan hasar konuşma bozukluğuna, sağ tarafındaki bir alanda ortaya çıkan hasar, resimleri algılama bozukluğuna sebep olur ve bu tıbben onaylanmıştır. Beyinde hasar oluşmasa da, bazı insanlarda beynin sol tarafı, bazılarında ise sağ tarafı güçlü olabilir. Her ikisinin de aynı düzeyde güçlü olduğu bireyler de bulunmaktadır. Buna göre, beynin biyolojik yapısına göre, kişinin bazı alanlardaki yeterliliği ve kapasitesi bir veya birkaç alanda güçlü olabilir, yani kişiden kişiye değişir. Matematik alanında

güçlü olan bir kişi zeki olarak ifade edilirken, insan ilişkileri ya da müzik alanında güçlü olan bir bireyin zeki olmadığını ifade etmek yanlış olur (Ülgen, 1997: 27).

Zekâ, beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle bağdaştırarak algılama ve sezebilme, akılda tutma ve geri getirme, yeniden yorumlama, çağrışım yapma, akıl yürütme gibi işlevleri içeren bir kapasitedir. Zekâ, cevaplandırmada ve çözüm bulmada hız sağlayan, bir sorunun evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilmeyi sağlayan kapasitedir. İnsanların bilgi miktarında, öğrenme hızında, bilgi türünde ve bilgiyi akılda tutma zamanında görülen değişiklik, onların zeka düzeylerindeki ve kısmen zeka işlevlerindeki değişikliğe bağlıdır (Kulaksızoğlu, 2005: 135).

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği hakkında ortaya atılan konular geçmişten bu yana çoğu eğitimcinin ilgi alanına girmektedir. Birtakım eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını esas alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ testleri geliştirmişlerdir. Zekâyı hazırlayanlar onu “testlerin ölçtüğü nitelik” (yani zekâ düzeyi ya da zekâ katsayısı) olarak ifade ederken, başkaları da zekâyı bir kişinin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005: 3).

Psikoloji sözlüğü zekayı; “Soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı” olarak tanımlamaktadır (Budak, 2000: 848).

Her koşulda bilim adamları hem genetik öğelerin hem de çevresel (sosyokültürel) etkenlerin bir insanın IQ' sunu açıklarken rolleri olduğu görüşünde hem fikirdirler.. Tüm taraflar istatistiksel "kanıtlar" karşısının teorilerinin bilimsel olmadığını (dahası onların IQ ölçme yollarının ciddi bilimsel yanlışlıklar içerdiğini) belirlemek için ve stratejiler savurduğu için, şu anda tartışma hangi öğelerin daha çok etkileri olduğunu açıklamaya yoğunlaşmıştır. Ebeveynlerin ve çocuklarının zekâsı arasında genetik bir bağ olması olasıdır, fakat zeki olmak için bu genleri almak

yeterli değildir. Genetik verilere dayanan teoriler, ebeveynlerin zekâsı ile çocukları arasında bir ilişkiyi açıklamak için tek başına yeterli değildir (Merlevede vd., 2006:27).

Zeki bir insanın akıl yürütmesi, genelde imgelere dayanır; onlar farklı alanlar arasında bağlantılar kurup problemlere farklı açılardan bakabilirler. Bilinçaltılarının problemi çözmelerine yardım edeceğine güvenirlir. Büyük resmi görebilirler, fakat aynı sürede tüm ilişkili detaylara yakından da bakabilirler. Bu tip insan yeni bağlamlara kolayca adapte olabilir ve yeni bir alanı hızla öğrenebilir. Bir problemi çözmekte zorluk yaşıyorlarsa, problemi yeniden tanımlar ve uygun bir cevap bulmak için diğer bilgileri kullanırlar. Akıl yürütmelerini bir probleme neden olan yapıya dayandırır ve cevaplarını ona göre düzenlerler. Genelde gelecek ve bu geleceğe en iyi katkıda bulunmak için amaçlarıyla ilgili açık bir görüşleri vardır (Merlevede vd., 2006:27).

Gardner kendi geliştirdiği çoklu zekâ Kuramı'na göre zekâyı oluşturan yetenekleri şu şekilde ifade etmiştir (Akdemir, 2005: 20-21)

1. Dil ile ilgili zekâ: Dil, sözcüklerin kullanımı ve anlaşılmasına yönelik yetenektir. Öykü, roman, şiir okuma, anlama, yazma, bir konuyu anlama, anlatma gibi.
2. Mantıksal/ Matematiksel Zekâ: Matematik sorularını çözme, mantıksal varsayımlarla uğraşma, karşılaştırma ve sınıflandırmalar yapabilme gibi,
3. Mekânsal Zekâ: Alışık olmadığı yerlerde dahi yönünü bulabilme, bir bardağa taşımadan su koyabilme, nesnelerin ve boşlukların boyutlarını tahmin edebilme gibi,
4. Müzik İle İlgili Zekâ: Bir ses tonunu yakalayabilme, şarkı söyleme, bir sonat yaratma gibi,
5. Bedensel/Devinimsel/Dokunsal Zekâ: Bale, jimnastik yapma, tenis oynama, bisiklete binme gibi,
6. Kişiler Arası İlişkisel Zekâ: Diğer bireylerin sözlerini anlama, mimiklerini tanıma, uygun cevaplar verme gibi,

7. Kişisel/ İçsel Zekâ: Kendine yönelik duygu ve düşüncelerin, , çok boyutlu yargılayabilme gibi. Örneğin: Neden bir bireyin bazı koşullarda daha güvenli olduğu, önemli amaçlarını bazen neden başaramadığı gibi sorular sorma ve cevaplar arama.

Zekâ birçok zihinsel fonksiyonu yerine getirmektedir. Bu bağlamda aynı zeka seviyesinde olan bireylerde bu fonksiyonların farklı olması sonucu farklı kişilik yapıları, davranış biçimleri, uyum ve çözümler üretilebilmektedir. Bazı insanlarda el becerileri daha iyi gelişirken, bazıları da soyut konularda daha başarılı olur. Zekâ, sözlü ve yazılı anlatımı kolayca kavramamıza, sözcükleri ve bunların oluşturduğu kavramları tanıma ve anlamamıza, basit hesap işlemlerini kolayca ve çabuk yapabilmemize, düşünce kurallarına uygun davranıp sağlıklı çıkarımlara ulaşabilmemize yardımcı olur. Ayrıca bunlar zekânın günlük hayatı etkileyen işlevleridir. Zekânın günlük hayatı etkileyen ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde önemli rol oynayan özellikleri de bulunmaktadır. Kişiler bu özelliklerden birinde, birkaçında veya tümünde üstünlük gösterebilir. Bu özellikler arasında anlamlı bağlantılar bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle birinde ya da bir kaçında görülen üstünlük genel olarak diğerlerini pozitif yönde etkiler. Bu özelliklerin gelişmesi insanın içinde yaşadığı çevrenin toplumsal yapısı ve şartlarıyla yakından ilgilidir. Zeka kültürel değerlerden etkilenmekte ve değişikliğe uğramaktadır. Örneğin batı kültüründe zekanın ana ögesi olarak hız düşünülürken Çin kültüründe zekanın ana ögesi bireyin kendini tam olarak bilmesidir.

1.2.2. Zekâ kuramları

1.2.2.1. Tek etmen kuramı

Zekâyı genel bir kabiliyet olarak görenlerin görüşlerine zekânın tek etmen kuramı denir. Bununla beraber, bu görüşe katılan birçok psikolog bu genel düşünsel kabiliyeti birbirinden farklı olarak tanımlamışlardır (Baymur, 2004: 246).

Zekâ testleri alanlarında tanımlanan psikolog Terman'a göre zekâ "soyut düşünme kabiliyeti"dir. Bundan, sayılar ve sözcükler gibi birtakım fikirsel semboller

kabiliyeti anlaşılmaktadır. Davis zekâyı “edinilen bilgilerden yararlanılarak sorun çözme kabiliyeti” olarak belirtmektedir. Stern ise “yeni karşılaşılan durumların gereklerini, düşünme kabiliyetinden faydalanarak karşılayabilme, yeni hayat şartlarına uyabilme gücü” olarak ifade edilir (Gürdal, 2011: 9).

1.2.2.2.Çift etmen kuramı

Spearman genel düşümsel kabiliyeti çift etmen kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. 1904 yılında yazdığı “Genel Zekâ” adlı makalesinde insanın tüm zihinsel faaliyetlerinde ortak bir yön bulunduğunu göstermeye çalışmıştır. Bu varsayıma göre; zihinsel güç bir genel kabiliyet ile birçok özel olgunluklardan ortaya çıkmıştır. Spearman bu genel kabiliyete “zekâ” demiş ve bunu “karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü” olarak tanımlamıştır. Spearman’na göre insan ne kadar zeki olursa, bir olayda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir meseleyi en kısa yoldan çözme yöntemini bulur (Baymur, 2004: 246; Toker ve diğ. 1968: 31).

Spearman (1927)'de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zekâ her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan ya da gereksinme duyulan zihinsel enerji olan genel etkenlerden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan ya da gereksinme duyulan zihin gücü olan özel etkenlerden (s faktörü) meydana gelmiştir. Spearman'a göre özel etkenlerin sayısı oldukça çoktur. Birbirinden farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadardır (Bümen, 2002).

1.2.2.3. Çok etmen kuramı

Bu kurama göre; zihinsel güç bir genel kabiliyet ile birçok özel yeterliliklerden oluşmaktadır. İnsan ne kadar zeki olursa, bir durum hakkında o kadar çok ilişki kurduğu görülmekte ve karmaşık bir sorunu en kestirmeden çözecek yolu bulduğu görülmektedir (Toker ve diğerleri, 1968: 31).

Zekayı çok etmen kuramı ile açıklayan bilim adamları da vardır. Thorndike, Thurstone ve Guilford bunların başında yer almaktadır. Bu psikologlara göre; günlük davranışlarımızı düzene sokan fikrîsel gizil güç, bir tek genel kabiliyet olmaktan ziyade birçok özel olgunlukların bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Baymur, 2004: 248).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ mantalitesini inceledikten sonra, kişilerin bilişsel becerilerini araştırmaya 70’li ve 80’li yıllarda başlamıştır. Boston Üniversitesi’nde iken kabiliyetlerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bununla birlikte Harvard Üniversitesi’nde “Project Zero” adlı projede normal ve üstün kabiliyetli çocuklarla ilgili araştırmalar yaparak, bilişsel becerilerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar esnasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir takım şeyler gözlemlendiğini fark edip ve bunu .” Çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerle yaptığım günlük çalışmalar beni insan tabiatıyla ilgili bedensel bir olguyla derinden etkiledi: insanlar çok geniş, çok sayıda yeteneklerle dolu... Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki gücüyle kıyaslanabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit değil” şeklinde ifade etmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı’nın kökenini bu görüş açısı oluşturmaktadır. Gardner, 1983 yılında yayınlanan “ Zihnin Çerçevesi” (Frames of Mind) kitabında yedi ayrı ve evrensel beceri önermiştir. Bu beceri ve ya zekâlar her kişide kalımsal olarak var olmakta ama farklı kültürlerde farklı şekillerde meydana gelmektedir. Örneğin dil zekâsı toplumlarda kalımsal olarak getirilen evrensel bir kapasitedir ama bir kültürde yazma, diğesinde konuşma şeklinde ön plana çıkmaktadır (Piaget, 1964).

1.2.2.3.1. Thorndike’in Çok Etmen Kuramı

Edward L. Thorndike’in zeka görüşü atomistik bir görüştür. Thorndike’e göre zekâ birbirinden ayrı etkenlerden oluşmaktadır. Etkenler birbirlerinden bağımsızdırlar. Bu duruma göre genel bir zekâ söz konusu değildir. Bir zihinsel problemin çözümünde birden çok etken yer alır. Ölçme gibi pratik amaçlarla,

birbirine benzeyen zihinsel işlerde çoğunlukla birlikte çalışan etkenleri gruplamak mümkündür. Thorndike'in bu görüşü Spearman'ın "g" faktörüne karşıdır. Zekânın birbirinden bağımsız etkenlerden oluştuğunu savunmaktadır (Demirel, vd., 2006:9).

Edward Thorndike, zekâyla ilgili çalışmalarında, sosyal, soyut ve mekanik olmak üzere zekânın üç genel boyutundan kısaca söz etmiştir(Başaran, 2000: 101):

- Sosyal Zekâ: Zekânın insan ilişkileri yönünü anlatmaktadır. Sosyal zekâ kavramı insan ilişkilerinde başarılı olma, yani insanlarla iyi ilişkiler kurma, sürdürme, insanları anlama ve uyum sağlama kabiliyetlerine ilişkin zekâ boyutunu temsil etmektedir.
- Soyut Zekâ: Sayısal ve sözel yetenekleri kapsayan zekâ boyutunu anlatmaktadır.
- Mekanik Zekâ: Psiko-motor, yani duyu organları, zihin ve kasların beraber çalışmaları ile ilgili yeteneklerle ilişkilidir. Makine, araç ve gereçlerin nasıl çalıştıklarını anlama ve kullanma yeteneği mekanik zekânın kapsama alanı içindedir.

1.2.2.3.2. Thurstone'un Çok Etmen Kuramı

Thurstone'a göre zekâ, birçok fikirsel kabiliyetlerin karışımından oluşmaktadır. Thurstone'un zekâ teorisi Chicago Üniversitesi'nin öğrencilerine uygulanan bir dizi test sorusunun analizini temel almaktadır. Zekânın genel bir etken olduğu kuramını reddederek bunun yerine birbirlerinden bağımsız birçok zihinsel kabiliyetin merkezde olduğu bir kuram ileri sürmüştür (Baymur,2004: 248).

Spearman'ın genel zekâ üzerinde durmasını reddeden Thurstone (1887–1955), yaptığı çalışmalar sonucunda, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (kabiliyet) meydana geldiğini ortaya koymuştur. Örneğin uzaysal kabiliyeti gelişmiş bir birey sözcük bilgisi konusunda başarılı olmayabilir. fakat hep beraber ele alındığında Thurstone'a göre bu birincil zihinsel kabiliyetler genel zekâ dediğimizde ifade etmeye çalıştığımız şeydir (Morris, 2002: 1).

1930'lu yıllarda Amerikalı psikolog L. L. Thurstone'a göre, zekâ yedi farklı bileşenden meydana gelmektedir(Morris, 2002: 304):

- U-Uzaysal yetenek,
- A-Algısal Hız,
- Sa-Sayısal yetenek,
- Sö-Sözel yetenek,
- Be-Bellek,
- K-Kelime bilgisi,
- M-Akıl yürütme

Thurstone, zeka konusunu Spearman'ın tezini baz almasına rağmen, ondan farklı olarak bu yedi zihinsel yeteneğin birbirlerinden bağımsız oldukları fikrini belirtmiştir. Örneğin, sayısal kabiliyeti oldukça gelişmiş bir kişinin sözel kabiliyeti çok düşük düzeyde olabilir. Thurstone'a göre bu birincil zihinsel kabiliyetler hep beraber ele alındıklarında genel zekâyı meydana getirmektedirler

1.2.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı

J.P.Guilford faktör analizi yoluyla birbirinden mutlak biçimde bağımsız zihinsel etmenler saptamış ve 1959 yılında “Zihin Yapısı” olarak adlandırdığı zeka kuramını yayınlamıştır. Guilford'a göre zekânın doğası, ancak öğelerinin bilinip, bir sistem içinde düşünülmesiyle anlaşılmaktadır. Guilford'a göre zihin birbirinden bağımsız etmenlerden oluşmaktadır. Kişi her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde kabiliyete sahip olmayabilir. Belli bir işte üstün başarı sağlayan bir kişi diğer bir işte aynı ölçüde başarılı olmayabilir. (Toker ve diğ., 1968: 41-42).

Kuramın dayandığı başlıca sayıtları şunlardır (Toker, vd., 1968:41):

1. Zihin birbirinden bağımsız unsurlardan oluşmaktadır. Faktörler belli açıdan benzedikleri için sınıflandırılabilir. Sınıflandırma, faktörlerin ayrılığı ilkesine aykırı değildir.
2. Kişi, her zihni etkinlik alanında aynı ölçüde kabiliyete sahip olmayabilir. Belli bir işte üstün başarı sağlayan bir kişi, diğer bir işte aynı ölçüde başarı sağlayamaz.
3. Her zihni etkinliğin "içerik", "işlem" ve "ürün" olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan yalnızca birinin olmaması durumunda dahi zihni etkinliğin varlığı düşünülemediği görülmektedir. İçerik olmadan işlem gerçekleştirmek, zihni işlem yapmadan ürün elde etmek olası değildir.

Guilford'un Çok Faktör Kuramına göre, altı ürünün dört nesneyi beş işleme tabi tutması sonucunda meydana gelen $5 \times 4 \times 6 = 120$ birbirinden ayrı etkenlerden oluşan zekânın işlem, ürün ve içerik olmak üzere üç yönünün bir tanesinin bile olmaması zekânın varlığından söz etmememiz için yeterlidir. Bu üç yön şu şekilde özetlenebilir(Erkuş, 1998):

- *İçerik*: Zihinsel prosesin ne tür gereçler üzerinde olduğuyla ilgilidir. Zihinsel prosesin içeriği sembolik(harfler, sayılar vb.), anlamsal(kelimelerin anlattığı düşünce ve fikirler), davranışsal (kişilerin tutum ve kişiliklerine ait bilgiler), şekilsel olmaktadır.
- *İşlem*: Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı, ne gibi proseslerden geçtiğiyle ilgilidir. Zihinsel proses sırasında, algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, değerlendirme işlemleri yapılır.
- *Ürün*: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu neler elde edildiği ile ilişkilidir. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemlerle elde edilen ürünler ilişkiler, birikimler, sistemler, çeviriler, doğurgular ve sınıflardır.

1.2.2.4. Piaget'in Zekâ Kuramı

Ergenlik döneminin başlangıcından beri çocukların düşünme şekilleri, yetişkinlere benzer hale gelir. Bu dönemde artık soyut düşünme başlar. Bir problemin çözümü, somut yollarla sınırlanmaz. Problemden bulunan parametreler arası ilişkiler mevcuttur. Mümkün hipotezler kurulur. Daha sonrada bu hipotezler sırayla test edilir. Sonuca düzenli bir biçimde ulaşır (Köksalan, 2007: 6).

Piaget, öncelikle zekâyı tanımlayarak sonrasında zekânın fonksiyonları ve etki eden etkenler üzerinde durmuştur. Piaget'e göre zekâ "çevreye uyum sağlama kabiliyeti"dir. Bu nedenle insan çevresine uyum sağlarken, aynı sürede onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum sağlayabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir (Bacanlı, 2001: 10).

Piaget, zihin gelişimini, zekâ, etkili etkenler ve gelişim devreleri olarak üç ayrı kesimde ele alır. Piaget'e göre, zekâ da örgütlenme ve uyum sağlama olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. Örgütlenme, süreçleri tutarlı ve sistematik düzenler haline getirme ve bu maksatla koordinasyon sağlama, birleştirme, eylemler ve fikirleri birleştirme eğilimidir. Uyum sağlamanın ise iki alt fonksiyonu vardır. Bunlar; özümleme ve uymadır. Yeni bir vaziyetle karşılaşıldığında onu özümlemeye çalışılır, şayet zihindeki şemalar yeni durumu açıklamaya yetmez ise, bu sefer bireyler zihnini vaziyete uydurmaya, yani uymaya çalışacaktır (Bacanlı, 2001: 82).

Zihin gelişimini etkileyen unsurlar arasında bilhassa çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım oldukça önemlidir. Piaget yaptığı çalışmalar neticesinde duyu-hareket (0-2 yaş), işlem öncesi (3-6 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (12 ve üzeri yaş) dönemlerinden belirli yaşlarda geçirildiği görülmektedir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004).

“Uyum Kuramını” gelişimsel yaklaşımın önemli ismi olan Piaget “Uyum Kuramını” öne sürmüştür. Bu kurama göre zekâ, kişinin çevresine uyum sağlama sürecidir. Uyum, organizma ve çevre etkileşimindeki denge ile gerçekleşir. Her zihinsel etkinliğin amacı da dengeye ulaşmaktır. Fakat organizma ve çevreyle tam ve devamlı bir denge kurulmamasına rağmen, bütün çabalar denge kurmak içindir. Kişi, her dengesizlik durumunda dengeyi tekrardan kurmak amacıyla faaliyette bulunur. Piaget, zekânın işleyiş ve gelişimini biyolojik faktörlerle belirtmiştir (Toker ve başk., 1968:58-59).

1.2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ üzerine eski fikirlerin hudutlarını en iyi gören kişi Howard Gardner’ dır. Howard Gardner; insan zekâsının nesnel biçimde ölçülebileceği savını savunan geleneksel zihniyeti eleştirerek zekânın tek bir etkenle izah edilemeyeceği kadar çok sayıda kabiliyetleri içerdiğini savunmaktadır. Gardner, zekâyı; bir bireyin bir veya birden çok kültürde değer bulan bir ürün ortaya çıkarabilme kapasitesi, gerçek yaşamda karşılaştığı sorunlara etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme ulaştırılması icap eden yeni ya da komplike yapıları keşfetme kabiliyeti olarak tarif etmektedir (Saban, 2003: 5).

Entelektüel ve duygusal yetiler arasında bulunan ayrıma dikkat çeken etkili zekâ kuramcılarında biri, yaygın olarak itibar gören “çoklu zekâ modeli”ni 1983 senesinde ileri sürmüş bir Harvard’lı Psikolog olan Howard Gardner’dır. Yedi zekâ türünden meydana gelen listesi, yalnızca alışılmış sözel ve matematiksel yetileri değil, iki “kişisel” türü daha içermektedir. Bunlar kendi iç dünyasını ve sosyal kabiliyetlerindeki ustalığını bilmektir. (Goleman, 2005:393).

Howard Gardner’ ın 1983 yılında yayınlanan “Zihin Çerçevesi (Frames of Mind)” isimli kitabı IQ görüşüne karşıt bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olabilmek için tek çeşit bir zekanın koşul olmadığını, yedi ana çeşitlemesi olan geniş bir kabiliyetler yelpazesi bulunduğunu savunmaktadır (Goleman, 2005: 55). Çoklu zeka kuramının ortaya attığında zeka anlayışında anahtar kelime “çoğul” dur; yani

zeka çok yönlüdür. Üstelik bir kişinin doğuştan gelen zekâsı geliştirilebilir, değiştirilebilir ve iyileştirilebilir; yani bir kişi zeki olmayı öğrenebilir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramı, bir insanın kabiliyet repertuarının bir grup sayısal ve sözel maharetlerin çok ötesinde olduğunu üzerinde durmaktadır (Saban, 2003: 6).

1.2.2.5.1. Sözel-Dilbilimsel Zekâ

Sözcüklerle ifade etme, düşünme, sözcüklerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, dildeki anlamları değerlendirme, hikaye anlatma, mizah, şiir okuma, benzetme, gramer bilgisi, kavram oluşturma, soyut ve simgesel düşünme ve gibi komplike olayları barındıran dili etkili kullanma kabiliyetidir (Akınoğlu ve diğerleri, 2009:145).

Sözel-dilbilimsel zekâ insanın kendi dilini gramer yapısına, kelime dizimine kavramaları ve vurgusuna uyarak büyük bir maharetle kullanmayı icap eder (Özdemir, vd., 2001: 1-5). Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanma yeteneğidir. Bu zekâ türüne sahip bireyler konuşmacı, politikacı, şair, oyun yazarı, editör gibi mesleklerde yeteneklidirler (Ekici, 2012: 1).

1.2.2.5.2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Sayılarla düşünme, sayıları anlamlandırabilme ve kullanabilme zekâsı olarak belirtilmektedir. Bu zekâ boyutuna sahip kişiler, bir istatistikçi, bir maliye memuru ve bir matematikçi gibi sayıları etkili bir biçimde kullanırlar. Bir bilim adamı gibi olaylar ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini rahatlıkla kurabilir ve mantık yürütebilirler. Özetle bu zekâ türünde dominant olan bireyler sayılarla hesaplama, düşünme, netice elde etme, problem çözme, neden-sonuç ilişkileri kurma, akıl yürütme soyut düşünme, kritik düşünce vb zihinsel işlemleri başka kişilere nazaran çok daha hızlı, kolay ve doğru yapabilmektedir (Özkan, 2008: 337).

Rakamları etkin bir şekilde kullanma, sorunlara bilimsel çözümler üretme, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülü tanımlama, hesaplama, benzetmeler yapma ve meydana getiren neticeleri iyi bir sebebe bağlama kabiliyetleridir. Bu zekâ türüne sahip kişiler matematikçi, statikçi, muhasebeci, bilgisayar programcılığı gibi meslekleri tercih ederler (Ekici, 2012: 1).

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri aşağıdaki gibidir(Saban, 2005: 8-9):

- Olayların oluşumu ve işleyişi üzerine çok soru sorar.
- Hesaplama yapmayı ve sayılarla çalışmayı çok sever.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve dama ya da satranç gibi türlü stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Nesnelere gruplara ayırmayı ya da olayları belli bir mantıksal ilişki içinde tertiplemeyi çok sever.
- Mantıksal hesaplama oyunlarını çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
- Yaşıtlarına bakış sebep-sonuç ilişkisi kurabilme ve soyut düşünebilme yetenekleri çok iyi gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına ilişkin çok soru sorar.

1.2.2.5.3. Görsel- Uzamsal Zekâ

Şekil, renk ve resim zekâsı olarak anlatılan görsel-uzaysal zekâ, çok boyutlu görselleri idrak etme ve düşünme şeklidir. Şekiller ve resimler düşüncenin aracıdır. Dünyadaki nesne ve durumları doğru olarak idrak etme ve kaydetmeyle alakalıdır. Kişi ilk algılamalarına bağlı olarak, bilgileri biçimlendirme ve anlamlandırma çalışmaları yapar. Alakalı uyaranların noksanlığında, görsel deneyimlerine bağlı

olarak bilgileri tekrar meydana getirir. Yani bir anlamda, imgeler, çizgiler, şekiller ve resimlerle düşünür ve düşündüklerini anlamlandırarak oluşturur (Özkan, 2008: 338).

Biçime, boşluğa, şekle, renge ve çizgiye duyarlılık gösterme kabiliyetleridir. Genel olarak denizcilerin, heykeltıraşların, ressamların, mimarların, pilotların, cerrahların bu zekâ türüne sahip olduğu gözlenmektedir (Ekici, 2012: 1).

Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri aşağıdaki gibidir(Saban, 2005:9-10):

- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Diyagramları, çizelgeleri, tabloları ya da haritaları sadece düz metinden meydana gelen yazılı gereçlere oranla daha kolay okur ve anlar.
- Sanat içerikli faaliyetleri çok sever.
- Arkadaşlarına kıyasla daha çok hayal kurar.
- Yaşına göre yüksek seviyede ustalık gerektiren resimleri çizer.
- Slaytları, filmleri ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- Yaşına göre ilginç üç boyutlu modeller ya da yapılar oluşturur.
- Okurken sözcüklere kıyasla resimlerden daha çok öğrenir.
- Cisimlerin görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- Okuma gereçlerine sık sık karalamalar yapar.

1.2.2.5.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Karşılaşılan bir sorunu çözmek veya bir ürün yapmak için vücudun bütünsel veya belirli bir alandaki kasların kullanımındaki kabiliyeti gösterir. Bedensel-kinestetik zekânın, objeleri ustalikle tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir role sahiptir. Zihin-kas koordinasyonundaki yüksek başarı bu zekâ boyutunun en dikkat çekici özelliğidir (Demirel ve diğerleri, 2006:25).

Bedensel / kinestetik zekâ kişinin sorunlarını çözmede bedeninin tamamını veya bir kısmını kullanma potansiyeli, bedensel hareketleri koordine etmek amacıyla zihinsel güçleri kullanma kabiliyeti tanımlamaktadır (Demirtaş, Duran, 2007: 211).

Denge, hareket ve beden zekâsı olduğu gibi, güç, denge, hız ve koordinasyon gibi bazı bedensel özelliklere ek olarak, dokunsal vasıftaki bazı becerileri de kapsamaktadır. Jest, mimik ve hareketlerle kendini anlatma, bir aktrist veya artist gibi rolünü beceriyle yapma, zihin ve kaslarını uyumlu olarak kullanabilme, bu zekâ boyutuna sahip olan insanların en dikkat çekici özellikleridir. Örnek olarak, bir usta veya cerrah gibi ellerini beceriyle kullanma, bir aktör gibi rolünü oynama bir heykeltıraşın duygu ve düşüncelerini en ince bir biçimde iletmesi bu zekâ kabiliyeti ile alakalıdır. Yani bedensel zekâsı bir insanın rastgele bir işi yapabilmesi veya kabiliyetini sergileyebilmesi için vücudunun tamamını ya da bir kısmını akıllı ile birleştirerek uyumlu bir biçimde kullanılmalıdır. Üstelik bu zekâ alanına sahip kişiler çok hareketlidir, oldukları yerde uzun süre duramazlar. Rastgele bir işi aktif olarak yapmak isterler (Özkan, 2008: 338).

Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri aşağıdaki gibidir (Saban, 2005. 11-12):

- Bir ya da birden çok sportif etkinlikte başarılıdır.
- Yerlerinde uzun süre kaldıklarında kımıldamaya ve hareket etmeye başlar.
- Başkalarının yüz ifadelerini, mimik ve jestlerini rahatlıkla taklit eder.
- Gördüğü her objeyi dokunarak inceleme ve analiz etmeye meyilindedir.
- Sıçramayı, koşmayı ve benzeri bedensel hareketleri yapmayı çok sever.
- El becerisine gerek duyan faaliyetlerde çok başarılıdır.
- Kendini ya da isteğini anlatmada kendine has dramatik bir yolu vardır.
- Çamurla oynamayı, yontmayı ya da diğer devinimsel nitelikteki faaliyetlerde bulunmayı sever.

1.2.2.5.5. Müziksel-Ritmik Zekâ

Melodi, ses, ritim ve müzik zekâsı olarak anlatılabilir. Melodiler, ritimleri notalar ve seslerle, değişik sesleri tanıma ve ayırt etme kabiliyeti ile alakalı bir zekâ boyutudur. Gardner, devamlı olarak müzikle iç içe bulunan bir bireyin, şarkı söyleme, bir müzik aleti çalma ve beste yapma gibi müziksel faaliyetlerde başarılı olacağını ifade etmektedir (Özkan, 2008: 338).

Müziksel-ritmik zekâsı güçlü kişiler beyinlerinin sağ ve sol yarımkürelerini aynı anda etkili biçimde kullanabilmektedirler. Nota, ses, ritimleri unutmamakla beraber olayların oluşumunu durumların nasıl işlediğini ritimlere ve notalara çevirmekte düşüncelerini müziksel bir anlatım ile yorumlamakta başarı sahibidirler. Müziksel-ritmik zekâyâ sahip kişiler etraflarında bulunan bütün seslere karşı duyarlıdırlar. Bu seslerden kişilerin ses tonlarından ruhsal durumlarını ayırt edebilme, anlam çıkarma, rastgele bir makinenin çalışma esnasında çıkardığı sestene o makinenin ne zaman bozulabileceğini, bireylerin ayak seslerinden kim olduklarını tahminleyebilmektedirler.

Müziksel- Ritmik zekâyâ sahip olan bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir(Berman, 2002, 25-32):

- Şarkıların melodilerini ve sözlerini rahatlıkla hatırlayabilirler.
- Müzik aleti çalmaktan ve şarkı söylemekten hoşlanırlar.
- Konuşurken ve hareket ederken elleri ayakları ile ritim tutarlar.
- Etrafında işittikleri bütün seslere karşı hassas ve duyarlıdırlar.
- Bir şarkıyı işittiklerinde farkında olmadan şarkıya eşlik ederler.
- İyi bir müzik kulağına sahip olmaları nedeniyle müzik çeşitlerini ayırt edebilme kabiliyetine sahiptirler.
- Beste yapma kabiliyetleri mevcuttur.

1.2.2.5.6. Sosyal- Kişilerarası Zekâ

Sosyal zekâ, bir insanın, bir pazarlamacı, bir öğretmen veya bir terapist gibi etrafındaki insanların ihtiyaçlarını, duygularını ve isteklerini anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Sosyal-kişilerarası zekâ türüyle diğer kişilerdeki yüz ifadelerine, mimiklere ve seslere karşı duyarlılığı ve diğer kişilerdeki farklı özellikleri fark ederek onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme yetenekleri ifade edilir (Saban, 2004: 45).

Sosyal-kişiler arası zekâ alanına sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibidir(Vural, 2003: 252):

- Arkadaşları ve yaşitlarıyla beraber zaman geçirmekten zevk alırlar.
- Liderlik vasfına sahip kişilerdir. Komite, dernek ve gibi yerlerde aktif olmaktan hoşlanırlar.
- İkna etme ve empati kurma kabiliyetleri yüksek düzeydedir.
- Arkadaşlarının sorunlarına çözüm üretir ve arkadaşlarına yardım etmekten zevk alır.
- Birden fazla arkadaşına sahiptir. Arkadaşları tarafından aranılan bireylerdir.
- Başkalarına selam verir, gülümser, nasıl olduklarını sorar ve onları önemsediklerini gösterirler.
- Grup çalışmalarından, işbirliği yapmaktan ve arkadaşlarına öğretmekten öğrenmekten zevk alırlar.

1.2.2.5.7. İçsel-Kişisel Zekâ

En ilkel şekliyle içsel-kişisel zekâ, memnuniyeti acıdan ayırt edebilme ve bu fark esasında bir durumdan uzaklaşma veya ona yaklaşma kabiliyetinden bir parça daha fazlasına karşılık gelecek şekildedir. En gelişmiş seviyesinde ise, insanın komplike ve son derece değişik duyguların farkına varıp sembolleştirebilmesini olanak verir (Gardner, 2004:344). Kişinin kendi kültürünü semboller sistemini öğrenmesiyle beraber kişisel zekânın karakteristik bir şekil kazandığını anlatabiliriz (Gardner,2004: 394). Kendine dönük zekâ bireysel olduğu kadar, bireyin içinde

bulunduğu toplumun değerleri ile de biçimlenmektedir. Gardner, kuramında zekâ alanlarının gelişimini toplumsal kuralların etkilediğine vurgu yaparak, zekânın sosyal boyutunu da gözler önüne sermektedir.

Kişisel / içsel zekâ kişinin kendi duygularını çözme; duygularını, korkularını ve motivasyonlarını değerlendirme kapasitesini oluşturmaktadır. Gardner'e (2004) göre hoşnutluğu acıdan ayırma ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma veya ondan uzaklaşma kabiliyetinden bir parça fazlasına tekabül ettiği görülmektedir (Demirtaş, Duran, 2007: 211).

Kendimiz hakkındaki duygu ve düşünceleri biçimlendirebilme, yaşayabilme ve tecrübelerimizden öğrendiklerimizle hayat felsefemizi meydana getirebilme, hayatımızı bu yönde planlama, kişisel talep ve imgelere yaratabilme kabiliyetidir (Karadağ, 2006: 135). Kişinin kendini tanıma ve anlamasıyla alakalı bilişsel kabiliyeti içsel zekânın özünü meydana getirmektedir. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla alakalıdır. Bu zekâsı yüksek kişiler kendine güvenme, hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kişisel sorunlarını çözme ve odaklanma kabiliyeti gösterir (Demirel, 2006: 41).

1.2.2.5.8. Doğacı Zekâ

Doğa zekâsı kişilerin, doğal çevreyi algılayabilme ile ilgili (varlıkları birbirinden ayırt etme, sınıflandırma gibi) bütün kabiliyetleri içine alır. Gardner, bu kabiliyetin insanlığın evrimsel tarihi ile alakalı olduğunu kabul etmiştir. Gardner'a göre, insanlığın avcı-toplayıcılık dönemi ve tarım yapmaya başladığı dönemlerde doğa zekâsı toplumlara fayda sağlamaktaydı. Günümüzde ise bu tarafları etkili olan insanların genelde doğa bilimcisi veya benzeri alanlarda gelişme ve ilerleme gösterdiğini savunmaktadır (Demirel vd., 2006:124).

Doğacı zekâsı etkili olan insanlar, sağlıklı bir çevre yaratma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki hayvanlara, bitkilere ve doğal kaynaklara karşı çok meraklıdırlar. Hakikaten Gardner doğacı zekâsı gelişmiş bir kişiyi sağlıklı bir çevreye ve doğal kaynaklara yoğun bir ilgisi olan, flora ve faunayı bilen, canlı ve cansız varlıkların farkını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki kabiliyetlerini üretken biçimde kullanabilen bir kişi olarak tarif etmiştir (Saban, 2006: 46).

Doğa zekâsı insanoğlunun çevrenin göze çarpan niteliklerini tanımasına, sınıflandırmasına ve tanzim etmesine imkan sağlayan zekadan meydana gelmektedir. Bitkileri, hayvanları, kayaları, mineralleri, çimenleri tanıma ve sınıflandırma kabiliyetine işaret etmektedir (Demirtaş, Duran, 2007: 211).

Doğacı-varoluşçu zekâ; doğadaki tüm canlıları araştırma, tanıma ve canlıların oluşumu konusunda düşünme kabiliyetidir (Vural, 2005:259).

Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler aşağıdaki gibidir(Bümen, 2002; 18):

- Doğa ile bütünleşme
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık
- Canlıları koruma ve etkileşim kurma
- Doğanın reaksiyonlarına karşı duyarlılık, fakında olma
- Doğadaki hayvan ve bitkileri tanıma ve sınıflama
- Bitki yetiştirme

1.2.3. Eğitimde Zekânın Yeri

Zekânın eğitimde ne şekilde yönlendirilebileceği mevzusu, eğitim alanının metodolojisine de etki ettiği görülmektedir. Öğrencinin zekâ seviyesine, yalnızca standardize edilmiş zeka testlerine bakılarak karar verilir. Hâlbuki öğretmenin, öğrencilere daima standart testler uygulama şansı yoktur.

Üstün zekâlı bir kişinin toplum içinde zekâ seviyesine orantılı olarak başarılı olacağı tahmin edilse de bazen kontrol edilemeyen dış faktörler sebebiyle uzun vadeli varsayımlar geçerli olmayabilir. Zekânın toplumsal başarıya aktarılabilmesini

olanak sağlayan mekanizma daha yeterince anlaşılamamıştır. Çocukluk döneminde uygulanan başarı testlerinin aynı dönemde uygulanan IQ testleri ile yakın sonuçlar verdiği görölse bile hayatın ileriki senelerinde ortaya çıkacak davranış kalıplarının tamamen sonuçlarla belirlenmesi mümkün değildir (<http://www.tzv.org.tr/>).

Eğitimde duygusal zekânın geliştirilmesinde okul rehberlik uzmanlarına önemli görevler düşmektedir. Zira gerek bilgi ve beceri donanımı, gerekse psikolojik danışma ve rehberlik alanının eğitimdeki fonksiyonu bakımından duygusal zeka ile alakalı çalışmalarda rehberlik uzmanının etkili olması ve liderlik yapması beklenir. Öğretmenleri, yöneticileri ve ebeveynleri bu konuda eğiterek dolaylı olarak öğrencilerin duygusal zekâlarının gelişmesine katkıda bulunmak mümkündür. Fakat bu konuda en önemli katkı, şüphesiz ki eğitim süresince, öğrencinin bütün olarak gelişiminde önemli etkiye sahip olan “öğretmen” tarafından sağlanabilir(Tuyan, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve duygusal zeka alanındaki kabiliyetlerini kendi alanlarındaki ders faaliyetlerinde nasıl içe koyulabileceğini anlamaları amaçlanmaktadır

1.3.Duygu-Zekâ İlişkisi

1.3.1. Klasik Yaklaşım

İlkçağ felsefesinde duygular, ilkel oldukları, akıldan mahrum olup, baştan ve yoldan çıkarıcı bir tesir yaptıkları, dolayısı ile tehlikeli oldukları; bu sebeple akıl tarafından kontrol edilmeye ihtiyaç duydukları gerekçesi ile insan yaşamındaki rolü bakımından etik anlamda kötü görölmüştür. Bu dönemde duygu ve akıl iki değişik doğal tür olarak görölmekle beraber, ruhun birbiriyle çatışma halindeki iki düşman öğe olarak ifade edilmişlerdir. Çoğunlukla aklın üstünlüğüne vurgu yapılmış, aklın duyguları denetlemesi gerektiği ifade edilmiştir.

Klasik yaklaşıma göre duygular insana zarar vermektedir. Bu yaklaşımlar, “akılcılık” olarak da nitelendirilmektedir. Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu veya hissin etkisi altında kalmayan birey olduğunu savunmuşlardır. Platon ise, duyguların alt seviyede ve yönsüz olduklarını, mantık tarafından yön verilmelerinin gerekli olduğunu savunmuştur. Galen’e göre ise, duygular, insan ruhunun hastalıklarıdır. Ortaçağ döneminde, Avrupa’da skolastik Hristiyan zihniyetinin de etkisiyle, duygular, kötü öğeler olarak görülmüşlerdir. Rönesans döneminde ise, akıl iyiliğin, duygular kötülüğün simgesi olmuştur(Çakar, Arbak, 2004: 30) . Descartes döneminde, akılcılık sistematik bir biçimde anlatılmaktadır. “Düşünüyorum, öyleyse varım” hipotezi ile hareket eden Descartes, duyguların, bireylerin düşüncelerine bağlı olarak meydana geldiğini ortaya atmıştır. Düşünür, zihnin incelikli işlemlerini biyolojik organizmanın isleyiş ve bünyesinden ayırmıştır. Kısaca akılcı akım, duyguları, denetlenmesi gereken ilkel öğeler olarak görmüş, bu düşünce endüstri inkılâbı ile birlikte, dünyada egemen ideal bir düşünce tarzı haline gelmiştir. 18. yy.da romantik akım sezgi ve empatiye dayanan ve duyguları barındıran düşüncelerin gerekliliğini savunmuşsa da, akılcılık güçlülüğünü korumaya devam etmiştir. Bu düşüncelerle, akılcılığın etkisi, sorgulanmaya gerek kalmadan kabul edilmiştir(Çakar, Arbak, 2004: 31-32)..

1.3.2. Modern Yaklaşım

Modern yaklaşımlar özünde aklın duygulara hükmü sorgulanmaktadır. Bu sorgulama, 1960’da Kuzey Amerika ve Avrupa’daki sosyal olaylarla başlamıştır. İnsanlar, akılcılığa tepkilerini açıkça belirtip, duygularını anlatmaya başlamışlardır. Daha sonraları, beyin araştırmaları, duygu ve akıl ilişkisine yeni bir boyut kazandırmıştır. Nöroloji Profesörü Damasio, akıl-duygu bölünmüşlüğüne “Descartes’in Yenilgisi” adlı eserinde karşı çıkmıştır. Bu yapıtta, insanlardan çok önce de varlıkların yaşadığını, evrimin bir noktasında bilinçliliğin başladığını, bu bilinçlilikle olağan bir zihnin meydana geldiğini ifade etmektedir. Zihnin karmaşıklaşmasıyla düşünmenin, daha sonraları da iletişimin ve düşünceleri daha iyi

organize etmek nedeniyle dilin kullanılmasının meydana çıktığını savunmaktadır. Özet olarak, insanın önce var olduğunu, sonrasında düşündüğünü yani dünyaya gelen bir insanın, önce var olup sonrasında düşünmeye başladığını savunulmaktadır. Damasio'ya göre, düşünme, varoluşun yapıları ve işleyişi yardımıyla meydana geldiğinden, insanlar önce var olup sonra düşünürler ve ancak var olduğu kadar düşünürler (Çakar, Arbak, 2004: 31-32).

Duygu ve zekâ ilişkisi, sosyolojik olarak tetkik edildiğinde de, duygusal ve akılcı proseslerin beraber hareket eden prosesler gözlenmektedir. İnsanlar ölçülü olmalarının yanında duygusal varlıklardır. 6 milyon senelik insanlık tarihi tetkik edildiğinde, modern insan olan ve tam akılcılığı sağlayan prefrontal cortex'e sahip olan homo sapiens, sadece 150 bin yıl önce gelişmiştir. Bu pozisyonda, insanı insan yapan olgunun, önceden var olan bir duygusal temel üzerine akılcı bir zekânın eklenmesi olduğu ifade edilmektedir. Bu prosesin, yerini alma değil, ekleme olması mühim bir noktadır. Bu nedenle akılcı kabiliyetler daha önceden var olan ve gelişmeyi sürdürmekte olan duygusal özelliklerle birleşmiştir. Proses daha iyi tetkik edildiğinde, çok daha önce gelişmiş olan duygusallığın, akılcılığın yerine geçme meyilli olduğu gözlenmektedir. Bu durumu görmezden gelen yaklaşımlarınsa, hatalı olacaklarını ifade etmek olasıdır (Saraoğlu, 2003: 33).

İnsan beyni evrimleşme süresince içten dışa doğru gelişmiştir. Beynin en ilkel kesimi omuriliğin tepesini sarmalayan beyin sapıdır. Bu kök beyin; nefes almak, kalıplaşmış hareket ve tepkileri denetlemek, vücudun diğer organlarının metabolik işleyişlerini ayarlamak gibi temel hayati fonksiyonları düzene sokar. Bu ilkel beyin öğrenmek veya düşünmek yetilerine sahip değildir. Beyin sapından duyu merkezleri gelişmiştir. Bu merkezler duygusal beynin ana tabakalarını meydana getirmiştir. Beyin sapını sarmalayan bu tabakalara Latince "limbus"tan türetilerek "limbik sistem" adı verilmiştir. Bu yeni sinir bölgesi beynin duyguları öğrenmesine yol açmıştır. Limbik sistem zamanla öğrenme ve hatırlama gibi iki önemli mahareti geliştirmiştir (Goleman, 2005, s. 24-25).

Sonuç olarak zihnin duyguları kesin biçimde denetlediği ve vücuttan ayrı bir unsur olduğu hipotezleri artık vazgeçilmiştir. İnsanın düşünceleri ve duyguları birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve ikisinin arasında temel bir zıtlama bulunmamaktadır. Bu iki proste zihnin ölçüsü olan IQ ve duyguların ölçüsü olan duygusal zekâ kavramları birbirini tamamlayan ve güçlendiren kavramlardır (Çakar ve Arbak, 2004, s.33).

Temel beynin üzerine, “neokorteks” gelişmiştir. Limbik sistem içgüdüsel varoluşu, neokorteks mantıksal ve toplumsal varoluşu getirmiştir. İnsan bir tehlike algıladığında, denetim neokorteksten limbik sisteme geçebilmektedir. Bunun sebebi, limbik sistemin daha önce oluşması ve içgüdüsel temeli yardımıyla, hızlı tepki verebilmesidir. Duygu merkezlerini içinde barındıran limbik sistemin olarak sağladığı hızlı tepkiler, insanoğlunun atalarının, hayatta kalmalarını sağlamıştır. Önceden de anlatıldığı gibi, bütün duygular, harekete geçmeyi sağlayan dürtülerdir ve hayatla başa çıkabilmek için, kişiyi acil çözüm yolları üretmeye sevk eder (Saraoğlu, 2003: 33). Acil durumlarda limbik beyin, beynin diğer kısımlarına emir vermekte ve kişi, duygular aracılığı ile uyarılarak, kişiye hareket planı sunulmaktadır. Düşünen beyin, limbik beyinden meydana gelmiş olup, tehlike ya da stres anında ondan komut almaktadır. 90’ların başında, duyulardan gelen iletilerin, neokortekse geçmeden önce, amigdaladan geçtiği bulunmuştur. Amigdala, beynin duygusal hafıza ile en yoğun olarak alakalı bölümüdür(Çakar, Arbak, 2004: 32). Kişiyi harekete yönlendiren duyguların tetiklediği nokta, olayları sürekli tarayan, acil durumlara karşı sürekli uyarı halinde olan amigdaladır (Goleman, Boyatsız, Mckee, 1997: 40).

Yapılan araştırmalar duygusal merkezleri zarar gören insanların düşünsel açıdan yeterliliklerinin azaldığını göstermektedir. Bu vakaların en önemlilerinden bir tanesi Phineas Gage vakasıdır. 1848 yılında Gage yaşadığı bir kazada uğradığı beyin hasarı sonucu temel zeka veya dil unsurlarında bozulma yaşanmadığı halde, sosyal uyum kabiliyetini kaybetmiştir (Damasio, 1999: 17-33). Başka bir vakada ise geçirdiği beyin ameliyatının frontal loba verdiği hasar sonucu Eliot adlı bir hastanın kişilik değişimi yaşaması sonucu karar verme ve kısa sürede etkili bir biçimde

planlama kabiliyeti bozulmuş ve bu hasta uzun süreli planlar yapma kabiliyetini ise büsbütün kaybetmiştir. Standart IQ testlerinde yeterli gözüken bu bireyler gerçek hayat sorunları konusunda başarılı olamamaktadır (Damasio, 1999: 46-54).

1.4. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal Zekâ, insanın tüm duygusal dünyasını kapsar ve “hissetme aklı” olarak da varsayılmaktadır. İnsan yaşamı, duygular olmadan hiçbir anlam ifade etmez. Duygusal bir yüklemeye işyerinde motivasyonu sağlamayı örnek verebiliriz. En iyi fikirler duygular yoluyla meydana gelmekte ve kararlar duygular aracılığıyla elde edilmektedir. Bu nedenle tartışma ekipleri ve öğrenci konseylerinde “hissetme aklı” oldukça popülerdir. Grup oyunları, sosyal kaynaklı toplantılar gibi faaliyetlerin duygusal zekâyı yükseltebileceği akla gelmektedir (Yelkikalan, 2006: 3).

Bilişsel zekâ gibi yeni bir kavram olan; zekâ ve duygu gibi; tarifi üzerine bile hala yoğun bir biçimde tartışılan iki kavramın yan yana gelmesinden oluşan duygusal zekâyı açıklamak zordur. Duygusal zekâyla ilgili yoğun araştırmalar yapılsa da, duygusal zekâ kavramına hâlâ sözlüklerde, psikoloji sözlüklerinde karşılaşmamaktayız, fakat sanal ortama başvurduğumuzda, karşımıza çeşitli tarifler çıkmaktadır. Duygusal zekâ, İngilizce'deki karşılığı olan “Emotional Intelligence” kelimesinin kısaltılmış hali EQ olarak kullanılmaktadır (Börekçi,2002: 22).

1990 yılında Salovey and Mayer, ilk defa duygusal zekâ kavramını kullanan araştırmacılarıdır. Duygusal zekâ uyum sağlayıcı kabiliyetleri, duyguları değerlendirebilme ve anlatabilme özelliği ile duyguların düzenlenmesini ve yaşamda karşımıza çıkan sorunların çözümü için duyguların pozitif kullanabilme özelliklerini kapsamaktadır. Duygusal zekâ duyguları net bir biçimde değerlendirmeyi, algılamayı ve anlatma kabiliyetini, hisleri kavramayı kolaylaştırıcı duyguları meydana getirme kabiliyetini, bu duygular ile sahip olunan bilgileri aktif kullanma kabiliyetini, duyguları aydın gelişim ve iyi ruh hali için düzenleme kabiliyetini içermektedir (Druskat, 2006: 28). Dr. Daniel Goleman (1995) duygusal zekâyı; “kişinin tersliklere rağmen kendisini harekete geçirebilme, tersliklere rağmen yoluna devam edebilme,

dürtüleri kontrol ederek ruh halini düzenleyebilme, umut etme, doyumunu erteleyebilme, sorunların düşünmeyi engellenmesine izin vermeme” olarak tarif etmiştir. Mayer ve Salovey (1997) ve Mayer, Salovey ve Caruso’ya göre (2004) “başkalarının ve kendi duygularını algılayabilme ve dile getirme, duyguları karar vermeyi kolaylaştıracak şekilde kullanabilme, duyguları anlayabilme ve başkalarının ve kişinin kendisinin duygularını düzenleyebilme” olacak şekilde kabiliyet olarak tanımlamıştır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011: 365).

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı zekânın gelişimsel modeli çerçevesinde ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ modelleri, bireyin duyguları tanıma ve gruplama kabiliyetini ifade eden dört hiyerarşik diziden meydana gelmektedir. Birinci adımda, kişiler kendilerinin ve başkalarının duygularını belirlemeyi, bununla birlikte de duyguların dışı vuruluş şekillerini ayırt etmeyi öğrenirler. İkinci adımda, kişiler, karar verme süreci içinde etkili olabilmeleri için duyguları kullanırlar. Üçüncü adımda, duygular yoluyla kazanılmış birikimi kullanma kabiliyetini tarif eder. Duygularla – duygulanımlarla bir duygudan başka bir duyguya geçişler arasındaki münasebeti tanıma kabiliyeti bu adımın unsurlarıdır. Son olarak, dördüncü adımda ise duyguları, bu duyguların taşımakta olduğu bilgilerle alakalı olan davranış yoluyla yönlendirme kabiliyetiyle ifade edilir (Mumcuoğlu, 2002: 23).

Acar (2001:3) duygusal zekâyı kişinin hayatındaki başarısının belirleyicisi olarak öncelikle kendine ait duygularını fark ederek tanıması, onları elverişli şekilde kontrol edebilmesi ve hayatındaki amaçları için kendi motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile alakalı kişisel kabiliyet ve ustalıklarla, karşısındaki bireylerin duygularını fark ederek, empati yapabilmek ve çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle alakalı sosyal kabiliyet ve ustalıkların bir kombinasyonu biçiminde ifade edilmektedir. Bu nedenle duygusal zekâyı iki kısımda tetkik etmek mümkündür (Merlevede vd., 2006: 26)

- *Kişisel Zekâ*: Bireyin ruh hali, hisleri, diğer zihinsel durumları, bunların davranışları etkilemesi ve bu durumları değiştirme, yönetme, güdüleme gibi prosesleri ortaya koymaktadır.

- *Sosyal Zekâ*: Başkalarının duygularını tanıma, bu bilgileri davranış, ilişki kurma ve koruma için rehber olarak kullanma durumunu anlatmaktadır.

Bir başka açıklama ise duygusal zeka, duygularımızı ve hislerimizi, sezgilerimizi etkili biçimde anlatmaya yönelik olarak yönetmek ve insanlar arasında uyum ve sinerji yaratmak için duyguları kullanmak anlatılmaktadır (Toktamışoğlu, 2003: 79).

Duygusal zekânın kişinin hem kendisini hem de başkalarını tanıyıp, anlamasına yardım eden geliştirilebilir kabiliyetlerden meydana geldiği düşünüldüğünde, bireyin hem özel hem iş yaşamında başarıyı ve mutluluğu için duygusal zekâ kabiliyetlerini ustalıkla kullanmasının gerektiği söylenebilir. Duygusal zekâ kabiliyetlerini yaşamlarının her alanında kullanabilen insanlar, sosyal ilişkilerinde çok daha aranan, işbirliğine ve yardımlaşmaya eğilimli, problemler karşısında usanmadan savaşan, iletişim kabiliyetleri yüksek bireyler olarak toplumda yer edinebilirler (Eymen, 2007: 8-9).

Weisinger (1998: 1213) ise daha basit bir tanım yaparak, daha çok duygusal zekânın iletişim kurma boyutuna vurgu yapmıştır. Weisinger'e göre duygusal zekâ duyguların doğru kullanımudur. Başka bir ifadeyle, “duygularınızdan kendi davranışlarınızı yönlendirmek için yararlanarak pozitif sonuçlar almaya çalışma” olarak ifade edilebilir. Duygusal zekâ, beraber çalıştığınız bir bireyle aradaki anlaşmazlıkları giderebilir, hem kendi sorunlarımızı hem de başkalarının sorunlarını çözümlenize yardım edebilir.

Harrison'da (1999) duygusal zekâyı, “insanların duygularını bilme, yönetme, insanları güçlü duygularla motive etme, başkalarının yerine kendini koyma ve duygusal ilişkileri yönetme” olarak isimlendirilen duygusal yeterlilik ve ustalıklar olarak tanımlayarak, iş hayatı ve zekâ, örgüt ve yönetim ilişkisini oluşturmuştur.

Duygusal Zeka kavramı ilk olarak, 1990ların başında Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden John Mayer tarafından bireylerin kendi duygularını anlaması, duygularını hayatı zenginleştirebilecek şekilde düzenlemesi ve başkalarının duygularına empati beslemesi gibi özellikleri ifade etmek gayesiyle kullanılmıştır. En genel anlamıyla yerli yerinde kullanma, duyguları yönetebilmeyi ve kontrol edebilme olarak ele alınan duygusal zekâ Salovey ve Mayer (1990)'a göre beş alt başlıkta ele alınmıştır (Tuğrul, 1999) :

- 1- Duyguların farkında olma
- 2- Duygularla başa çıkabilme
- 3-Kendini motive edebilme
- 4- Başkalarının duygularını fark etme (empati)
- 5- İlişkileri yürütebilme.

Duygusal zekâ gelişimindeki aksaklıklar kişiler arası ilişkilerde sorunların yanı sıra psikolojik rahatsızlıkların meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Tuğrul, 1999).

Tunca'ya (2004) göre duygusal zekâ öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kavramdır. Bu kabiliyeti geliştirmek için aşağıdaki adımlar atılmalıdır:

- Duyguları tanıyıp adlandırmak.
- Duyguları ifade etmek.
- Duyguların şiddetini değerlendirmek.
- Duyguları idare etmek.
- Doyumu ertelemek
- Stresi azaltmak.
- Duygular ve eylemler arasındaki farkı bilmek.

1.4.1.Duygusal Zekânın Tarihi

İlk çağ felsefesinde duygular ilkel, tehlikeli ya da akıl dışı oldukları nedeni ile önemli ölçüde ihmal edilmişlerdir. Sözelimi Sokrates, insanın kendisini duygularına hiçbir biçimde kaptırmaması gerektiğini savunurken, dönemin duygu konusunu inceleyen ilk filozofu olan Platon'un insani duygularla alakalı davranışı da genelde negatif olmuştur. Etik düşüncede Sokrates'i izleyen Sokratik okullardan büyük kısmı ise insanın ne olursa olsun duygulanımlardan yana bir bağımsızlığa yani 'apathia'ya ulaşması gerektiğini savunmuşlardır. Onlar duyguları; dünya üzerindeki yanıltıcı yargılara, dünya ve insanın dünyadaki yeriyle alakalı hatalı konsepsiyonlara dayandırmışlardır. Bu nedenle bireyin davranışlarında duygulanımlarından bağımsız olması gerektiğini savunmuşlardır (Cevizci, 2006: 794-795). Dönemin önemli isimlerinden olan Aristoteles (M.Ö. 384-322) duyguları neşeli veya neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya hipotezlerimiz ile beraber meydana gelen refakatçiler olarak ifade etmiştir. Aristoteles'e göre duygular istek uyandırır fakat bağımsız ölçüler olmadıklarından dolayı bilinç fonksiyonları ile beraber hareket ederler. Augustin (430-354) duyguların daha bağımsız olduğu fikrini savunmuş ise de dönemi yine Aristoteles'in savına yönelmiştir (Konrad ve Hendl, 2001: 22).

1955 yılında Amerikan Dil Bilim Derneği duygusal zekâ terimini kullanmıştır (Yaşarsoy, 2006). Akademik çevrelerde duygusal zekâ terimi, Wayne Leon Payne'in (1985) 'Duygulara Yönelik Bir Çalışma, Arzu, Acı ve Korkuyla Bütünleşme Duygusal Zekânın Geliştirilmesi' adlı doktora tezinde kullanılmıştır (Salovey, Mayer, 1990).

IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan psikolog E. L. Thorndike duygusal zekânın bir yönü olan "sosyal zekâ"nın IQ' nün tek başına bir parçası olduğunu öne atmıştır. Aynı dönemin diğer psikologları sosyal zekâyâ karşı daha şüpheci bir tavır sergilese de; Yale Üniversitesi'nden psikolog Robert Sternberg yaptığı bir çalışmada insanlardan zeki bireyi anlatmaları istediğinde, pratik insan ilişkileri ustalık ana özellikler olarak sıralanmıştır. Sonrasında yapılan daha sistemli bir çalışma Sternberg'i, Thorndike'in ulaştığı sonuca götürmüştür. Sosyal zekâ

akademik başarılarından bağımsız ve bireyin yaşamının pratik yanı ile başa çıkabilmesi için son derece önemli bir zekâ türüdür (Goleman, 2005: 60).

Howard Gardner "Aklın Çerçevesi" başlıklı yapıtında yedi çeşit zekâdan bahsetmiştir. Daha sonra natüralist zekanın da bilimsel kaynaklarda yer bulmasıyla sekiz çeşit zekâyı inceleyen bilim çevreleri için, içe yönelik zekâ ve bireyler arası zekâ duygusal zekâ kavramının yayılmasında bireysel yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler olarak yerini almıştır. kişilerin şirket içindeki rekabet ortamında özgüvenlerinin artması ve sonucunda başarı sağlayabilmeleri için önemli bulunan "empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacı kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, bireyler arasındaki sorunları çözme, sevecenlik, asygi, nezaket, sebat... " gibi duygusal nitelikleri tasvir etmek için kullanılan kavrama denir(Goleman, 2006: 34).

18. yüzyılın konu ile alakalı karakteristik düşünürü ise David Hume'dur. Hume, duyguların fiziksel acı ve zevkten tamamen farklı olduğunu düşünmüştür. Hume'a göre duyguların belirli ve sınırlanabilir fiziksel duyumların klavuzluğuna ihtiyacı yoktur. 18. yüzyıl felsefesinde genel anlamda duygu konusunun etik ile olan ilişkisi çerçevesinde incelendiği söylenilebilir (Cevizci, 2006: 797). Aydınlanma sonrası akademik düşünürlerce, duygular alakasız ya da zararlı bulunmuşlardır. Bu sebeple batı kültürlerinde duygulanım yıllarca korkutucu bir unsur olarak görülmüştür. Bu durum duyguların çoğunlukla aklın ve rasyonelliğin zıttı olarak düşünülmesi ile son bulmuştur.

Duygular konusundaki bu koyu rasyonel görüş açısı 19. yüzyıla kadar etkisini devam ettirmiştir (Konrad ve Hendl, 2001: s.22). Duyguya, 19. yüzyılın çok daha pozitif bir değer biçtiği söylenebilir. Çünkü tutku olmadan büyük hiçbir şeyin yapılamayacağı bu asırda da üstüne basılarak anlatılmıştır, Hegel de rasyonalitede duygunun rolünü anlatmıştır. Akıl yolunun aynı zamanda tutkunun mantığını meydana getirdiğini öne süren Nietzsche de akla hep şüpheyle bakarken, duyguyu en önemli kural haline getirmiştir. 19. asırda insani motivasyon bakımından duygunun önünü açan felsefi değerlendirmeler değildir. Bir başka konuda da psikolojinin bağımsız bir disiplin olarak meydana gelmesidir (Cevizci,2006: 797-798).

1.4.2. Duygusal Zekâ Modelleri

1.4.2.1. John D. Mayer and Peter Salovey Modeli

Bireyin duyguların düşüncenin içinde kendine uydurabilmesi için bireyin duygularını öncelikle değerlendirebilmesi ve belleğine yardımcı olabilmek için onaylayabilmesi gerekmektedir. Birey sadece bu biçimde düşüncelerini üretken bir biçimde harekete geçirmek için duygularını kullanabilir. Kullanılan duygular sürekli olumlu duygular olmak zorunda da değildir, birey gerektiğinde korku, üzüntü, öfke gibi olumsuz duyguları düşüncesinin üretkenliğini artırmak için kullanabilir. Bu süre zarfında verilen kararlarda ve yapılan değerlendirmelerde bir sonuca varılabilmesi sadece duyguların yardımıyla gerçekleşir. Duygular olmazsa değerlendirmelerimiz sonsuz ihtimallere sahip sonuçsuz kavramlar haline gelebilir. Bu durumda hatırlama süreci sonucunda yeniden canlandırılan duygular bireye bilinçdışı öğrenim sistemlerinin sağladığı deneyimleri de sunar. (Çakar ve Arbak, 2004: 35).

Duygusal Zekâ kavramını ilk kez ortaya atan Mayer ve Salovey'in dört bölümden meydana gelen modeli aşağıdaki gibidir (Mayer, Salovey, Caruso, 2004: 197-215):

- a) Duyguyu Algılamak:** Yüz ve beden ifadelerinde duyguyu tanıma yeteneğidir. Duygunun, yüz, ses ve diğer haberleşme yollarıyla anlatılmasını algılayabilmeyi içermektedir.
- b) Duyguyla, Düşüncüyü Desteklemek:** Duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı bilmek, bireyin kararlarını manipüle etmekte kullanılabilir. Bu yolla neden-sonuç ilişkisini hızlı bir biçimde kurarak olayları veya durumları daha çabuk çözümleyebilir (Mayer ve diğerleri, 2000: 412).
- c) Duyguyu Anlamak:** Duyguları analiz etmek, onların zaman içindeki meyillerinin farkında olabilmek ve sonuçlarını anlayabilmektir. Duygusal anlama süreci de duyguları tanımlama, karmaşık duygular ve duygusal geçişleri ile duygusal bakış açıları sağlama, duygusal yönetimde kendi ve başkalarının duygularını yönetme

olarak tanımlanmaktadır (Titrek, 2007: 61). Duyguları anlamada becerikli kişilerin, özellikle zengin bir duygu sözcük hazinesi ve değişik duygu durumları arasındaki alakayı değerlendirme kabiliyetleri vardır (Ortony ve diğerleri, 1988).

d) Duyguyu Yönetmek: Bu yetenek, kişiliğin dayanağıdır. Çünkü duygular, kişinin hedefleri, kendini tanıması ve bilmesi ve sosyal farkındalığı bağlamında yönetilmektedir. Küçük çocuklara bile, sinirlendiklerinde 10'a kadar saymaları öğretilmektedir. İnsanlar yetişkin olmaya başladıkları yaşlara geldiklerinde, soğukkanlı olmayı başarmak ve kendi kendini rahatlatmak gibi duyguları yönetmekle ilgili kabiliyetlerini geliştirmiş olmaktadır. Kişi şayet duyguları düzenleyebilmek ve analiz edebilmek istiyorsa ilk olarak onları adlandırabilmelidir. Sadece kendi duygularını tanımlayabilmesi yetersiz olup, diğer bireylerdeki duyguları da tanımlayabilmelidir (Shelly ve Brown, 2004: 11).

Mayer ve Salovey modellerinde bulunan kabiliyet seviyelerini ölçebilmek için öncelikle “Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçüsü”nü (MEIS) geliştirmişlerdir. Bu ölçek üzerine yapılan araştırmalar ölçeğin geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Zamanla bu ölçünün psikometrik özellikleri yeterli bulunmadığından dolayı John D. Mayer, Peter Salovey ve D. R. Caruso; Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) V1.0 ve V2.0'ı geliştirmişlerdir. Deneysel çalışmalarda MSCEIT'te ölçülen duygusal zeka kabiliyetleri ile bireylerin sosyal ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 36).

1.4.2.2. Reuven Bar-On Modeli

Bar-On duygusal zekâ modelini oluştururken: duyguların kişilerin başarılarındaki rolünü tayin etmeyi hedeflemiştir Bar-On duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve diğerlerini anlamasını, bireylerle ilişki kurabilmesini ve aynı süre zarfında bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan kabiliyetlerden meydana gelir ve bu şekilde çevresel uyum gücünü yükselterek başarıya ulaşır (Çakar ve Arbak, 2004: 37).

Bar-on'un kendi ölçümleri sonucunda geliştirdiği modeli aşağıdaki meta ve alt faktörlerden oluşmaktadır (<http://www.reuvenbaron.org/>):

Kişisel Boyut: Bu meta faktör girişkenlik, bağımsızlık, kendini kabul etme, duygusal öz farkındalık ve kendini gerçekleştirmeyi kapsamaktadır. Bu faktör öncelikle öz farkındalık ve kendini ifade ile ilgilidir, genel olarak duygularımızın ve kendimizin farkında olma kabiliyeti, zayıflığımızı ve gücümüzü algılamayı, kendimizi ve hissettiklerimizi düzgün bir biçimde anlatmaya yönelmektir.

- **Kendini Kabul:** Kendini doğru olarak algılama, anlama ve kabul etme,
- **Duygusal Öz farkındalık:** Duygularımızın farkında olma ve anlama,
- **Girişkenlik:** Kendimizi ve hissettiklerimizi yapıcı olarak anlatma kabiliyeti,
- **Bağımsızlık:** Kendine güvenme ve başkalarına bağlı olan duygularımızın özgür olma kabiliyeti,
- **Kendini Gerçekleştirme:** Kişisel amaçlarımızı düzenleme ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için bunları başarılı olarak kullanma kabiliyeti olarak ifade edilebilir.

Kişilerarası İlişkiler Boyutu: “Bireyin bireyler arası ilişkilerdeki kapasitesi ve etkinliklerini kapsamaktadır. Bireyin olaylara empatiyle yaklaşabilme (Başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların olası anlamlarının tarafsız bir

biçimde farkında olma; karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama), sosyal sorumluluk sahip olabilme ve bireyler arası iyi ilişkiler kurabilme kabiliyeti bu boyutu meydana getirmektedir.” (Mumcuoğlu, 2002: 48)

- **Empati:** Empati, kişinin konuşma esnasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayarak, hassas bir yaklaşım içerisinde olmak demektir. (Stein ve Book, 2003: 137)
- **Kişilerarası İlişki:** Paylaşım üzerine kurulu, tarafların memnun olduğu, yakınlık içeren ilişkiler kurma ve bu ilişkileri devam ettirme kabiliyetidir. (Stein ve Book, 2003: 166) Sempatik ilişkiler olarak da kullanılan olumlu kişiler arası ilişki, sevgi ve sıcaklığı hem alma hem verme kabiliyeti ve bu sohbeti başka bir insana aktarma kabiliyeti ile karakterize edilir.
- **Sosyal Sorumluluk:** Sosyal bir grup içerisinde birlik, beraberlik ve işbirliği duygusuyla aktif bir üye olabilme kabiliyetidir.(Stein ve Book, 2003: 155) Sosyal bir grubun içerisinde, kendini işbirlikçi, paylaşımcı, yapıcı gösterme kabiliyetidir. Kişisel bir menfaati olmaksızın sorumlu hareket edebilme kabiliyetini içermektedir. Sosyal sorumluluğa sahip insanlar, sosyal bilince de sahiptirler. Bu boyut, bazı şeyleri başkaları için ve başkalarıyla beraber yapabilme, sosyal kuralları desteklemek kabiliyeti ile de alakalıdır. Kabiliyetlerin yalnızca kendileri için değil ortak amaçlar için kullanırlar.

Stres Yönetimi: Stres hoşgörüsü ve dürtü kontrolünü kapsamaktadır. Duygu yönetimi ve kontrolü ile alakalıdır, duyguların bizim doğrultusunda olması ve bize lehimize olması için duygularla başa çıkma kabiliyetidir (<http://www.reuvenbaron.org/>).

- **Stres Toleransı:** Etkili ve yapıcı olarak duyguları yönetme,
- **Dürtü Kontrolü:** Harekete geçmek için bir dürtüyü ve cezp ediciliğe karşı koyma ve erteleme kabiliyetidir.

Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu: Bireyin çevrenin istekleriyle başa çıkma kabiliyetlerini kapsamaktadır. Bireyin gerçekliği sınavabilme (öznel olan ile gerçek olan arasındaki farkı ayırt edebilme), esnek olabilme ve sorunları çözebilme kabiliyetleri bu boyutu meydana getirmektedir (Mumcuoğlu, 2002: 49).

- **Problem Çözme:** Problem çözme kabiliyeti, sorunları belirleme ve etkili çözümler üretme kabiliyetidir (Stein ve Book, 2003: 179). Bu boyut vicdanlı olma, sistemtaik ve disiplinli olma ve sorunlara yöntemli yaklaşımla ile de yakından alakalıdır.
- **Gerçeklik:** “Gerçek gibi görünen ile esas gerçek arasındaki farkı belirleme ve tanımlama kabiliyetidir.” (Stein ve Book, 2003: 190) Birdenbire meydana gelen durumlara çabuk adapte olabilme, olaylara doğru bakış açısı ile bakabilme, hayal kurup abartmadan olayları oldukları gibi yaşayabilme kabiliyetlerini içinde barındırır.
- **Esneklik:** Duygu, düşünce ve davranışlarını değişen durumlara adapte olabilme kabiliyetidir. Bu insanlar, belirtiler onların yanlış yaptıklarını gösterdiğinde, fikirlerini değiştirebilme yetisine sahiptirler. Farklı görüş, durum ve uygulamalara genelde açıktırlar

Genel Ruh Hali: İyimserlik ve mutluluğu barındırır. Kendini motive etme ile yakından alakalıdır. Genellikle kendimizle, başkaları ile ve yaşamla iyi vakit geçirme hem de kendimizi rahat hissetmemizi ve yaşama genel bakış açımızı etkiler (<http://www.reuvenbaron.org/>).

- **İyimserlik:** Hayattaki zorluklara karşı pozitif ve umutlu tutum sergileyebilme,
- **Mutluluk:** Genel olarak kendileriyle, diğerleriyle ve hayatla kanaat etme kabiliyetidir.

1.4.2.3. Daniel Goleman Modeli

Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey' in temel yetenek modelinden geliştirilmiş, ancak ondan farklı olarak zihinsel kabiliyetleri bireyin kendi duygularının farkına varabilmesi ve diğer özellikleri (bireyin kendini motive edebilmesi) barındıran bir karma modeldir. Mayer ve Salovey' in modeli duygusal zekâyla alakalı olan kabiliyetleri incelemeye konsantre olduğu için duygusal zekânın örgütsel faaliyetler ve özellikle liderlik üzerindeki etkisiyle ilgilenmemek gibi bir dezavantaja sahiptir. Goleman'ın çalışmaları duygusal zekâ kavramının popülerleşmesi gibi olumlu olduğu kadar olumsuz da bir sonuca neden olmuştur. Mayer vd. belirttiği gibi duygusal zekâ sadece kuramsal bir model olmakla kalmamış bireylerin kafasında yer etmiş bir trend haline gelmiştir (Çakır ve Arbak, 2004:35-42).

Goleman'ın Salovey ve Mayer'in modelini baz alarak meydana getirdiği duygusal zekâ modeline göre ise duygusal zekânın beş temel boyutu vardır. Goleman'ın modelinde yer alan duygusal zekâ boyutları ise aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2007: 395);

- **Kendi Duygularının Farkında Olma:** Kişinin kendi duygularını, ruh halini ve neden bu durumda olduğunu anlayabilme kabiliyetini anlatmaktadır. Bu boyut aynı zamanda bireyin kendi duygularının başkaları üzerindeki etkilerinin de farkında olmasını işaret etmektedir.
- **Kendi Duygularını Yönetme:** Bireyin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol edebilme, muhtemel kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme kabiliyetini anlatmaktadır.
- **Kendini Motive Etme:** Bireyin tüm engellere, başarısızlıklara rağmen başarıya odaklanabilme ve hedefine ulaşmak üzere değişimi kabullenebilme kabiliyetini ifade etmektedir.
- **Empati:** Kişinin karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ya da sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan bireylere duygusal anlamda

destek olabilmek ve başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilme kabiliyetidir.

- **Sosyal Beceriler:** Bireyin başkalarının desteğine ihtiyacı olmadan kendi sorunları ile baş edebilme, kendi duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını engelleyebilme ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme kabiliyetine sahip olmasını anlatmaktadır.

1.5.Akademik başarı

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

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

Öğrencinin, okuldaki eğitim ve öğretimden faydalanmasını sağlayan tutum ve davranışlar: sosyal beceriler, motivasyon, çalışma becerileri ve kararlılıktır (Elias ve arkadaşları, 1997). Okuldaki başarıyı belirleyen birçok faktör araştırılmıştır. Geleneksel zekâ sosyal beceriler, aile faktörü (Kasatura, 1991), arkadaş ilişkileri (Bjarnason, 2000) sosyal aktivitelerde yer alma (Marsh, 1987), benlik algısı (Can, 1986) bu faktörler arasında ön plana çıkmaktadır.

Terman tarafından 1920' de başlatılan ve halen devam etmekte olan bir çalışmada zeka seviyesi 140' in üzerinde, 1500 üstün zekalı çocuktan oluşan bir grup 60 yıl boyunca düzenli aralıklarla takip edilmiştir. Katılımcıların, okulda daha başarılı oldukları ve normal kişilere göre daha iyi sosyal uyum sergiledikleri ve is yaşamında başarılı oldukları bulgulanmıştır. Bu çalışma diğer yandan, üstün zekalı olmanın her zaman başarılı bir grafik çizmeyi garantileyemeyeceğini de göstermiştir. Terman' ın incelediği grupta bazı önemli başarısızlıklara da rastlanmıştır. Üstün zeka, yüksek akademik başarı ve hayat başarısı anlamına gelmemektedir. Harvard'tan mezun olan bir grup öğrencinin orta yaşlarına kadar izlendiği bir başka çalışmada Valliant (1977) zeka düzeyleri ve okul başarıları yüksek olan bu öğrencilerin arkadaşlarına kıyasla verimlilik ve statü açısından daha başarılı olmadıklarını saptamıştır. Sternberg (1985), yüksek zekanın akademik başarıyı getirebileceğine fakat hayatın diğer alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açamayacağına inanmaktadır. Ona göre, kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar, sadece okullarda değer verilen statik zekaya güvenmekten çok, birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir.

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

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

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

1.5.1. Duygusal Zeka ve Akademik Başarı

Son yıllarda, bazı bilim adamları (Goleman, 1995; Cherniss, 1998), duygusal zekanın da akademik başarıyı belirleyen faktörlerden biri olduğunu söylemektedirler. Literatürde, duygusal zeka ve yetişkin başarıları üzerine çalışmalar daha yaygın olmakla birlikte, çocukların okulda başarılı olabilmek için bilişsel becerilerden daha fazlasına ihtiyaç duyduklarının anlaşılmasına paralel olarak duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Hayat başarısındaki bireysel farkları açıklamada anahtar olarak nitelendirilen duygusal zekaya, eğitim alanında yeterince önem verilmemiştir (Mehrabian, 2000). Ancak son yıllarda bu alandaki çalışmalardan artış vardır. Duygusal zekayla akademik başarının incelendiği çalışmaların birçoğunda (Finn ve Rock, 1997) duygusal zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002), duygusal zekanın akademik başarıyı yordamda kişilik ve zeka değişkeninden daha güçlü olduğunu bulgulamışlardır. Ancak birkaç

çalışma (Newsome, Day ve Cotana, 2000; Shaikh, 2004) duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulgulamamıştır.

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

Sosyal ve duygusal öğrenme (Social and Emotional Learning; SEL) programları olarak adlandırılan projeler, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek ve disiplin sorunlarını gidermek için, sınıftaki gelişimsel sorunları çözenin yollarını aramaktadırlar. SEL programlarının öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerini arttırmada etkili oldukları gözlenmiştir. (Finley ve arkadaşları, 2000). Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar, duygusal zeka ile sosyal beceriler arasında bağlar olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zeka becerilerinin öğrencilere öğretilmesindeki amaç, öğrencilerin, sosyal becerilerini iyileştirmek, sorunlarını çözerken izledikleri yaklaşımlarını iyileştirmek, davranışlarını yönlendirmek ve kişiler arası becerilerini arttırmaktır (Cherniss, 1998).

Diğer çalışmalar sınıf içinde öğrenci davranışını değiştirmek bakımından duygusal zeka öğretiminin yararlarını incelemişlerdir. Sonuçlar, sınıf içi davranışın, akademik bilgilere kıyasla, duygusal zeka değişkenleriyle daha kolay yaranabildiğini göstermektedir (Ford ve Tisak, 1983).

Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma (1995), lise öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin müfredatı duygusal zekayı geliştirici şekilde düzenlenmiştir. Bir Eğitim dönemi sonrasında yapılan incelemelerde, öğrencilerin duygusal ifadeleri tartışmada sözcük dağarcıklarının geliştiği ve konuşmalarındaki akıcılığın arttığı görülmüştür. Bu bulgu duygusal

zekayı oluşturan bileşenlerin öğrenilebileceği teorisini Ayrıca bulgular hazırlanan müfredatın, sosyal ilişkilerde problem çözme, hayal kırıklığına tolerans gösterme, pozitif ilişkiler kurabilme gibi önemli becerileri geliştirdiğini de göstermektedir.

Yapılan alışmalar akademik başarıyı zekanın dışındaki farklı faktörlerin de etkilediğini göstermektedir. Duygusal zekayla akademik başarı arasındaki sınırlı sayıdaki çalışmaların bulguları duygusal zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunum göstermiştir.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması ile öğrencilerin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi eğitim ve öğretimle ilgili düzenlemelerin yapılması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu duygusal zeka türünün ve düzeyinin tespit edilmesi öğrenciye üniversite sınavında alan seçimi ve meslek seçimi konularında da rehberlik konularındaki çalışmalarda da önemlidir.

Duygusal zeka ile başarı arasındaki ilişki önemli bir araştırma konusudur. Harvard Üniversitesi'nden David McClelland başarı motivleri konusunda yaptığı çalışmada başarı güdüsü yüksek bir kişilik profili ortaya çıkarmıştır. En yalın haliyle başarı güdüsü, "rekabet koşullarında başarılı olmak veya mükemmellik standardına ulaşmak isteği" şeklinde tanımlanabilir. Başarı güdüsü yüksek kişiler, anında ve tam geribildirim alabilecekleri işleri yapmayı tercih ederler. Belirsizlikleri azaltmak ve işlerini daha iyi bir şekilde yapabilmek için bilgi kaynaklarını arar ve her tür bilgiyi değerlendirirler. Performanslarını nasıl iyileştireceklerini öğrenirler (Fred, 1992).

Başarı; kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirebilmesidir. Amaca ulaşmada duyguları kullanabilme, sıkıntılara rağmen umutlu kalabilme becerisidir(Goleman, 2000).

Bu yeterliliğe sahip kişiler, şu nitelikleri gösterir : (Goleman, 2000)

- Sonuç odaklıdır, amaç ve standartlarına ulaşma güdüsü yüksektir.
- Kendilerini zorlayacak hedefler belirler ve sonuçları hesaplayarak riske girerler.
- Belirsizliği azaltacak bilgileri takip edip işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar.
- Performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler

2.2.Evren Örneklem

Araştırmamızın evrenini Konya İli Selçuklu İlçesindeki ilköğretim okullarında 6, 7, 8. Sınıflarda eğitim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğrenciler arasından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 514 öğrencinin oluşturduğu gruptur. Kolayda örnekleme yöntemi oldukça yaygın olarak kullanılan ankete katılan her öğrencinin örneğe dahil edilmesini içeren ve en kolay bulunan deneğin en ideal denek olduğu varsayımına dayanan olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme türüdür (Karasar,2014:280)

2.3.Sınırlılıklar ve Sayıtlar

Araştırmamız, ankete katılımı sağlanan ve 514 öğrenciden oluşan örneklem grubunun verdiği cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı öğrencilerin doğru, samimi yanıtlar verdikleri varsayımı altında çalışma yürütülmüştür. Ayrıca seçilen örneklem grubunun anakütleyi/evreni yeterince temsil ettiği ve örneklem üzerinden anakütleye genelleme yapılabileceği varsayılmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekte yer alan sorular ve önermeler öğrencilere yöneltilmiştir. Bu sorular ve önermeler, yani çalışmamızdaki değişkenler şu başlıklar altında toplanmıştır:

2.4.1.Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formunda, katılımcıların kişisel özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu özellikler; “Sınıf, Cinsiyet, Yaş, Baba Mesleği, Anne Mesleği, Babanızın Eğitimi, Annenizin Eğitimi, Birinci Dönem Karne Ortalamanız” şeklinde sorulardan oluşmaktadır.

2.4.2.Duygusal Zeka Ölçeği

- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi: 21,25,37,18,38,30,27,29, 19,33,31,7,36,9,2,11,16,5,15,1,32.
- Duyguların değerlendirilmesi: 22,40,6,17,39,35,8,24,26,3,41,28,12
- Duyguların kullanımı:34,13,14,10,4,20,23

Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçeye uyarlanması geçerlilik güvenilirlik analizi Arkun ve arkadaşları tarafından yapılmıştır.

Schutte Duygusal Zeka Ölçeğindeki alt boyutların ilişkin güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N
İHRD (İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi)	,842	21
DD (Duyguların değerlendirilmesi)	,788	13
DK (Duyguların kullanımı)	,626	7

Ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır ve verilerin ne ölçüde raslantısal olduğu incelenmiştir. Yapılan güvenilirlik ölçeği popülasyonu temsil etmesi için seçilen örneklemin popülasyonu ne kadar temsil ettiğini gösterir. Sonuçların güvenilirliği rakamsal olarak Cronbach's Alpha (α) olarak gösterilir ve buna göre değerlendirilir(Kalaycı, 2009).

α değeri,	$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
	$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
	$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
	$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

İHRD (İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi) ölçeğinin Cronbach's alpha değerinin 0,842 olması ve DD (Duyguların değerlendirilmesi)ölçeğinin Cronbach's alpha değerinin, 788 olması ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu, DK (Duyguların kullanımı) ölçeğinin Cronbach's alpha değerinin, 626 olması ölçeğin Oldukça güvenilir olduğunu ve ölçeklerin popülasyonu iyi derece temsil ettiğini göstermektedir.

2.5.Verilerin analizi

Veri toplama aracı olan duygusal zeka ölçeği ile elde edilecek olan bilgiler bilgisayar ortamında sayısal ifadeler olarak kaydedilecektir. Bu bilgilerin istatistiksel sonuçlara dönüştürülmesinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programları (SPSS 22.0) kullanılacaktır.

Araştırmada veri toplama aracından bilgi toplamak için frekans (f); aritmetik ortalama (x); t-testi, f-testi, Varyans Analizi, Kümeleme Analizi istatistiki yöntem ve tekniklerden de faydalanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1.Sosyo Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1.Sosyo Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Frekans	Yüzde
SINIF	6.SINIF	211	41,1
	7.SINIF	272	52,9
	8.SINIF	31	6,0
	Total	514	100,0
CİNSİYET	Kız	205	39,9
	Erkek	309	60,1
	Toplam	514	100,0
YAŞ	11,00	8	1,6
	12,00	185	36,0
	13,00	235	45,7
	14,00	83	16,1
	15,00	2	,4
	16,00	1	,2
	Total	514	100,0
BABA MESLEĞİ	Memur	127	24,7
	Emekli	42	8,2
	Serbest Meslek	177	34,4
	İşsiz	11	2,1
	Diğer	157	30,5
	Toplam	514	100,0
ANNE MESLEĞİ	Ev Hanımı	453	88,1
	Emekli	3	,6
	Çalışan	58	11,3
	Total	514	100,0
BABA EĞİTİMİ	Okur-Yazar değil	2	,4
	İlkokul	181	35,2
	Ortaokul	96	18,7
	Lise	116	22,6
	Üniversite	103	20,0

	Yüksek lisans	14	2,7
	doktora	2	,4
	Toplam	514	100,0
ANNE EĞİTİMİ	Okur-Yazar değil	11	2,1
	İlkokul	292	56,8
	Ortaokul	98	19,1
	Lise	79	15,4
	Üniversite	29	5,6
	Yüksek lisans	5	1,0
	Toplam	514	100,0
KARNE NOTU	21-40	4	,8
	41-60	68	13,2
	61-80	275	53,5
	81-100	167	32,5
	Toplam	514	100,0

- Araştırmaya katılanların %41,1'i 6. sınıf öğrencisi, %52,9'u 7. Sınıf öğrencisi, %6,0'sı 8. sınıf öğrencisidir.
- Araştırmaya katılanların %39,9'u kız, %60,1'i erkektir.
- Araştırmaya katılanların yaşları şöyledir, %1,6'sı 11 yaşında, %36'sı 12 yaşında, %45,5'i 13 yaşında, %16,1'i 14 yaşında, %4'ü 15 yaşında, %2'si ise 16 yaşındadır.
- Babanızın mesleği nedir sorusuna %24,7'si memur, %8,2'si emekli, %34,4'ü serbest meslek, %2,1'i işsiz yanıtlarını vermiştir.
- Annenizin mesleği nedir sorusuna, %88,1'i ev hanımı, %6'sı emekli, %11,3'ü çalışandır yanıtlarını vermişlerdir.%22,6'sı Lise, %20'si Üniversite yanıtlarını verirken, %2,7'si yüksek lisans, %4'ise doktora demiştir.
- Babanızın eğitimi nedir sorusuna %4'ü okur yazar değil, %35,2'si ilkokul, %18,7'si ortaokul, annenizin eğitimi nedir sorusuna %2,1'i Okur yazar değil, %56,8'i ilkokul, %19,1 ortaokul, %15,4'ü lise, %5,6'sı üniversite, %1 ise yüksek lisans yanıtlarını vermiştir.

- Karne notu ortalaması 21-40 olanların oranı %8, not ortalaması 41-60 arasında olanlar %13,2, not ortalaması 61-80 arasında olanların oranı %53,5, not ortalaması 81-100 arasında olanların oranı %32,5 dur.

Tablo 2.Duygusal Zeka Ölçeğindeki Soruların Ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation
Yaşadığım duyguların farkındayım	514	4,0856	1,27369
Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum	514	4,0564	1,21344
Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim	514	3,9591	2,21291
İnsanlar bana kolaylıkla güvenir	514	3,9358	1,19362
Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim	514	3,8949	1,23491
Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum	514	3,8930	1,21003
Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim	514	3,8346	1,27117
Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır	514	3,8132	1,27510
Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir	514	3,8113	1,33530
Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım	514	3,7879	1,18460
Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim	514	3,7665	1,31418
iyi bir şey yaptıklarında insanları överim	514	3,7043	1,26818
Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayım	514	3,6809	1,29903
Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm / Yeni olanakların farkına varırım	514	3,6790	1,24724
Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayım	514	3,6381	1,22887
Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissedirim	514	3,6187	1,31956
Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir	514	3,6148	2,45653

Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım	514	3,5370	1,25796
Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim	514	3,4961	1,41731
Hayatımda bir problemi çözmeye çalışırken olabildiğince duygusal olmamayı yararlı görürüm	514	3,2432	1,33523
Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım	514	3,0914	1,37132
Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum	514	2,9650	1,47320
Olayları başkalarının zevkine göre ayarlarım/düzenlerim	514	2,8969	1,43306
Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum	514	2,8696	1,48171
Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.	514	2,8502	1,39301
İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur	514	2,8385	1,40008
Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır	514	2,7860	1,26926
Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum	514	2,7549	1,40669
İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim	514	2,7490	1,40635
İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim	514	2,7237	1,34118
Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığım, ciddi mi olduğunu çıkartamam	514	2,6887	1,40882
Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz	514	2,5603	1,38682
Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur	514	2,5447	1,42757
Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim	514	2,5078	1,34677
Yeni bir şeyler denediğimde genellikle başarısız olacağımı düşünürüm	514	2,4591	1,34036
Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum	514	2,4553	1,54685
Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam	514	2,4183	1,31053
Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağım beklemem	514	2,3444	1,37653
Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem	514	2,3405	1,37040
Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini	514	2,2821	1,31722

genellikle yanlış yorumlarım			
Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm	514	2,2665	1,44320
Valid N (listwise)	514		

Ölçek soruları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip sorunun “Yaşadığım duyguların farkındayım” ($\bar{X} = 4,0856$) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya ($\bar{X} = 2,2665$) “Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm” ifadesidir.

3.2.Duygusal Zeka İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 3.Duygusal Zeka Puanı ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	p
6.SINIF	211	130,5782	19,58564	0,277	0,758
7.SINIF	272	130,6397	21,40065		
8.SINIF	31	127,8065	15,71288		
Total	514	130,4436	20,34339		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal Zeka Puanı ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik yapılan Anova analizi sonucunda ($p=0,758>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.Duygusal Zeka Puanı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik
(Independent Samples T Test tablosu)

	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Kız	205	131,6780	17,74309	1,121	0,018
Erkek	309	129,6246	21,88848		

Tablo 1. incelendiğinde Araştırmaya katılan öğrencilerin Duygusal Zeka Puanı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik (araştırmaya yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,018>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.Duygusal Zeka Puanı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova
Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
11,00	8	121,6250	13,96872	1,406	0,221
12,00	185	131,3189	19,22721		
13,00	235	131,2809	22,28424		
14,00	83	126,4458	17,04102		
15,00	2	146,0000	2,82843		
16,00	1	143,0000			
Total	514	130,4436	20,34339		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka puanı ile yaş değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik yapılan Anova analizi sonucunda ($p=0,221>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6.Duygusal Zeka Puanı ile Baba Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Memur	127	129,4252	18,43587	1,508	0,199
Emekli	42	129,2143	27,89924		
Serbest Meslek	177	132,8136	19,09171		
İşsiz	11	120,0000	26,15722		
Diğer	157	129,6561	20,26893		
Total	514	130,4436	20,34339		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka puanı ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiyi yönelik yapılan Anova analizi sonucunda ($p=0,199>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7.Duygusal Zeka Puanı ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Ev Hanımı	453	131,2163	20,32800	3,329	0,037
Emekli	3	136,6667	1,52753		
Çalışan	58	124,0862	19,99674		
Total	514	130,4436	20,34339		

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,509	2	511	,222

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Duygusal Zeka Puanı ile Anne Mesleği Değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p=0,037<0,05$).Anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için post hoc testleri kullanılır.

ANOVA sonucunda hangi post-hoc çoklu tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için ($p=0,222>0,05$) bu durumda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Duygusal Zeka Puanının Anne Mesleğine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi

(I) Annenizin Mesleği			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Ev Hanımı	Emekli	-5,45033	11,73095	,888	-33,0246	22,1240
		Çalışan	7,13013*	2,82428	,032	,4915	13,7688
	Emekli	Ev Hanımı	5,45033	11,73095	,888	-22,1240	33,0246
		Çalışan	12,58046	11,99087	,546	-15,6048	40,7657
	Çalışan	Ev Hanımı	-7,13013*	2,82428	,032	-13,7688	-,4915
		Emekli	-12,58046	11,99087	,546	-40,7657	15,6048

Tablo incelendiğinde, ANOVA sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda anne mesleği ev hanımı olanlarla anneleri çalışan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin anne mesleği çalışan olanların duygusal zeka puanı lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,032<,05$).

3.3.İHRD (İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi) Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 9.İHRD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
6.SINIF	211	76,5782	14,39402	,445	0,641
7.SINIF	272	77,7390	14,84911		
8.SINIF	31	76,1935	14,86477		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,641>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10.İHRD ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik (Independent Samples T Test Tablosu

Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	t	p	
ihrd	Kız	205	80,4976	13,16026	4,39	0,016
	Erkek	309	74,9612	15,18025		

Tablo incelendiğinde Araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,016>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 11. İHRD ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
11,00	8	68,7500	15,15397	1,440	,208
12,00	185	77,2541	14,16615		
13,00	235	78,3745	14,84032		
14,00	83	74,4458	14,98231		
15,00	2	76,0000	8,48528		
16,00	1	74,0000			
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,208>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. İHRD ile Baba Mesleği Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Memur	127	78,3780	12,13870	1,782	,131
Emekli	42	74,1190	20,33524		
Serbest Meslek	177	78,0282	13,64378		
İşsiz	11	68,8182	17,37135		
Diğer	157	76,6242	15,45523		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile baba mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,131>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13.İHRD ile Anne Mesleği Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Ev Hanımı	453	77,4283	14,53063	1,559	,211
Emekli	3	86,6667	8,62168		
Çalışan	58	74,6552	15,57838		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile anne mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,211>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14.İHRD ile Baba Eğitimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Okur-Yazar değil	2	70,5000	19,09188	1,412	,208
İlkokul	181	76,3315	16,45771		
Ortaokul	96	75,2708	14,48591		
Lise	116	77,3793	13,79896		
Üniversite	103	80,0583	12,26651		
Yüksek lisans	14	77,0000	12,10213		
doktora	2	91,0000	8,48528		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile Baba Eğitimi değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,208>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15.İHRD ile Anne Eğitimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation		
Okur-Yazar değil	11	74,6364	16,42116	,952	,447
İlkokul	292	76,9521	14,83556		
Ortaokul	98	76,2041	15,31185		
Lise	79	77,6962	13,59615		
Üniversite	29	82,4483	12,02553		
Yüksek lisans	5	75,4000	16,65233		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile Anne Eğitimi değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,447>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16.İHRD ile Karne Notu Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
21-40	4	70,7500	21,15617	1,699	,166
41-60	68	74,5294	16,17024		
61-80	275	76,9345	14,01131		
81-100	167	78,7844	14,79625		
Total	514	77,1693	14,64886		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD ile karne notu değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,166>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

3.4.Duyguların Değerlendirilmesi Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 17.DD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
6.SINIF	211	34,5213	9,72788	,854	,426
7.SINIF	272	33,5184	9,82915		
8.SINIF	31	32,7742	7,94443		
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile Sınıf Değişkeni değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,166>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 18.DD ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Kız	205	32,6049	9,36907	-2,47637	0,191822
Erkek	309	34,7346	9,81025		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile Cinsiyet Değişkeni değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,191>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 19.DD ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
11,00	8	35,1250	11,74050	1,249	,285
12,00	185	34,4919	9,40867		
13,00	235	33,3149	9,98347		
14,00	83	33,6024	9,20490		
15,00	2	46,5000	,70711		
16,00	1	44,0000			
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile yaş değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,285>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 20.DD ile Baba Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	F	P
Memur	127	32,1339	10,11706	,89774	1,877	,113
Emekli	42	35,4762	9,05333	1,39696		
Serbest Meslek	177	34,8701	9,54594	,71752		
İşsiz	11	32,1818	10,18644	3,07133		
Diğer	157	33,8854	9,49897	,75810		
Total	514	33,8852	9,68392	,42714		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile baba mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,113>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 21.DD ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Ev Hanımı	453	34,2274	9,83307	2,396	,092
Emekli	3	31,3333	9,45163		
Çalışan	58	31,3448	8,14248		
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile anne mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,92>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 22.DD ile Baba Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Okur-Yazar değil	2	44,5000	10,60660	2,331	,031
İlkokul	181	35,0166	9,78404		
Ortaokul	96	35,2604	8,48434		
Lise	116	32,9052	9,28765		
Üniversite	103	32,0583	10,19018		
Yüksek lisans	14	30,4286	12,78048		
doktora	2	30,0000	0,00000		
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile baba eğitimi değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,031<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için post hoc testleri kullanılır.

ANOVA sonucunda hangi post-hoc çoklu tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için ($p=0,122>0,05$) bu durumda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Levene Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,689	6	507	,022

Tablo 23.DD puanının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane Testi Analizi

(I) Babanızın Eğitimi		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
					Lower Bound	Upper Bound	
Tamhane	Okur-Yazar değil	İlkokul	9,48343	7,53518	1,000	-1770,6763	1789,6432
		Ortaokul	9,23958	7,54982	1,000	-1703,2979	1721,7770
		Lise	11,59483	7,54941	1,000	-1702,7927	1725,9824
		Üniversite	12,44175	7,56691	1,000	-1625,3336	1650,2171
		Yüksek lisans	14,07143	8,24119	,999	-405,9499	434,0928
		Doktora	14,50000	7,50000	1,000	-1942,6686	1971,6686
	İlkokul	Okur-Yazar değil	-9,48343	7,53518	1,000	-1789,6432	1770,6763
		Ortaokul	-,24384	1,13080	1,000	-3,7113	3,2236
		Lise	2,11140	1,12805	,742	-1,3420	5,5648
		Üniversite	2,95832	1,23977	,316	-,8463	6,7629
		Yüksek lisans	4,58800	3,49229	,993	-8,2492	17,4253
		Doktora	5,01657*	,72724	,000	2,7809	7,2522
	Ortaokul	Okur-Yazar değil	-9,23958	7,54982	1,000	-1721,7770	1703,2979
		İlkokul	,24384	1,13080	1,000	-3,2236	3,7113
		Lise	2,35524	1,22207	,697	-1,3944	6,1049
		Üniversite	3,20216	1,32589	,297	-,8695	7,2738
		Yüksek lisans	4,83185	3,52378	,988	-8,0283	17,6920
		Doktora	5,26042*	,86593	,000	2,5639	7,9569

	Lise	Okur-Yazar değil	-11,59483	7,54941	1,000	-1725,9824	1702,7927
		İlkokul	-2,11140	1,12805	,742	-5,5648	1,3420
		Ortaokul	-2,35524	1,22207	,697	-6,1049	1,3944
		Üniversite	,84692	1,32355	1,000	-3,2141	4,9080
		Yüksek lisans	2,47660	3,52290	1,000	-10,3826	15,3358
		Doktora	2,90517*	,86234	,021	,2326	5,5778
	Üniversite	Okur-Yazar değil	-12,44175	7,56691	1,000	-1650,2171	1625,3336
		İlkokul	-2,95832	1,23977	,316	-6,7629	,8463
		Ortaokul	-3,20216	1,32589	,297	-7,2738	,8695
		Lise	-,84692	1,32355	1,000	-4,9080	3,2141
		Yüksek lisans	1,62968	3,56024	1,000	-11,2610	14,5204
		Doktora	2,05825	1,00407	,602	-1,0626	5,1791
	Yüksek lisans	Okur-Yazar değil	-14,07143	8,24119	,999	-434,0928	405,9499
		İlkokul	-4,58800	3,49229	,993	-17,4253	8,2492
		Ortaokul	-4,83185	3,52378	,988	-17,6920	8,0283
		Lise	-2,47660	3,52290	1,000	-15,3358	10,3826
		Üniversite	-1,62968	3,56024	1,000	-14,5204	11,2610
		Doktora	,42857	3,41573	1,000	-12,3715	13,2286
Doktora	Okur-Yazar değil	-14,50000	7,50000	1,000	-1971,6686	1942,6686	
	İlkokul	-5,01657*	,72724	,000	-7,2522	-2,7809	
	Ortaokul	-5,26042*	,86593	,000	-7,9569	-2,5639	
	Lise	-2,90517*	,86234	,021	-5,5778	-,2326	
	Üniversite	-2,05825	1,00407	,602	-5,1791	1,0626	
	Yüksek lisans	-,42857	3,41573	1,000	-13,2286	12,3715	

Tablo incelendiğinde, ANOVA sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda DD boyutuna verilen cevaplar baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanlarla doktora mezunu olanlar arasında($p=0,000<0,05$) babası ilkokul mezunu olanlar lehine ve babası ortaokul mezunu olanlarla doktora mezunu olanlar arasında($p=0,000<0,005$) babası ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır Ayrıca babasının eğitim düzeyi lise olanlarla doktora olanlar arasında babasının eğitim düzeyi lise olanlar lehine DD boyutuna verdikleri cevaplar farklılaşmaktadır.

Tablo 24.DD ile Anne Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Okur-Yazar değil	11	37,8182	9,87743	3,374	,005
İlkokul	292	34,5411	9,78892		
Ortaokul	98	34,8061	8,45444		
Lise	79	31,7468	9,46582		
Üniversite	29	28,6207	9,81403		
Yüksek lisans	5	33,2000	16,45296		
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile anne eğitimi değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,005>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için post hoc testleri kullanılır.

ANOVA sonucunda hangi post-hoc çoklu tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için ($p=0,337>0,05$) bu durumda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Levene Homoenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,142	5	508	,337

Tablo 25.DD puanının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi

(I) Annenizin Eğitimi			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Okur-Yazar değil	İlkokul	3,27709	2,94048	,875	-5,1345	11,6887
		Ortaokul	3,01206	3,04430	,921	-5,6966	11,7207
		Lise	6,07135	3,08103	,361	-2,7423	14,8850
		Üniversite	9,19749	3,39015	,074	-,5005	18,8955
		Yüksek lisans	4,61818	5,16372	,948	-10,1533	19,3897
	İlkokul	Okur-Yazar değil	-3,27709	2,94048	,875	-11,6887	5,1345
		Ortaokul	-,26503	1,11767	1,000	-3,4623	2,9322
		Lise	2,79426	1,21413	,195	-,6789	6,2674
		Üniversite	5,92041*	1,86400	,020	,5882	11,2526
		Yüksek lisans	1,34110	4,31803	1,000	-11,0112	13,6934
	Ortaokul	Okur-Yazar değil	-3,01206	3,04430	,921	-11,7207	5,6966
		İlkokul	,26503	1,11767	1,000	-2,9322	3,4623
		Lise	3,05929	1,44759	,282	-1,0817	7,2003
		Üniversite	6,18543*	2,02383	,028	,3960	11,9749
		Yüksek lisans	1,60612	4,38939	,999	-10,9503	14,1626
	Lise	Okur-Yazar değil	-6,07135	3,08103	,361	-14,8850	2,7423
		İlkokul	-2,79426	1,21413	,195	-6,2674	,6789
		Ortaokul	-3,05929	1,44759	,282	-7,2003	1,0817
		Üniversite	3,12615	2,07866	,662	-2,8201	9,0724
		Yüksek lisans	-1,45316	4,41494	,999	-14,0827	11,1764
	Üniversite	Okur-Yazar değil	-9,19749	3,39015	,074	-18,8955	,5005
		İlkokul	-5,92041*	1,86400	,020	-11,2526	-,5882
		Ortaokul	-6,18543*	2,02383	,028	-11,9749	-,3960
		Lise	-3,12615	2,07866	,662	-9,0724	2,8201
		Yüksek lisans	-4,57931	4,63596	,922	-17,8411	8,6825
	Yüksek lisans	Okur-Yazar değil	-4,61818	5,16372	,948	-19,3897	10,1533
		İlkokul	-1,34110	4,31803	1,000	-13,6934	11,0112
Ortaokul		-1,60612	4,38939	,999	-14,1626	10,9503	

	Lise	1,45316	4,41494	,999	-11,1764	14,0827
	Üniversite	4,57931	4,63596	,922	-8,6825	17,8411

Tablo incelendiğinde, ANOVA sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda DD boyutuna verilen cevaplar anne eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında ($p=0,020<0,05$) annesi ilkokul mezunu olanlar lehine ve annesi ortaokul mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında ($p=0,028<0,005$) annesi ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır

Tablo 26. DD ile Karne Notu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
21-40	4	26,7500	9,77667	5,022	,002
41-60	68	35,8824	10,07069		
61-80	275	34,7418	9,26863		
81-100	167	31,8323	9,85048		
Total	514	33,8852	9,68392		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DD ile karne notu değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,002<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için post hoc testleri kullanılır.

ANOVA sonucunda hangi post-hoc çoklu tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için ($p=0,949>0,05$) bu durumda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Levene Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,119	3	510	,949

Tablo 27.DD puanının Karne Notu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi

(I) Karne notunuz			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	21-40	41-60	-9,13235	4,92475	,249	-21,8260	3,5613
		61-80	-7,99182	4,82068	,347	-20,4172	4,4336
		81-100	-5,08234	4,84298	,720	-17,5652	7,4005
	41-60	21-40	9,13235	4,92475	,249	-3,5613	21,8260
		61-80	1,14053	1,29637	,815	-2,2009	4,4820
		81-100	4,05002*	1,37697	,018	,5009	7,5992
	61-80	21-40	7,99182	4,82068	,347	-4,4336	20,4172
		41-60	-1,14053	1,29637	,815	-4,4820	2,2009
		81-100	2,90948*	,93905	,011	,4891	5,3299
	81-100	21-40	5,08234	4,84298	,720	-7,4005	17,5652
		41-60	-4,05002*	1,37697	,018	-7,5992	-,5009
		61-80	-2,90948*	,93905	,011	-5,3299	-,4891

Tablo incelendiğinde, ANOVA sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda DD boyutuna verilen cevaplarla karne notu arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,020 < 0,05$) tespit edilmiştir. Karne notu 41-60 arasında olanların 81-100 karne notuna sahip olanlara göre DD puanlarının daha anlamlı olduğu görülmektedir.

3.5. Duyguların Kullanımı Boyutu İle Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 28.DK Boyutu ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation		
6.SINIF	211	19,4787	5,00887	,234	,791
7.SINIF	272	19,3824	4,87718		
8.SINIF	31	18,8387	3,58791		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile Sınıf değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,791>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 29.DK Boyutu ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik T Testi

Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Kız	205	18,5756	4,65373	-3,154	0,365
Erkek	309	19,9288	4,92424		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile cinsiyet değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem Testi sonucunda ($p=0,365>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 30.DK Boyutu ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	p
11,00	8	17,7500	2,81577	1,569	,167
12,00	185	19,5730	4,97454		
13,00	235	19,5915	5,11274		
14,00	83	18,3976	3,79004		
15,00	2	23,5000	4,94975		
16,00	1	25,0000			
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,167>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 31.DK Boyutu ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
Memur	127	18,9134	4,91196	,962	,428
Emekli	42	19,6190	4,93347		
Serbest Meslek	177	19,9153	5,14987		
İşsiz	11	19,0000	3,82099		
Diğer	157	19,1465	4,50757		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,428>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 32.DK Boyutu ile Anne Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation		
Ev Hanımı	453	19,5607	4,88849	2,414	,090
Emekli	3	18,6667	2,88675		
Çalışan	58	18,0862	4,55101		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,090>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 33.DK Boyutu ile Baba Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Okur-Yazar değil	2	26,5000	2,12132	1,149	,333
İlkokul	181	19,5193	4,98396		
Ortaokul	96	19,4479	4,51400		
Lise	116	19,3448	4,75688		
Üniversite	103	19,2039	4,97318		
Yüksek lisans	14	18,7143	5,60808		
doktora	2	14,5000	2,12132		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile baba eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,333>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 34.DK Boyutu ile Anne Eğitimi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Okur-Yazar değil	11	21,1818	4,70783	,885	,491
İlkokul	292	19,5925	4,98675		
Ortaokul	98	19,3469	4,40502		
Lise	79	18,8228	4,69522		
Üniversite	29	18,6552	5,32028		
Yüksek lisans	5	17,6000	6,22896		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile anne eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,491>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 35.DK Boyutu ile Karne Notu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi

	N	Mean	Std. Deviation	F	P
21-40	4	18,2500	3,50000	2,705	,045
41-60	68	19,4853	5,24189		
61-80	275	19,8873	4,61650		
81-100	167	18,5569	5,03315		
Total	514	19,3891	4,85906		

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Dk ile karne notu değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,045<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını bulmak için post hoc testleri kullanılır.

ANOVA sonucunda hangi post-hoc çoklu tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için ($p=0,949>0,05$) bu durumda yaygınlıkla kullanılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Levene Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,549	3	510	,649

Tablo 36.DK puanının Karne Notu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analizi

(I) Karne notunuz			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	21-40	41-60	-1,23529	2,48759	,960	-7,6471	5,1765
		61-80	-1,63727	2,43503	,908	-7,9136	4,6391
		81-100	-,30689	2,44629	,999	-6,6122	5,9985
	41-60	21-40	1,23529	2,48759	,960	-5,1765	7,6471
		61-80	-,40198	,65482	,928	-2,0898	1,2858
		81-100	,92841	,69553	,541	-,8643	2,7212
	61-80	21-40	1,63727	2,43503	,908	-4,6391	7,9136
		41-60	,40198	,65482	,928	-1,2858	2,0898
		81-100	1,33039*	,47433	,027	,1078	2,5530
	81-100	21-40	,30689	2,44629	,999	-5,9985	6,6122
		41-60	-,92841	,69553	,541	-2,7212	,8643
		61-80	-1,33039*	,47433	,027	-2,5530	-,1078

Tablo incelendiğinde, ANOVA sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda Karne notu 61-80 arasında olanların 81-100 karne notuna sahip olanlara göre DD puanlarının daha anlamlı olduğu ($p=0,027<0,05$) görülmektedir.

3.6.Duygusal zeka alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler

Tablo 37.Duygusal zeka alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler için yapılan pearson correlation tablosu

					Akademik Başarı
		ihrd	dd	dk	
ihrd	Pearson Correlation	1	,013	,229**	,098*
	Sig. (2-tailed)		,773	,000	,026
	N	514	514	514	514
dd	Pearson Correlation	,013	1	,485**	-,125**
	Sig. (2-tailed)	,773		,000	,004
	N	514	514	514	514
dk	Pearson Correlation	,229**	,485**	1	-,081**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,047
	N	514	514	514	514
Akademik başarı	Pearson Correlation	,098*	-,125**	-,081**	1
	Sig. (2-tailed)	,026	,004	,047	
	N	514	514	514	514
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

İhrd alt boyutuyla dk alt boyutu arasında pozitif yönlü(Pearson Correlation:0,229) anlamlı bir ilişki ($p=0,000<0,05$) vardır. İhrd alt boyutuyla karne notu arasında pozitif yönlü(Pearson Correlation:0,098) anlamlı bir ilişki ($p=0,026<0,05$) vardır. Dd alt boyutuyla dk alt boyutu arasında pozitif yönlü(Pearson Correlation:0,485) anlamlı bir ilişki ($p=0,000<0,05$) vardır. Dd alt boyutuyla karne notu arasında negatif yönlü(Pearson Correlation:-,125) anlamlı bir ilişki ($p=0,004<0,05$) vardır. Dk alt boyutuyla karne notu arasında negatif yönlü(Pearson Correlation:-,081) anlamlı bir ilişki ($p=0,047<0,05$) vardır.

SONUÇ

Duygusal zeka kişinin hayatındaki başarısının belirleyicisi olarak öncelikle kendine ait duygularını fark ederek tanıması, onları elverişli şekilde kontrol edebilmesi ve hayatındaki amaçları için kendi motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile alakalı kişisel kabiliyet ve ustalıklarla, karşısındaki bireylerin duygularını fark ederek, empati yapabilmek ve çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle alakalı sosyal kabiliyet ve ustalıkların bir kombinasyonudur.

Duygusal zekânın kişinin hem kendisini hem de başkalarını tanıyıp, anlamasına yardım eden geliştirilebilir kabiliyetlerden meydana geldiği düşünüldüğünde, bireyin hem özel hem iş yaşamında başarıyı ve mutluluğu için duygusal zekâ kabiliyetlerini ustalıkla kullanmasının gerektiği söylenebilir. Duygusal zekâ kabiliyetlerini yaşamlarının her alanında kullanabilen insanlar, sosyal ilişkilerinde çok daha aranan, işbirliğine ve yardımlaşmaya eğilimli, problemler karşısında usanmadan savaşan, iletişim kabiliyetleri yüksek bireyler olarak toplumda yer edinebilirler

Duygusal zeka ile okul başarısı ve hayat başarısı arasında ilişki olduğu bilinmektedir. Duygusal zekası gelişmiş öğrencilerin okullarındaki akademik başarısı daha yüksek olmaktadır.

Bu araştırmada da duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla Konya ili Selçuklu ilçesindeki 514 ortaokul öğrencisine duygusal zeka ölçeğini içeren bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdadır:

Araştırmaya katılanların %41,1'i 6. sınıf öğrencisi, %52,9'u 7. Sınıf öğrencisi, %6,0'sı 8. Sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılanların %39,9'u kız, %60,1'i erkektir. Araştırmaya katılanların yaşları şöyledir, %1,6'sı 11 yaşında, %36'sı 12 yaşında, %45,5'i 13 yaşında, %16,1'i 14 yaşında, %4'ü 15 yaşında, %2'si ise 16 yaşındadır. Babanızın mesleği nedir sorusuna %24,7'si memur, %8.2'si

Emekli, %34,4'ü Serbest meslek, %2,1'i işsiz yanıtlarını vermiştir. Annenizin mesleği nedir sorusuna, %88,1'i ev hanımı, %6'sı emekli, %11,3'ü çalışandır yanıtlarını vermişlerdir. %22,6'sı Lise, %20'si Üniversite yanıtlarını verirken, %2,7'si Yüksek lisans, %4'ise doktora demiştir. “Babanızın eğitimi nedir” sorusuna %4'ü Okuryazar değil, %35,2'si ilkokul, %18,7'si ortaokul cevabını vermiştir. “Annenizin eğitimi nedir” sorusuna %2,1'i Okuryazar değil, %56,8'i ilkokul, %19,1 ortaokul, %15,4'ü lise, %5,6'sı Üniversite, %1 ise yüksek lisans yanıtlarını vermiştir. Karne notu ortalaması 21-40 olanların oranı %8, not ortalaması 41-60 arasında olanlar %13,2, not ortalaması 61-80 arasında olanların oranı %53,5, not ortalaması 81-100 arasında olanların oranı %32,5 dur.

Duygusal zeka puanı ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zeka puanı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi yönelik yapılan bağımsız örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,018>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal Zeka Puanı ile yaş değişkeni Arasındaki ilişkiyi Yönelik yapılan Anova analizi sonucunda ($p=0,221>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka puanı ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Anova analizi sonucunda ($p=0,199>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Duygusal zeka puanı ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p=0,037<0,05$). Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin anne mesleği çalışan olanların duygusal zeka puanı lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,032<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin İHRD puanı ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Anova Testi sonucunda ($p=0,641>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. İHRD ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,016>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

İHRD ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,208>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

İHRD ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Anova Testi sonucunda ($p=0,131>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

İHRD ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,211>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

İHRD ile Baba Eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,208>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

İHRD ile Anne Eğitimi değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,447>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

İHRD ile karne notu değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,166>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DD ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,166>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DD ile cinsiyet değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için T Testi (Independent Samples T Test) sonucunda ($p=0,191>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

DD ile yaş değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,285>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DD ile baba mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,113>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DD ile anne mesleği değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,92>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DD ile baba eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,031<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

DD boyutuna verilen cevaplar baba eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanlarla doktora mezunu olanlar arasında ($p=0,000<0,05$) babası ilkokul mezunu olanlar lehine ve babası ortaokul mezunu olanlarla doktora mezunu olanlar arasında ($p=0,000<0,005$) babası ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca babasının eğitim düzeyi lise olanlarla doktora olanlar arasında babasının eğitim düzeyi lise olanlar lehine DD boyutuna verdikleri cevaplar farklılaşmaktadır.

DD ile anne eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,005>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

DD boyutuna verilen cevaplar anne eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında ($p=0,020<0,05$) annesi ilkokul mezunu olanlar lehine ve annesi ortaokul mezunu olanlarla üniversite mezunu olanlar arasında ($p=0,028<0,005$) annesi ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır

DD ile karne notu değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,002<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. DD boyutuna verilen cevaplarla karne notu arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,020<0,05$) tespit edilmiştir. Karne notu 41-60 arasında olanların 81-100 karne notuna sahip olanlara göre DD puanlarının daha anlamlı olduğu görülmektedir.

DK ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,791>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,167>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DK ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,428>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir

DK ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,090>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin DK ile baba eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,333>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

DK ile anne eğitimi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik Anova testi sonucunda ($p=0,491>0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Dk ile karne notu değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Testi sonucunda ($p=0,045<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Karne notu 61-80 arasında olanların 81-100 karne notuna sahip olanlara göre DD puanlarının daha anlamlı olduğu ($p=0,027<0,05$) görülmektedir.

İhrd alt boyutuyla dk alt boyutu arasında pozitif yönlü (Pearson Correlation:0,229) anlamlı bir ilişki ($p=0,000<0,05$) vardır. İhrd alt boyutuyla karne notu arasında pozitif yönlü (Pearson Correlation:0,098) anlamlı bir ilişki ($p=0,026<0,05$) vardır. Dd alt boyutuyla dk alt boyutu arasında pozitif yönlü (Pearson Correlation:0,485) anlamlı bir ilişki ($p=0,000<0,05$) vardır. Dd alt boyutuyla karne notu arasında negatif yönlü (Pearson Correlation:-,125) anlamlı bir ilişki ($p=0,004<0,05$) vardır. Dk alt boyutuyla karne notu arasında negatif yönlü (Pearson Correlation:-,081) anlamlı bir ilişki ($p=0,047<0,05$) vardır

ÖNERİLER

Literatür çalışması ve yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda bu çalışmayla ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocukların duygusal zekasının gelişiminde aileye önemli rol düşmektedir. Ailenin çocuğuyla ilgilenmesi ve duygusal zekasını geliştirici bir ortam hazırlaması gerekmektedir.
- Çocuklarının duygusal zeka becerileri erken yaşlarda tespit edilmeli ve bu zeka türlerine göre öğrencilere seçebilecekleri mesleklerle ilgili yönlendirme yapılmalıdır. Bu durum öğrencinin mesleki performansını ve hayattaki başarısını artıracaktır.
- Çocukların duygusal zeka gelişimlerinin takip edilmesi bu konuda rehberlik hizmeti gerekmektedir.
- Çocukların kişisel kabiliyetlerinin ve sosyalliğinin gelişmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri sayısal ve sözel derslere göre de incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerimin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arbak, Ç. (2003), Chrysler’da Lee Iacocca’nın (Tichy & Ulrich, 1991; akt. Arbak, Çakar, 2003), McDonalds’ta Ray Kroc’ın, Honda ‘da Soichiro Honda’nın

Bacanlı, E. (2001). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınları.

Baymur, B.F. (2004). *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Berman, M. (2002), *A multiple intelligences road to an ELT classroom*, Carmarthen: Wales Crown House Publishing, Ltd.

Bjarnason, T. (2000), Grooming for success? The impact of adolescence society on early intergenerational social mobility, *Journal of Family and Economic Issues*, 21, 319-342.

Börekçi, A.G. (2002). *Çalışma ortamlarında duygusal zekâ, uygulamadan bir örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bümen, N. (2002), *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, Gürhan. (1986), *Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*, Ankara: Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigm.

Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma.

Cherniss, Cary. (1998), "Social and emotional learning for leaders", *Educational Leadership*, 55, 26-36.

Cobin, "A Content Analysis of Codes of Ethics in Australian Enterprises," *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 11, Sayı 1, s. 37-55,

Cooper, K. R., Sawaf. A.,(2010). *Liderlikte Duygusal Zeka: Yönetim ve Organizasyonda Duygusal Zeka* (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), s. 29-41.

Çetinkaya, Ö. , Alparslan A.M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 2011, 1.

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

Davis, M. (2004). *Duygusal Zekânızı Ölçün*, 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Davis, M., (1988). "Working with your company's code of ethics," *Management Solutions*, Haziran, s. 5-10, 1988 aktaran . Farrel, B. J. ve D. M.

Demirel, Ö., Başbay, A ve Erdem, E., (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama*, Ankara: PEGEM A,

Demirtaş, Z.& Duran, A. (2007). İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Gelişmişlik Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 20, 208-220.

Druskat, vd., (2006), *Linking Emotional Intelligence And Performance At Work Current Research Evidence with Individuals and Groups*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London

Elias, M.J., Bruene-Butler L. Blum L. ve Schuyler T. (1997), “How to Launch a Social and Emotional Learning Program”, *Educ Leadership*, 54(8), 15-19.

Elmacioğlu, T. (1998), “Başarıda Aile Faktörü”, İstanbul: *Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri*. 7

Erdoğdu M. Yüksel & Kenarlı, Özkan (2008), Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki, *Milli Eğitim*, 178:297: 310

Eymen, E. (2007). *Duygusal Zeka*, Kaliteofisi Yayınları.

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

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

Gardner, H. (2004). *Çoklu Zekâ*, İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

Goleman, D. (2005). *İşbaşında Duygusal Zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York: *Bantam Books*, 24-29.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. ve Quamma, J. P. (1995), Promoting Educational Competence in School – Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum, *Development and Psychopatology*, 7, 1, 117-136.
- Gün, N. (2002). *Geçmişin Gölgeleeri, Duyguların Dili*. 7. Baskı. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Gürdal, M. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki*, Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güz,N., Küçükerdogan, R., Sarı, N., Küçükerdogan B. & Zeybek, İ. (2002). *Etkili İletişim Terimleri*, İstanbul: İnkılap.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış, *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36/1, 97-110.
- Kasatura, İ. (1991), *Okul Başarisından Hayat Başarisina*, İstanbul: Altın Kitapları Yay.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duygularla Güçlenmek/Duygusal Zekâ Sayesinde Başarılı Bir Hayat*, (Çev. M. Taştan), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, B.13, İstanbul: Altın Kitapları.
- Köksalan.B. ve diğ. (2009). Rehberlik (Editör: Sırrı Akbaba ve Asude Bilgin), Sayfa 253, Lisans Yayıncılık,
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

LeDoux, J. (2006). *Duygusal Beyin*. Çeviren: Arıcan Uysal, İstanbul: Pegasus.

Marsh, H.V. (1987), “ The big- fish- little- pond effect on academic self concept”, *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

Mayer, John. D., Salovey, P. The Intelligence of Emotional Intelligence, *Intelligence*, Vol:17, No:4 1993, s.433

Mayer, John. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197-215.

Mayer, John. D., Salovey, P., Caurdo, D. R., Sitarenios, G., (2001). Emotional Intelligence as a Standart Intelligence, *Emotion* ,Sayı:1 s. 235

Merlevede, P., Vandamme R. & Denis Bridoux, D. (2006). *7 Adımda Duygusal Zekâ*, İstanbul: Omega Yayınları.

Morris, C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*, Çev: M. Sayıl, B. Ayvaşık. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:23.

Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000), “Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence”, *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

Ortony, A., Clore, G. L. ve Collins, A. M. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18: 393-410.

Saban, A. (2003). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.

Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. 5.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Salovey, Peter, Brian, T. B., Jerusha, B. D., Mayer, J.,(2000). *Handbook of Emotions*, New York: Guilford Pres.

Saraoğlu Şerif, (2003). *İşletme Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Duygusal ve Zihinsel Becerilerinin Yönetim Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Programı, Kütahya.

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L., (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Shelly, Y.S., Brown, L.; A (2004). Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections, Research Branch Correctional Service of Canada, s.12

Stein, J. S., Book, H. E. (2003). *EQ- Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*, Çev. Müjde Işık, Özgür Yayınları.

Titrek O. (2007). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*, İstanbul: Pegem Yayıncılık.

Toker, F., Yıldız K., Necati C. & Behran U. (1968). *Zekâ Kuramları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.

Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın Öteki Sesi-Duygusal Zekâyla Başarı*, İstanbul:Kapital Yayınları.

Tuğrul, C. (1999). “Duygusal Zeka” Klinik Psikiyatri, Sayı: 1, s. 12-20.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, B. 3, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Vallant G. (1977), “Adaptation to Life”, Boston: *Little Brown* Sternberg, R. J. (1985), “Beyond IQ”, *Cambridge University Press*.

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

Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yelkikalan, N. (2006). 21. Yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: duygusal zekâ, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İbrahim Bodur Girişimcilik Uygulama ve Araştırma Merkezi, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, C. 1, s. 3.

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

EKLER**DEĞERLİ ÖĞRENCİLER**

Bu anket, öğrencilerin duygusal düzeylerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı: Bünyamin ATAL AY

Sınıfınız :

Cinsiyet : Kız Erkek

Yaşınız :

Babanızın Mesleği:

Memur Emekli Serbest Meslek İşsiz Diğer

Annenizin Mesleği:

Ev Hanımı Emekli Çalışan

Babanızın Eğitimi:

Okur-Yazar Değil İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite Yüksel lisans Doktora

Annenizin Eğitimi:

Okur-Yazar Değil İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite Yüksel lisans Doktora

Birinci Dönem Karne Ortalamanız:

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim					
2	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım					
3	Yeni bir şeyler denediğimde genellikle başarısız olacağımı düşünürüm					
4	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır					
5	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir					
6	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim					
7	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır					
8	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm / Yeni olanakların farkına varırım					
10	Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur					
11	Yaşadığım duyguların farkındayım					
12	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem					
13	Hayatımda bir problemi çözmeye çalışırken olabildiğince duygusal olmamayı yararlı görürüm					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim					
15	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
16	Olayları başkalarının zevkine göre ayarlarım / düzenlerim					
17	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım					
18	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum					
19	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayım					
20	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem					
21	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir					
22	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim					
23	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam					
24	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.					
25	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum					
26	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum					
27	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim					
28	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur					
29	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim					
30	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim					
31	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayım					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
32	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissedirim					
33	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir					
34	Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz					
35	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm					
36	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım					
37	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.					
38	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım					
39	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum					
40	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum					