

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
KİŞİSEL YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

İŞİL ÖREN

TEZ DANIŞMANI

YRD. DOÇ. DR. ATILGAN ERÖZKAN

**HAZİRAN, 2011
MUĞLA**

T.C
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE KİŞİSEL
YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
IŞIL ÖREN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 27. 07. 2011
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 27. 06. 2011

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ahmet DUMAN

HAZİRAN, 2011
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 01 / 06 / 2011 tarih ve 4-1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Işıl ÖREN'in "Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki" adlı tezini incelemiş ve aday 27 / 06 / 2011 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN



Üye

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE



YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/07/2011

Işıl ÖREN

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Adı Soyadı : Işıl ÖREN

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki

Y. Dil : The Relationship Between Emotional Intelligence Levels And Personal Orientations of Teachers

TEZİN TÜRÜ

Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Adı Soyadı : Atılgan ERÖZKAN

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 156

TEZİN KONUSU (KONULARI)

1. Duygusal Zekâ,
2. Kendini Gerçekleştirme

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER

1. Duygusal Zekâ
2. Kendini Gerçekleştirme

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER

1. Emotional Intelligence
2. Self-Actualization

1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 27.07.2011

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile özgerçekleşim düzeylerinin bazı boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, bireylerin duygusal zekâ kapsamına giren öz farkındalık (self-awareness), duyguları yönetebilme (management of emotion), başkalarının duygularını anlayabilme (empathy), kendini harekete geçirebilme (motivation), ilişkileri yönetme özellikleri ile özgerçekleşim ölçütlerinden: içten denetimli olma, kendini kabul, duygusal yönden açık olma, başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme, içten geldiği gibi davranma gibi boyutların incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Antalya il merkezinde toplam 120 İlköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okullardan seçkisiz yöntemle belirlenen öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada veriler “Kişisel Yönelim Envanteri” ve “Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizleri için SPSS 14.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ ile özgerçekleşim boyutları arasında 0.01 önem düzeyinde önemli ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekânın alt boyutları ile özgerçekleşim alt boyutları arasında da 0.01 önem düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Kendini Gerçekleştirme.

ABSTRACT

In this study, the relationships between primary school teachers' emotional intelligence levels and some dimensions of self-actualization levels were investigated. In this context, the aim of the study is to find out dimensions like self-awareness, management of emotion, understanding feelings of others (empathy), mobilizing itself (motivation) covered by emotional intelligence of the individuals, conducting relations and Inner Directed Support, Self Acceptance, Feeling Reactivity, Spontaneity, Capacity for Intimate Contact from self-actualization measures.

Descriptive method was adopted. The study was made on a total 120 primary school teachers in Antalya. Sampling consists of teachers selected randomly from primary schools. The datas were analysed by using SPSS 14.0. Emotional Intelligence Scale and Personal orientation inventory were used.

As a result, statistically, it was found a significant relationship in 0.01 significance level between emotional intelligence and self-actualization. Significant relationships between sub-dimensions of emotional intelligence scores and self-actualization were found.

Key Words: Emotional Intelligence, Self-Actualization.

TEŞEKKÜR

Bu tezi yazma sürecimde yaşamımın her alanında, pratik faydalarını görebileceğim önemli kazanımlar elde ettim. Bu tezle birlikte kendimi ve yeteneklerimi keşfetme imkânına sahip oldum. Bu yüzden, bana bu derece olumlu katkısı bulunan bir çalışma ortaya koymak ayrı bir mutluluktur benim için.

Çalışmam süresince bana olan güvenini sürekli belirten, sonsuz bilgisi ile benden ilgi ve değerli yardımlarını esirgemeyen, çalışmalarımı yönlendiren, her konuda desteğini hissettiğim çok değerli danışman hocam Sayın **Yrd. Doç. Dr. Atılgan Erözkan'a**, varlığıyla gücünü her konuda yanımda olan Sayın **Prof. Dr. Zafer Gökçakan'a**, çalışmamın her aşamasında pozitif kişiliği ile hep yanımda hissettiğim Sayın **Yrd. Doç. Dr. Sabahattin Deniz'e**, ihtiyacım olduğu her an bilgi ve deneyimleri ile yanımda olan Sayın **Doç. Dr. Hasan Şeker ve Doç. Dr. İzzet Görgeç'e**, araştırmam süresince bana yardımcı olan okul yöneticilerine, öğretmenlerine, her zaman sonsuz sevgileri ile yanımda olan, araştırmamın her aşamasında kaygılarımı paylaşıp beni yüreklendiren, bu yaşıma kadar maddi ve manevi her türlü desteği ile yanımda olan ve bundan sonra da olacağını bildiğim, sahip olduğu her türlü olanağı benim için gözünü kırpmadan önüme seren çok sevdiğim, değerli canım **Ailem'e** sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunmayı bir borç bilirim.

Haziran, 2011

Işıl ÖREN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	İ
ABSTRACT.....	İİ
TEŞEKKÜR	İİİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ	İX
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
PROBLEM CÜMLESİ.....	7
ALT PROBLEMLER.....	7
DENENCELER.....	8
SAYILTILAR.....	10
SINIRLILIKLAR:	10
TANIMLAR	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	11
ZEKÂ	11
ZEKÂ KURAMLARI.....	12
ALFRED BİNET.....	12
CATTEL	13
PIAGET	13
SPEARMAN'IN TEK FAKTÖR KURAMI	14
THURSTONE-BİLEŞİK FAKTÖRLÜ ÇÖZÜMLEME.....	15
GUİLFORD'UN ÇOK FAKTÖR KURAMI.....	16
STENBERG'İN ÜÇ AŞAMALI ZEKÂ KURAMI.....	16
GARDNER'İN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI	16
SOSYAL ZEKÂ MODELİ	19
ÇOKLU ZEKÂ MODELİ	19
STERNBERG'İN PRATİK ZEKA - BAŞARI ZEKASI MODELİ	20
DUYGU.....	21
DUYGU KURAMLARI	25
JAMES-LANGE DUYGU KURAMI.....	25
CANNON-BARD DUYGU KURAMI	26

<i>PENEBAKER VE SHELTON DUYGU KURAMI</i>	27
<i>EİSENBERG VE LENNON DUYGU KURAMI</i>	27
<i>LEARY VE SMİTH DUYGU KURAMI</i>	27
<i>SCHACHTER-SİNGER DUYGU KURAMI</i>	27
<i>ARNOLD-LİNDSEY'İN DUYGU KURAMI</i>	28
<i>BİLİŞSEL KURAM</i>	28
<i>SOSYO-BİYOLOJİK KURAM</i>	29
<i>DUYGUSAL ZEKÂ</i>	29
<i>DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ</i>	37
<i>YETENEK MODELİ</i>	38
<i>KARMA MODEL</i>	38
<i>JOHN D. MAYER VE PETER SALOVEY MODELİ</i>	40
<i>REUVEN BAR-ON MODELİ</i>	41
<i>ROBERT COOPER VE AYMAN SAWAF MODELİ</i>	42
<i>DANİEL GOLEMAN MODELİ</i>	42
<i>DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİ</i>	44
<i>DUYGULARIN FARKINDA OLMA</i>	44
<i>DUYGULARI YÖNETME</i>	44
<i>MOTİVASYON</i>	46
<i>EMPATİ</i>	47
<i>İLİŞKİLERİ YÖNETME</i>	48
<i>DUYGUSAL ZEKÂ VE EĞİTİM</i>	49
<i>KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME</i>	59
<i>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</i>	66
<i>YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR</i>	66
<i>YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR</i>	72
BÖLÜM III	76
YÖNTEM	76
ARAŞTIRMA MODELİ	76
ÇALIŞMA GRUBU	76
VERİLERİN ANALİZİ	76
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	76
DUYGUSAL ZEKÂ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (DZDÖ)	77
KİŞİSEL YÖNELİM ENVANTERİ	79
PUANLAMA	79

BÖLÜM IV.....	80
BULGULAR.....	80
A. DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ İLE ÖZGERÇEKLEŞİM DÜZEYİNİN BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR.....	80
B. ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ ALT BOYUTLARI İLE ÖZGERÇEKLEŞİMİN ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR.....	83
TARTIŞMA VE YORUM.....	98
A. DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNİN BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	100
B. ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ ALT BOYUTLARI İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	103
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
SONUÇLAR.....	108
ÖNERİLER	113
KAYNAKÇA.....	115
ÖZGEÇMİŞ	140

SİMGELER LİSTESİ

\bar{X}	Aritmetik Ortalama
S	Standart Sapma
r	Korelasyon Katsayısı
n	Kişi Sayısı
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

EQ	Duygusal Zekâ
IQ	Bilişsel Zekâ
SPSS	Statistical Packages For Social Sciences

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo II. 1	Duygusal Zekâ Modelleri.....	39
Tablo IV.1	Duygusal Zekâ Düzeyi ile Özgerçekleşim Arasındaki İlişki.....	80
Tablo IV.2	Duygusal Zekâ Düzeyi ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	81
Tablo IV.3	Duygusal Zekâ Düzeyi ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	81
Tablo IV.4	Duygusal Zekâ Düzeyi ile İçten Geldiği Gibi Davranma Arasındaki İlişkiler.....	82
Tablo IV.5	Duygusal Zekâ Düzeyi ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	82
Tablo IV.6	Duygusal Zekâ Düzeyi ile Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	83
Tablo IV.7	Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Kendini Gerçekleştirme Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	84
Tablo IV.8	Empati (E) İle Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	84
Tablo IV.9	Empati (E) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	85
Tablo IV.10	Empati (E) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler.....	85
Tablo IV.11	Empati (E) İle Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	86
Tablo IV.12	Empati (E) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	86
Tablo IV.13	Kendini Motive Etme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	87
Tablo IV.14	Kendini Motive Etme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	87
Tablo IV.15	Kendini Motive Etme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler.....	88
Tablo IV.16	Kendini Motive Etme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	88
Tablo IV.17	Kendini Motive Etme ile Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	89
Tablo IV.18	Duyguların Farkında Olma ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	89
Tablo IV.19	Duyguların Farkında Olma ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	90
Tablo IV.20	Duyguların Farkında Olma ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler.....	90
Tablo IV.21	Duyguların Farkında Olma ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	91
Tablo IV.22	Duyguların Farkında Olma ile Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	91
Tablo IV.23	Duyguları Yönetme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	92
Tablo IV.24	Duyguları Yönetme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	92
Tablo IV.25	Duyguları Yönetme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler.....	93
Tablo IV.26	Duyguları Yönetme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	93

Tablo IV.27	Duyuları Yönetme ile Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	94
Tablo IV.28	İlişkileri Yürütme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler.....	94
Tablo IV.29	İlişkileri Yürütme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler.....	95
Tablo IV.30	İlişkileri Yürütme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler.....	95
Tablo IV.31	İlişkileri Yürütme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler.....	96
Tablo IV.32	İlişkileri Yürütme ile Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler.....	96

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz insanı her şeyin hızla gelişip değiştiği bir dünyada yaşamakta ve bu baş döndürücü olaylara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Yakın zamana kadar planlı ve amaçlı öğrenim yaşantıları ile öğrencilerin düşünsel güçlerinin geliştirilmesine ve topluma uyumu için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmiş ancak bu bilgi ve becerilerde donanımlı olmak, bireyin kendi ve başkalarını olduğu gibi kabul etmesi, kendi kendinin karar odağı olması, içten denetimli olması ve kendi ve başkalarına saygı duyması kısaca bireyin özgerçekleşimini gerçekleştirmesi için yeterli olmamıştır. İnsan, gizilgüçlerini kullanarak geliştirdiği teknolojinin yanında en önemli unsuru “kendi”ni ihmal etmiştir. Günümüzde insanların birbirleri ile etkileşimlerinin insancıl değer, anlayış ve yaklaşımın çözülmesi, hatta kendi benliklerine de yabancılaşmaya başlaması önemli bir psikolojik sorun olarak görülmektedir. Kalabalıklar içinde yalnız, güven ortamından yoksun, paylaşımsız bir dünyada yaşıyor olduğu duygusuna sahip insanların sayısı hızla artmaktadır. Bu artış ve birbirlerine karşı olumsuz duygular toplumun her kesiminde; anne-çocuk, işçi-işveren, kadın-erkek arasında sıkça gözlenmektedir. Hızla gelişen teknoloji, ekonomik refah bu sorunların çözülmesinde yeterli olmamıştır. Bu sorunların çözümü, yitirilen değerlerin yeniden organize edilmesi ile mümkün olabilecektir. Bugün hızla değişen koşullarda bireylerin sahip olacağı en önemli kazanım, sağlıklı bir psikolojik yapıdır. Psikolojik olarak sağlıklı olma ile sağlıklı olmayan’ı ayırt eden belirgin bir ölçütün olmayışı bu kavramın farklı bakış açılarından açıklanmasına neden olmuştur.

Davranışçı kuramlar, psikolojik olarak sağlıklı oluşu, davranış bozukluğu göstermeme, çevre ile uyumlu ilişkiler kurabilme olarak açıklarken (Patterson, 1971), psikonalitik yaklaşıma göre ise bu kavram, çevre ile içgüdüsel gereksinimler arasında denge olması, psişik enerjinin id, ego ve süper ego arasında oranlı bir şekilde dağılması olarak betimlenirken, varoluşçu yaklaşıma ve bu görüşü benimseyen kuramlara göre de, farkındalık, başkalarına saygı duyma, algılarında

gerçekçi olma ve kendi davranışlarına yön verebilme olarak tanımlanmaktadır (Patterson, 1973; Güven, 2008).

Rogers (1951), psikolojik sağlığa sahip olan insanın özelliklerini, yaşantılarında giderek daha fazla açık olma, daha varoluşsal bir biçimde yaşama olarak tanımlamaktadır. Organizmayı dinamik bir sistem olarak gören Rogers (1961)'a göre yaşamın tek bir amacı vardır o da insanın tam verimli olarak bir yaşam sürmesidir. Bu da insanın içinde var olan, sosyal evrimin sonu ve psikoterapinin son amacı olarak algılanan özgerçekleşim güdüsüdür. Rogers, kendini gerçekleştiren kişilerin tam verimli çalışan ya da yeteneklerini tam olarak değerlendiren (Fully Functioning) kişi olarak tanımlamaktadır. Hümanistik psikoloji alanında dikkate değer çalışmaları olan Maslow, özgerçekleşimi olan kişilerin;

- Kendine yeterli olma, problemini kendi başına çözebilme, başkalarından yardım, destek ve övgü beklememe, doğayı, kendini ve diğer insanları olduğu gibi kabul etme,
- Demokratik bir kişilik yapısına sahip olma, kendine ve başkalarına koşulsuz saygı duyabilme, içten geldiği gibi davranma, dışarıdan empoze edilen kurallardan çok, kendi geliştirdiği değerler sistemine göre davrandıklarını belirtmektedir.

Günümüzde insana dönük çalışmaların başında yer alan yukarıdaki kavramlar kadar duygusal zekâya ilişkin çalışmalar da alan araştırmalarının ilgi odağı haline gelmiştir. Duygusal zekâ, eğitim ile geliştirilebilir bir zekâ türü olduğu için gelecek nesillerin yüksek duygusal zekâya sahip bireyler olarak yetişmesi önem kazanmaktadır. Öncelikle öğretmenlerimizin yüksek EQ'ya sahip olmaları gerekmektedir. Yetiştirdikleri küçük bireylere kendine güvenmeyi, duygularını bilmeyi ve onları kontrol edebilmeyi, "ben" kavramından "biz" kavramına geçmeyi, karşısındaki kişiyi etkili dinlemeyi ve anlamayı, motivasyonunu kendi içinden sağlamayı, kendini gerçekleştirmelerinde onların yanında olmaları, bir sorunla karşılaştıklarında sorunu nasıl çözümlenebileceklerini öğretmeleri, geleceğimiz açısından oldukça önemlidir. Bunun için öğretmen adaylarının yetiştirilirken, duygusal zekâlarını geliştirici,

destekleyici eğitim almaları yararlı olacaktır. Başta insan ilişkilerinin yoğun olduğu meslek grupları ve özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik üniversitelerin bütün fakültelerinde ve fakültelerine bağlı bütün bölümlerinde duygusal zekâ eğitimi verilmeli ve öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olarak görevlerine başlamaları sağlanmalıdır (Akbaş, 2006; Gülbahçe, 2010).

Duygusal zekâ konusunda ilk söylemi Thorndike, 1920 yılında sosyal zekâ kavramı ile ifade etmiştir. Thorndike sosyal zekâyı, bireyleri anlayabilme, yönetme yeteneği olarak belirtmiştir (Goleman, 1998).

1980 yıllarında Howard Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı" üzerine yaptığı önemli çalışmalarında sekiz tip ana zekânın varlığından söz etmiştir. Bu zekâ tiplerinden ikisi, kişilerarası-sosyal zekâ ile kişisel-içsel zekâ bugün adı geçen duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Daha sonra ilk kez Peter Salovey ve John Mayer (1997) tarafından bireylerin duyguları ile başa çıkmaları olarak tanımlanmıştır.

Mayer ve Salovey'e (1997) göre duygusal zekâ, sosyal zekânın bir alt kümesidir ve 2001 yılında Yale Üniversitesi psikoloji profesörlerinden Peter Salovey, New Hampshire Üniversitesi psikoloji profesörü John Mayer ve Caruso kendi isimlerinin baş harflerinden adını alan (MSCEIT) (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) testini geliştirmişlerdir.

Yıllardır bireyin başarısı IQ' ya bağlanmaktaydı. Ancak son zamanlarda giderek önem kazanan duygusal zekânın (EQ) bireyin işlevselliğinde çok daha etkin rol oynadığı gözlenmekte olduğunu vurgulayan Goleman (2000) duygusal zekânın;

- Duyguların farkındalığı
- Duyguları yönetebilme
- Empati
- Motivasyon
- Sosyal beceriler olmak üzere 5 boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir.

Duyguların farkındalığı; kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olmasıdır. Duyguların farkında olma, duygusal özdenetim gibi diğer yetilerin üzerine inşa edildiği temel duygusal yeterliliklerdir. Duygusal zekâda kendinin farkında olma, kendini tanıma olarak ifade edilen özgerçekleşimini gerçekleştirmiş kişiler de kendinin kusur ve eksiklerinin, olumlu ve olumsuz yanlarının farkında olma, savunma mekanizmalarına sığınmama, sığınsa da bu durumun bilincinde olma ve bunları kişiliğinin olumlu yönleri olarak kabullenebilme özellikleri gösterirler (Ioannidou ve Konstantikaki, 2008).

Duyguları yönetme; ya da bir başka deyişle özdenetim, ne duygulara teslim olmak, duyguları bastırmak ne de onları yok saymak değil, onların uyumlu ve dengeli bir biçimde yaşanmasını sağlamaktır.

Empati; başka bir insanın duygu ve yaşantıları ile bunların anlamlarını doğru olarak algılama ve geri iletimde bulunabilme şeklinde tanımlanabilir (Leiberg ve Anders, 2006). Rogers (1961), empatiyi terapistin danışanın deneyimlerini “sanki kendininmiş” gibi algılaması, anlaması ve bu algılama ve anlama sürecini karşısındakine yansıtması olarak belirtir. Rogers’a göre kişilerle ilişkide en önemli iletişim araçlarından biri empati ve empatik beceridir.

Bir insanın karşısındaki ile empati kurabilmesi için iki şey gerekir. İlki, kişinin ben merkezli olmaması, diğeri de empati kuracak kişinin çevresindekilerle yeterli iletişimde bulunabilecek durumda olmasıdır. Bir öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı en önemli niteliklerinden biri empatik anlayıştır. Empatik anlayış, öğretmenin kendini öğrencisinin yerine koyarak olay ve olgulara onun baktığı gözle bakabilmeyi gerektirir. Empatik anlayışın bir sınıf ortamında yer alması, öğretmenin öğrencisine bir insan olarak duyduğu saygıyı güçlendirmektedir (Kılıççı, 1992).

Motivasyon; kişinin duygularını bir amaç doğrultusunda toparlayabilmesi ve harekete geçirebilme becerisi olarak ifade edilebilmesi yani bireyin kendi kendini amaçları doğrultusunda yöneltmeyi başarabilmesidir. Özgerçekleşimi başarmış kişiler, güçlerini içlerinden alırlar. Karar odakları kendileridir. Herhangi bir dış

otoriteye değil, kendi iç değerler sistemine göre davranırlar. Dış çevreye olabildiğince az bağımlıdırlar. İçten geldiği gibi tepkide bulunabilirler ve tepkilerinin sorumluluğunu yüklenirler.

Sosyal beceriler; duygusal zekânın bir diğer boyutu olan sosyal ilişkilere bakıldığında, özgerçekleşimini gerçekleştirmiş kişiler, diğer insanlarla olumlu, içten, sıcak ve anlamlı ilişkiler kurabilirler.

İnsancı eğitim yaklaşımına göre eğitimde köklü davranış değişiklikleri ancak güvenli bir öğrenim ortamında oluşur. Bu güvenli öğrenme ortamı ise kişide koşulsuz saygı, empatik anlayış, dürüstlük, açık, içten ve saydam olma gibi temel koşulların varlığı ile mümkündür. Ancak bu koşullar, okulun insanları yaşama hazırladığı sayılına işlerlik kazandırabilecektir (Kılıççı, 1992). Eğitim sistemleri bireyin bilgi, duygu, tutum ve davranış gibi tüm özelliklerinin gelişimini hedeflemekle birlikte, eğitim programları bilişsel becerilere yoğunlaşmıştır. Gününün büyük kısmını okulda geçiren, aile ilişkileri anne babaların yoğun iş yükü ve büyük kentte yaşamının getirdiği güçlüklerle oldukça kısıtlanmış olan öğrencilerin, giderek yalnızlaştığı, sevgisizlik ortamında şiddete yatkınlık, uyuşturucu kullanımı gibi sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum günümüz toplumlarında okulun işlevinin sorgulanmasına yol açmıştır. Oysa bilgi çağı toplumunda başarı kavramı değişmiştir. Artık bilmek, başarılı olmak demek değildir. Bilgi, isteyen herkesin rahatlıkla ulaşabildiği bir değerdir. Dolayısıyla iş gücü tanımı da değişmiştir. Pek çok şirketin iş ilanlarında, alanında uzman olmak istenmekle birlikte yeterli görülmemektedir. Bunun yanı sıra sürekli kendini yenileyebilen, insan ilişkilerinde başarılı, kendini motive edebilen, girişimci, sorun çözme gibi pek çok duygusal zekâ yeterliliklerine sahip bireyler aranmaktadır. Bu özellikler bireyin duygusal zekâsının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Somuncuoğlu, 2005).

Anaokulu döneminden itibaren öğretmen, çocuk için önemlidir. Öğretmenin ilgi ve beğenisini kazanmak, çocuk için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Çocuk, kendinden beklenileni vermek için ciddi çabalar harcar. Çocuklara, öğretmenin yapabileceği en büyük yardım onun beklentilerini sağlıklı bir biçimde karşılamaktır. Bir öğretmen,

sınıftaki öğrenciler için özgerçekleşim modeli olabilir. Model alma yolu ile öğrenme, öğrenmenin tek yolu değildir. Ancak en kolay yoldur. Model alınan kişi, her kimse, çocuk hatta yetişkin için de sosyal statüsü yüksek kimsedir. Öğretmenin beğenilen ve sevilen bir kişi olması, özgerçekleşimi kolaylaştırıcı değerleri benimsemesi ve bu değerlere uygun davranışlarda bulunması, öğrencilerin onun davranışlarını benimseme olasılığını arttırmaktadır.

Öğretmenin kişiliğinin başkalarının gelişimine elverişli nitelikler kazandırması, eğitimin temel sorunlarından biri olmak zorundadır. Bu bağlamda, insancı öğretimin en önemli özelliklerinden biri, öğrenciyi insan oluşu nedeni ile hiçbir koşula bağlı olmaksızın insana özgü nitelikleri ile kabullenebilmektir. O kişi, kendi kendisi olarak değerlidir. Bu saygı duygusu, onu incitmeden, kişilik bütünlüğünü bozmadan olduğu gibi kabullenme ile olur. Bu ilgi, sevgi ve kabul, doğal koşullarda sıcak ve içten olmalıdır. Koşulsuz saygının önemli bir diğer yönü de insana güvenmedir. İnsana güven, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencinin yeteneklerine güvenme ve onun davranışlarında onun doğru olanı seçmeye eğilimli olduğuna inanmadır (Kılıççı, 1992). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde içtenlik ve saydamlık, öğretmenin kendi gerçek duygularını yaşamasına dayanır. Purkey (1970), öğretmenin yaratacağı samimi, içten bir sınıf ortamını öğrenciyi başarıya götüren önemli bir koşul olduğunu vurgulamaktadır. Rogers (1970) da, içtenlik ve saydamlılığı öğretmenin öğrencisi ile olan ilişkilerinde kendinde meydana gelen olumlu ve olumsuz duyguları onlarla paylaşabilme açıklığı olarak ifade etmektedir.

Gerek duygusal zekâyı betimleyen, gerekse özgerçekleşime sahip bireylerin sahip olduğu bütün bu özellikler, kişilerin içinde buldukları zaman dilimini yaşamalarına olanak tanımaları açısından bakıldığında Maslow (1968)'un tam verimli birey olarak nitelendirdiği, yaşamdan haz ve kıvanç duyan koşulsuz sevgi, saygı ve hoşgörüye sahip birey anlayışı ile örtüşmektedir. Bir insan için, özellikle insan yetiştirmek gibi bir misyonu yüklenmiş her kademedeki öğretmenler için olmazsa olmazlar arasında gerek duygusal zekâ düzeyi, gerek içten denetimlilik, kendini kabul, kendine ve başkalarına saygı arasındaki ilişkilerin önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada “Öğretmenlerde duygusal zekâ ile kendini kabul, içten

denetimli olma, başkaları ile yakın ilişkiler kurabilme, içten geldiği gibi davranma ve duygusal yönden açık olma arasındaki ilişkiler” ele alınmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, genel anlamda öğretmenlerin duygusal zekâ boyutları ile özgerçekleşimi niteleyen kişisel yönelim boyutları arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır.

Alt Problemler

A. Duygusal zekâ düzeyi ile Özgerçekleşim düzeyinin boyutları arasındaki ilişkiler bakımından öğretmenlerin;

- Duygusal Zekâ Düzeyleri (DZ) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Desteği İçten Alma (D),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurma (Y), arasında bir ilişki var mıdır?

B. Öğretmenlerin Duygusal zekâ alt boyutları ile Özgerçekleşim alt boyutları arasındaki ilişki yönünden;

- Empati (E) İle Kendini Kabul (Kk),
- Empati (E) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Empati (E) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Empati (E) İle Desteği İçten Alma (D),
- Empati (E) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- Kendini Motive Etme (M) İle Kendini Kabul (Kk),

- Kendini Motive Etme (M) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Kendini Motive Etme (M) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Kendini Motive Etme (M) İle Desteği İçten Alma (D),
- Kendini Motive Etme (M) İle Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme (Y),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Desteği İçten Alma (D),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duyguları Yönetme (DY) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Desteği İçten Alma (D),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Kendini Kabul (Kk),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Desteği İçten Alma (D),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
arasında bir ilişki var mıdır?

Denenceler

A. Araştırmanın temel problemine ve alt problemlere dayalı olarak geliştirilen denenceler aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlerde,

- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Desteği İçten Alma (D),

- Duygusal Zekâları Düzeyleri (DZ) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y) arasında olumlu yönde ilişkiler vardır.

B. Öğretmenlerin Duygusal zekâ alt boyutları ile Özgerçekleşim alt boyutları arasındaki ilişki yönünden;

- Empati (E) İle Kendini Kabul (Kk),
- Empati (E) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Empati (E) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Empati (E) İle Desteği İçten Alma (D),
- Empati (E) Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- Kendini Motive Etme (M) İle Kendini Kabul (Kk),
- Kendini Motive Etme (M) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Kendini Motive Etme (M) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Kendini Motive Etme (M) İle Desteği İçten Alma (D),
- Kendini Motive Etme (M) İle Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme (Y),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Desteği İçten Alma (D),
- Duyguların Farkında Olma (F) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Kendini Kabul (Kk),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- Duyguları Yönetme (DY) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Desteği İçten Alma (D),
- Duyguları Yönetme (DY) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Kendini Kabul (Kk),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Desteği İçten Alma (D),
- İlişkileri Yürütme (İY) İle Başkaları İle Yakın İlişkiler Kurabilme (Y),
arasında olumlu yönde ilişkiler vardır.

Sayıtlar

1. Araştırma evreninden seçilen araştırma grubunu temsil edebilecek yeterlikte olduğu,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal zekâ ve özgerçekleşimi niteleyen alt boyutlara sahip olduğu,
3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin soruları doğru algıladıkları ve verdikleri yanıtların kendilerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

1. Antalya il merkezinde çalışma grubuna giren ilköğretim öğretmenleri ile
2. “Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Yönelim Envanteri”nin ölçtüğü nitelik ve ölçümlerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ, bireyin, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanıması, onları uygun bir şekilde denetleyebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir karışımıdır (Acar, 2001).

Kendini Gerçekleştirme: Kendini gerçekleştirme, içten geldiği gibi davranma, doğayı, kendini ve diğer insanları olduğu gibi kabul etme, gerçeği yeterli ölçüde algılayabilme, başkalarıyla yoğun ilişkiler kurabilme, demokratik bir kişilik yapısına sahip olma, insanlıkla özdeşim kurabilme, düşünce ve duyularında akıcı ve rahatlık içinde olmadır (Maslow, 1968).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Zekâ

Zekâ, bugün bilimin üzerinde en çok araştırma yapılmış ve en çok tartışılan konularının başında yer almaktadır. Zekâ başlangıçta insanın doğa ile başa çıkma çabaları olarak ele alınmakta iken, bilimsel olarak ele alınması 19. yüzyılda Psikoloji biliminin kurulması ile başlamıştır (Karaküçük ve Oral, 2007).

İlk zekâ tanımları, başlangıçta uyum sorunu olarak ele alınmış ve bireyin belirli bir kültür içerisinde yaşantısını sürdürerek uyum sağlaması için gerekli yetenekler örüntüsü olarak ifade edilmiştir. Zekâyı uyum problemi olarak tanımlayan psikologlar, bireyin zekâsı ölçüsünde çevreye uyum sağlayabileceğini savunmuşlardır. Zeki birey, problemle karşılaştığında çok daha fazla çözüm önerileri sunabilmektedir. Bazı görüşler ise zekâ ile hafızayı eşleştirmekte, güçlü hafızanın zeki olma ile aynı anlamı taşıdığını ifade etmektedir. Zekâ tanımları, kültürel değerlerden etkilenmekte ve farklılaşmaktadır. Batı kültüründe; hızın, zekânın temel bir ögesi olduğu düşünülürken, Çin kültüründe ise kişinin kendini tam olarak bilebilmesi zekânın temel bir ögesi olarak ele alınmaktadır (Rau, 2001). Beyin ve beynin işleyişi konusundaki son dönemdeki araştırmalar ise zekanın entegre bir kavram olduğu, fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olmayacağı yönündedir (Damasio, 1999; Akt. Çakar ve Arbak). Zekânın bu tanımını etkileyen bu unsurlar dikkate alındığında günümüzün gerekleri açısından belki de en uygun Wechsler'in (Feldman, 1996) tanımıdır. Wechsler'e göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir.

Zekâ, kavramı görüldüğü gibi çok değişik şekillerde tanımlanan tartışmalı bir kavramdır. Bu nedenle uzmanlar, bilimsel yanın baskın olmasını sağlayacak objektif bir ölçü geliştirmek için çalışmışlar ve zekâ testlerini geliştirmişlerdir.

Zekâ testleri, bir kişinin zekâ seviyesini ölçmek için kullanılan bir dizi ölçüm aracından oluşmaktadır. Bu testlerin en çok bilinenlerinden birisi olan Zekâ Katsayısı (IQ) testi, kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceleyerek zekâyı işlemsel olarak tanımlayabilmektedir. Fakat zaman içinde zekâ testlerinin, özellikle IQ testinin bireyin zekâsını ölçme konusundaki yeterliliği bilimsel olarak tartışılmaya başlanmıştır. Öncelikle, zekâ testlerinin çoğunluğu psikolojik bozuklukların teşhisi için tasarlandığından psikolojik açıdan sağlıklı insanların incelenmesindeki güvenilirlikleri tartışmalıdır. Diğer önemli bir nokta ise, değişik kültürel alt yapılardan gelen insanların aynı IQ testini farklı şekilde algılamasıdır. En temel sorun ise, zekâ testlerinin kişinin yaşam performansını tahminlemede yetersiz kalmalarıdır (Goleman, 2000). Yapılan birçok çalışma, IQ değeri yüksek kimi bireylerin son derece başarısız, IQ değeri vasat kimi bireylerin ise son derece başarılı olabildiğini göstermektedir. Bulgular, IQ'nun gerçek yaşamdaki başarının % 4'ü ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Arbak ve Çakar, 2004).

ZEKÂ KURAMLARI

Son yıllara kadar kuramsal olarak zekânın doğuştan yirmili yaşlara kadar geliştiği, bu yaştan sonra bilgilenmenin artıp zekâ kapasitesinde gelişme olmadığı kabul edilmekteydi. Son gelişmeler ise bu konudaki kuramsal bilgilerimizin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zekâ ile ilgili literatürde kabul edilmiş bazı kuramlar aşağıda verilmiştir:

Alfred Binet

Binet'e göre zekâ genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zekâ hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflandırmadan çok hafıza, düşünme, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir. İlk zekâ testlerini geliştiren Binet, testteki maddelerin çözüm şekline göre zekâ hakkında fikir

sahibi olunabileceğini, bu yolla zekânın ölçülebileceğini ifade eder. Binet zekânın algısal motor becerilerle ile değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Dr. Theodore Simon ile birlikte bir ölçek hazırlamıştır, “1916-Stanford Binet zekâ ölçeği”. Binet’e göre zekânın altı özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: Anlamak; Hüküm vermek; Akıl yürütmek; Düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek; Düşüncüyü istenilen bir amacın gerçekleşmesine yönlendirmek; Kendi kendini eleştirmek (Mumcuoğlu, 2002).

Cattel

Cattel, kuramını iki zekâ faktörü üzerine kurmuştur. Bunlardan ilki “Akılcı zekâ”dır. Kavramlar oluşturma, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri kavrama yeteneği bu zekâ biçimiyle ilgilidir. Harfleri ya da sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizinlerini sıralama gibi test materyalleriyle bu zekâ türü ölçülmeye çalışılır. İkinci zekâ faktörü olan “Kristal zekâ” ise gelişme sırasında öğrenilen bilgileri içerir. Akılcı zekânın ergenliğin sonuna kadar aktif öğrenmeye daha yatkın bir yapı olduğundan kristal zekânın ise daha çok bilgileri sentezlemeye yatkın yetişkin zekâsı olduğundan söz edilir (Bacanlı, 2001).

Kristal zekâ; soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, soyut akıl yürütme, kısacası akılcı zekânın öğrenilmiş deneyimlere aktarılmasıyla ilgili olan zekâ tipidir. Eğitim ve deneyime bağlı olan bu zekâ türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanılır (Oleron, 1992).

Piaget

Piaget, zihin gelişimi kuramını geliştirmeden önce zekâ anlayışını ortaya koyarak anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmıştır. Önce zekâyı tanımlamış, sonra zekânın işlevleri ve etkileyen faktörler üzerinde durmuştur. Piaget’e göre zekâ “çevreye uyum yapabilme yeteneği” dir. Çünkü insan çevresine uyum yaparken aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum yapabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir (Bacanlı,

2001). Zihin gelişimini zekâ, etkili faktörler ve gelişim dönemleri olarak üçe ayıran Piaget'e göre zekânın temel özellikleri üç noktada toplanmıştır:

- Zekâ, organizmanın çevreye uyumunun özel halidir.
- Zekâ, zihinsel yapılarla çevre arasında durmadan yenilenen bir çeşit denge halidir.
- Zekâ, bir çeşit zihinsel işlevler sistemidir (Kulaksızoğlu, 1998).

Spearman'ın Tek Faktör Kuramı

Spearman, yaptığı araştırmalarda, insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin zekâ seviyelerini, öğretmen kanaatleri, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır. 1904 yılında ortaya attığı genel zekâ kavramını faktör analizine dayandırarak daha da geliştirmiştir (Toker, 1968). Spearman, kendi geliştirdiği faktör analizi ile yaptığı analizler sonucu tüm zihin etkinliklerinde ortak olan genel bir zihni enerji olduğunu saptamış ve buna "g" faktörü demiştir. Bugün hala sözü edilen genel zekâ, bu "g" faktörüdür. Kişi sahip olduğu bu g faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. G Faktörü, zekâ test maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca "s" faktörü denilen özel faktörler de vardır. Bunlar belli yetenek ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Toker, 1968).

Özel faktör genel zihin yeteneği dışında belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirilebilmek için duyulan zihin gücüdür. Özel faktör, "s" kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel "g" faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karşın farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir. "g" faktörü her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta değildir. Genel faktörler, özel faktörleri etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri, her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Toker, 1968).

Thurstone-Bileşik Faktörlü Çözümleme

Thurstone, zekâ kavramını tanımlarken deneysel psikolojiye karşı psikanaliz eğilimini temel almıştır. Buradan yola çıkarak zekânın tanımını insanın dürtüsel tepkiler vermesini engelleyen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre zeki insanlar tepki verecekleri zaman dürtülerini bastırabilir ve bu dürtüsel tepkilerini değerlendirebilir (Sonmaz, 2002).

Thurstone, zekânın her biri diğerinden farklı bir zihin gücü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüştü ve bu yetenekleri bulmak için farklı birçok madde içeren çok sayıda testin sonuçlarına faktör analizi uygulamıştır. Farklı gruplardan oluşan bu testte her farklı grup ile farklı yeteneği ölçmeye çalışmıştır. Thurstone bu çalışmaları sırasında, zekânın temel yapısını oluşturduğunu düşündüğü on iki faktör elde etmiştir. Daha sonra bu faktörleri yediye indirmiş ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir. Thurstone'un ifade ettiği faktörler şunlardır:

- **Sözel Yetenek:** Bu faktör, okuduğunu anlama, sözel analogiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eşanlamlısını bulma ve kelime haznesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.
- **Kelime Akıcılığı:** Belli bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir. Belirli bir kafiyeye uygun, erkek ismi, yaprakları yenen sebze, "I" ile başlayan sözcükler gibi belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneğidir.
- **Sayısal Yetenek:** Bu faktör, basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkili görülmektedir.
- **Genel Muhakeme Yeteneği:** Bu faktör, çok açık olmamakla birlikte, tümevarım, tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmekte, ancak tümdenvarımsal düşünmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun olanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumları şeklinde ölçülmektedir.

- **Yer-Mekân İlişkileri:** Bir cismin görünmeyen yönleriyle birlikte uzaydaki çeşitli durumları saptayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekân ilişkilerini algılayabilme gibi yeteneklerini kapsar.
- **Bellek Faktörü:** Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel, şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntılarıyla akılda tutabilme gibi faktörleri içine alır.
- **Algısal Faktörler:** Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir (Özgüven, 1994).

Guilford'un Çok Faktör Kuramı

Guilford'a göre birbirinden ayrı faktörlerden oluşan zekânın, içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. Bunlardan bir tekinin bile olmaması zekânın varlığından söz etmememiz için yeterlidir. İçerik, şekil, sembol, anlam ve davranış; işlemler, biliş, bellek, alışılmamış ve alışılmış düşünce ve değerlendirmeyi; ürünler ise, birimleri, sınıfları, ilişkileri, sistemleri ve dönüşümleri kapsar.

Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı

Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı, geleneksel testler tarafından da ölçülen analitik zekâ, okul ve iş başarısını, geleneksel testlerden daha iyi yordadığını savunduğu pratik zekâ ve yaratıcı zekâyı kapsar. Üç aşama, Stenberg ve arkadaşlarının geliştirdiği üç tür çoktan seçmeli (sözel, sayısal, figürsel) ve üç açık uçlu maddeden oluşan testten elde ettikleri puanlarla geleneksel testten elde ettikleri puanların korelasyonlarından kaynaklanmaktadır. Analitik bölüm, geleneksel testlerin sonuçlarıyla çok yüksek, daha sonra yaratıcı ve en son pratik bölüm giderek azalan korelasyonlar göstermiştir. Stenberg'e göre yaratıcı zekâ, analitik zekâdan farklıdır. Ancak yaratıcı zekâ, varlığı açıkça gösterilmekten çok bir aday zekâdır.

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Bir öğrenme psikoloğu olan Gardner, zekâ kavramına farklı bir boyut getirmiş, insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil, çok farklı boyutlarda

değerlendirilmesi gerçeğini ortaya atmıştır. Geleneksel görüşte zekâ, operasyonel olarak zekâ testindeki, maddelere cevap verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Test puanlarından çıkarılan, değişik yaşlardaki deneklerin cevaplarının karşılaştırılmasının istatistiksel olarak desteklediği yaşa ve diğer testlere karşı test sonuçlarının açık farklı korelasyonları, zekânın genel yetenek olduğu, yaşla, eğitimle ve deneyimle pek fazla değişmediğidir. Zekânın doğuştan gelen, bireye ait bir yetenek olduğu düşünülmektedir (Gardner, 1999).

Gardner, insan zekâsının geniş yelpazesinin görmezlikten gelindiğini ve çocukları, büyük yeteneklerin fark edilmediği bir sisteme yerleştirerek onlara büyük bir haksızlık yapıldığı görüşündedir. Gardner, insanların sahip oldukları birçok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülmediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine rağmen çeşitli niteliklere sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zekâ denilince yalnızca dilsel, matematiksel-mantıksal zekânın anlaşıldığını belirtmektedir (Gardner, 1999).

Gardner, çalışmaları sonucu zekâyı yeniden tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacı ile her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür”. İnsan zekâsı yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır. Çünkü her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır.

Gardner’ın çoklu zekâ teorisinin ilkeleri şöyledir:

- İnsanlar, çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir. Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâların her biri insanda farklı özelliklere sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.

- Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanıma fırsatına sahiptir.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ, hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da yararlanılabilir.
- Kişisel alt yapı, kültür, tanıtım, inançlar, zekânın gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler, çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.

Gardner, bu kavramı ile yalnızca matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde başarılı olanların ve kendilerinin farkında olanların da “zeki” olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Gardner’a göre zekâ, problem çözme kapasitesi ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Bu kurama göre, eğitimde bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim yöntemleri zenginleştirilmeli, eğitim kişiselleştirilmeli, arzulanan yetenekler geliştirilmeli, bir kavrama, bir ders konusuna ya da bir bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılmalıdır (Gardner, 1999).

Her sosyal rol, bu zekâların bileşimini gerektirir. Her insan, bu sekiz zekâyâ sahiptir ve sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma becerisine de sahiptir. Kalıtsal, çevresel, rastlantısal ve bunların etkileşimi ile tam olarak aynı oran karışımında bir zekâ bileşeni sergileyen iki kişi bulunmamaktadır. Herkesin zekâ profili farklıdır. Bu beceri alanları yaşa bağlı olarak bazı dönemlerde yoğun kullanılmakla birlikte zaman içinde değişime uğrayabilmektedir. Bütün bu sözü edilen sorunların ışığında, 20. yüzyıl boyunca psikologlar alternatif zekâ modelleri geliştirmişlerdir. Bunların en önemlileri sosyal zekâ modeli, çoklu zekâ modeli, pratik zekâ modelidir.

Sosyal Zekâ Modeli

Zekâyı bilişsel boyutları dışında ele alan ilk modeldir. 1920 yılında Thorndike, ilk kez zekânın mekanik, soyut ve sosyal olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu belirterek duygusal zekâ'nın tanımına yakın bir yapıyı ifade eden sosyal zekâ kavramını kullanmıştır. Sosyal zekâ, kişileri anlayabilme, kişilerarası ilişkileri çözümlayebilme ve uygun tepkiler verebilme'dir. Mekanik zekâ; görsel-uzaysal, Kinestetik becerileri kapsar, sosyal zekâ ise analitik, soyut ve sözel yetenekleri içerir (Doğan, 2009).

Bu sınıflandırma, bu üç tip zekânın ayrı ayrı değerlendirilmesine neden olmuştur. Thorndike ve Sternberg, sosyal zekâ'yı ölçen bir test geliştirmişlerdir. 1960'da da Cronbach, sosyal zekâyı tanımlayarak bir ölçüm aracı geliştirmiştir. 1983'te de Gardner, çoklu zekâ modelini geliştirmiştir.

Çoklu Zekâ Modeli

Çoklu zekâ teorisi, bireyin zekâ alanlarını yani yeteneklerini açığa çıkarmayı ve bunları diğer zekâ alanları ile etkileşim hâlinde kullanabilmesini hedef alan bir kuramdır. Ne kadar çok duyuya hitap edilirse, çoklu zekâ da o oranda kullanılmış olacaktır. Beyinle zekâ arasındaki ilişki ve bunun öğrenme sürecindeki rolü, çoklu zekâ kuramının, eğitimin her sürecinde önemini vurgulayan bir izdüşümüdür. Çoklu zekâ modeli, dünyanın birçok ülkelerinin eğitim programlarında halen uygulanmakta ve geliştirilmekte olan bir modeldir. Bu modelin, daha çok küçük yaştaki çocuklarda başarıya yön verdiğini söylemek mümkündür. Kuramın özellikle rehberlik çalışmalarına önem vermesi, çocukların küçük yaşlardan itibaren yeteneklerini keşfetmeye yöneliktir. Çoklu zekâ teorisine göre, insanlar sekiz farklı zekâ bölümüne sahiptir. Gardner'in tanımladığı zekâ türleri (yetenekler) şu şekildedir:

- Sözel - Dilsel Zekâ
- Mantıksal - Matematiksel Zekâ
- Görsel - Mekânsal Zekâ

- Bedensel - Kinestetik Zekâ
- Müziksel - Ritmik Zekâ
- Kişisel - İçsel Zekâ
- Kişilerarası - Sosyal Zekâ
- Doğa - Varoluşçu Zekâ

Gardner, en son olarak ruhsal (spiritual) zekâ ve varoluşsal (existential) zekâ adını verdiği iki zekâ boyutunu da aday zekâ olarak modele yerleştirmiştir. Bu zekâ boyutları pek çok alt grupları içermekte ve de hepsi birbiriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Gardner, böylelikle zekânın pek çok değişik parçadan oluşan bir bütün olduğunu vurgulamak istemiştir. Gardner'ın çoklu modelindeki zekâ boyutlarından kişilerarası zekâ ve kişisel zekâ Duygusal Zekâ kavramının bazı özelliklerini içermektedir; kişilerarası zekâ; kişinin başkalarıyla ilişki kurma becerileridir (Örneğin; başkalarının ruh halleri, motivasyonları ve amaçlarına karşı hassas olmak). Kişisel zekâ ise kişinin içyapısını bilmesi, kendi his ve duygularına ulaşabilmesidir.

Sternberg'in Pratik Zeka - Başarı Zekası Modeli

Sternberg, IQ'nun akademik zekayı tanımlamaya yönelik olduğunu ifade etmiş ve kişinin yaşamının diğer boyutlarını tanımlamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için pratik zeka modelini oluşturmuştur. Sternberg akademik zekanın bilişsel yöntemlerle öğrenilen bilgilere dayandığını belirtmiş ve pratik zekanın ise çoğunlukla tecrübe ve modellemeyle öğrenildiğini savunmuştur. Pratik zekası yüksek olan kişiler çevresel şartları iyi bir şekilde inceleyerek kolay uyum sağlayabilmektedir (Sternberg, 1999). Sternberg modelinin gerekliliğini göstermek amacıyla pratik problemlerin akademik problemlerden farkını ortaya koymuştur. Sternberg, 1999 yılında kuramını geliştirerek başarılı zekayı tanımlamıştır. Başarılı zeka; kişinin sosyo-kültürel çevresinde başarıya ulaşmak için, ortamlara uyum sağlama, ortamları şekillendirme ve ortamları seçme arasındaki dengeyi sağlama yeteneğidir (Çakar, 2002).

Özet olarak ifade edilirse, zekayı ölçmek için bilişsel yetenekleri ölçü alan IQ ve benzer zeka testleri yaklaşımları insan zekasını tam olarak ölçebilmekte yetersiz kalmışlardır. Bu doğrultuda oluşturulan alternatif zeka kuramlarının ortak özellikleri, herbirinin çeşitli duygusal yetenekler içermeleridir. Bu alternatif kuramlar, zaman içinde duygusal zeka kuramının oluşmasına öncülük etmişlerdir (Arbak ve Çakar, 2004).

Zekânın farklı tanımları olmasına karşın zekâyâ ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilir bir potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin olduğu noktalarında birleşmektedir. Bu bağlamda zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu kalıtımla geçen ve merkezi sinir sisteminin işlevlerini kapsayan, deneyim ve öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir yapıdır (Ana Britannica, 1994).

DUYGU

Duyguların felsefi ve psikolojik bakımdan incelenmesinin ihmal edildiği konusu günümüzde sıklıkla dile getirilmektedir. Duyguların doğası üstüne tartışmalar az da olsa modern felsefe geleneği içerisinde sürmüştür. Günümüzde duygu üstüne felsefecilerin ortaya koyduğu kapsamlı araştırmalar ve çalışmalar genel olarak ‘Duygu Felsefesi’ içinde yürütülmektedir. Bu çalışmalarda ortaya konan yaklaşım veya görüşler birbirine karşıt iki duygu kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır: ‘Duyuşsal duygu kuramı’ ve ‘bilişsel duygu kuramı.’ Bunlardan duyuşsal duygu kuramı genel olarak duyguların basit duyuşlar olduğunu ileri sürerek bir deneyim durumunu duygu olarak belirleyen ve onu diğer deneyim durumlarından ayırt edenin onun duyulan veya hissedilen niteliği veya duyuşun öznel farkındalığı olduğunu söyler. Bu kurama göre duygular içseldir. Tüm duyuşsal duygu kuramları açık veya örtük olarak fizyolojik/bedensel değişimlerin duygu için zorunlu olduğunu iddia ederler. Duyuşsal duygu kuramına karşı getirilen en temel eleştiri onun duyguları basitçe duyuşlar veya hisler olarak tanımlarken duyguların inançlar ve yargılarla olan ilişkisini ihmal etmesidir. Bir duygu sadece bir his değildir. O aynı

zamanda bir zihin durumudur ve böyle olduğundan onu deneyimleyenin dünya hakkındaki yargılarını, inançlarını içerir. Bu düşünce bilişsel duygu kuramının başlangıç noktasıdır. Bilişsel duygu kuramına göre duygu özünde biliştir. Bilişsel duygu kuramlarının hepsi duygunun değerlendiren yargı, inanç veya yorum olduğu noktasında birleşirler. Kısaca duygular, dünyayı değerlendiren yargılardır.

Duygu konusundaki görüşleri, klasik ve modern yaklaşım olarak incelemek mümkündür. Klasik yaklaşıma göre duygular, insana zarar vermektedir. Klasik yaklaşım “akılcılık” olarak da adlandırılmaktadır. Descartes döneminde akılcılık, sistematik bir şekilde ifade edilmektedir. Descartes, duyguların, kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Özet olarak akılcı akım, duyguları, kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak görmüştür. Modern yaklaşımların temelinde ise aklın, duygulara egemenliği sorgulanmaktadır. Sorgulama, 1960 yılında Kuzey Amerika ve Avrupa’daki sosyal olaylarla başlamıştır. İnsanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koyup duygularını ifade etmeye başlamışlardır. Daha sonraları, beynin biyolojik evrimi ve bu konuda yapılan beyin araştırmaları modern görüşü destekleyici niteliktedir. İnsan beyni, evrim süresince içten dışa doğru gelişmiş ve ilk olarak ilkel beyin oluşmuştur. Bu kökün üzerine duygu merkezleri gelişmiş ve bu merkezler “limbik sistem”i oluşturmuştur. Bu temel beynin üzerine, “neokorteks” gelişmiştir. Limbik sistem, içgüdüsel varoluşu, neokorteks, mantıksal ve toplumsal varoluşu getirmiştir. İnsan, bir tehlike algıladığında, denetim, neokorteksten limbik sisteme geçebilmektedir. Limbik sistemin sağladığı hızlı tepkiler, insanoğlunun atalarının hayatta kalmalarını sağlamıştır. Bütün duygular, harekete geçmeyi sağlayan dürtülerdir ve hayatla başedebilmek üzere kişiyi acil çözümler üretmeye yönlendirir (Saraoğlu, 2003).

“Duygu” kavramı, psikologların olduğu kadar felsefecilerin de yoğun bir biçimde inceledikleri bir konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Ancak duygunun ne olduğu konusunda bugüne kadar net bir görüşe ulaşılamamıştır (Maboçoğlu, 2006). Duygu kavramının, zekâ kavramı gibi pek çok değişik tanıma sahip bir kavram olduğu görülmektedir.

Duygu hakkındaki en modern tanım, Frijda (1986)'nın duygular hakkında yazdığı psikolojik araştırma kitabında bulunmaktadır. Frijda'ya göre duygular, kişinin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde olayları değerlendirmesidir. Duyguların merkezi, hareketleri okuyabilmesinde ve oluşan durumlara karşı öncelik vermesindedir. Verilen önceliklere göre durumlar yarıda kesilebilir ya da alternatifleri ile tamamlanabilir. Duygular genellikle bedendeki değişikliklerle, olan olaylarla zihinde deneyimlenerek yer almaktadır. Duygu, bireyin davranışlarına rehberlik eden ve bireyin amaçlarına ulaşmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir. Duyguların, davranışı başlatan ve davranışa tepki oluşturan iki ayrı işlevi bulunmaktadır (Mumcuoğlu, 2002).

Feldman duyguyu; mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler olarak ifade etmektedir (Çakar ve Arbak, 2004). Yine Feldman (1996), duyguyu, bireyi harekete geçirmek için hazırlamak, gelecek davranışları şekillendirmek, sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak olduğunu vurgulamıştır.

“Duygu, duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımız, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adıdır (Cevizci, 1999).

Daniel Goleman, duyguyu, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyi aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olmakla birlikte, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Cooper ve Sawaf'a göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışı şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Cooper, 1999).

Gross, duyguları “geçmişten gelen önemli durumların günümüzde etkisini sürdürmesi olarak adlandırılan, uyarlanabilen davranışsal ve psikolojik eğilim” olarak belirtmiştir (Wong ve Law, 2002).

Duygunun en az dört bileşeni vardır. Birinci bileşen, duyguları yüz ifadeleri, beden duruşu, ses tonu ve içerik yolu ile ifade yeteneğidir. İkinci bileşen duygularımızı bilinçli olarak tanımamızdır. Üçüncü bileşen duygunun düzenlenmesidir. Dördüncü bileşen ise, başkalarının duygusunu tanıma yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı gibi duygu tanımları oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir. Duygusal zekâ tanımını ilk olarak ortaya koyan Mayer ve Salovey, bu çeşitliliğin yaratacağı sakıncalardan yola çıkarak geniş kapsamlı bütünlük bir tanım yapmışlardır. Yazarlara göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir (Mayer ve Salovey, 1990) ve kişinin fizyolojik tepkileri gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki gösterirler (Mayer ve diğ.,1999).

Duygu, farkına varılan bir hissin güçlenerek, bilinçte ve bedende genel uyarılmışlık hali oluşturmasıdır (Berenice, 1999; Akt. Sünbül, 2003). Duygular içsel rehberlerdir, başkalarından gelen sinyallere cevap vererek iletişim kurması için bireye yol gösterirler. Dahası, hisler fiziksel varlığı olmayan ya da belirsiz şeyler değillerdir. Geleneksel bilim görüşünün aksine, duygular da en az diğer algılar kadar bilişseldir. Doğaları gereği ne olumlu ne de olumsuzdurlar. Daha çok, insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü biricik kaynağını sunarlar. Gerçekten de duygular, günün her dakikasında bireye yaşamsal öneme sahip ve potansiyel olarak yararlı bilgiler sağlarlar (Akbaş, 2006). Bireyin güvenilir ilişkiler kurmasını sağlar, kendisine karşı dürüst kılar, yaşam adına içsel bir pusula görevi yapar, beklenmedik durumlarda yol gösterirler (Cooper ve Sawaf, 1997). Duygular, fiziksel olarak neokorteks ile amigdala arasındaki bağıntılardır. Duyguların her kültürde aynı algılanan temel duygu kümeleri vardır, ancak bunlar tam kesinleşmiş değildir.

Bedende uyarıma neden olan başlıca duygular; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç olarak sıralanabilir. İnsanlar karar verirken sadece mantığa dayanmaz, aynı zamanda geçmiş deneyimlerinin getirdiği duygusal bir birikime ihtiyaç duyarlar. Zekâ üzerine odaklanan araştırmaların beyine yoğunlaşması, duygusal bağlar koptuğunda, basit kararların bile alınmadığını göstermiştir (Goleman, 1998; Goleman, 1996). Bu konuyla ilgili çalışmaların önemli katkılarından biri de duygusal zekâ kavramıdır. Goleman, duygusal bağların kopmasıyla ilgili verdiği örneklerle duygusal zekânın sanıldığı gibi sadece soyut değil, aynı zamanda nöropsikolojik ve fizyolojik boyutları olduğunu da ortaya koymuştur.

DUYGU KURAMLARI

James-Lange Duygu Kuramı

19.yy'da W. James ve C. Lange kuramına göre çevredeki uyarıcılar, bedende fizyolojik değişimlere neden olur. Duygular da bu fizyolojik değişimlerden kaynaklanır. Williams James ve Carl Lange ayrı ayrı yerlerde aynı yıl (1884) içinde aynı kuramı ortaya koydukları için bu kurama James-Lange kuramı adı verilmiştir. Williams James ve Carl Lange duyguların nasıl meydana geldiğini açıklayan ortak bir kuram ortaya atmışlardır. Bu kurama göre duygular kasların gerilmesi, titreme, kalp çarpıntısı, solunum hızının değişmesi gibi bir takım organik değişikliklerin duyulmasından meydana gelmektedir. Çevredeki bazı durumlar karşısında vücut, içgüdüsel olarak gelişen olaylara tepki göstermektedir. Ağlama, kaçma, yumruk atma, üzülme, korkma gibi durumlar duyulan duyguların sonuçları değil, bunların etmenleridir. Yani korktuğumuz için titremiyoruz, titrediğimiz için korkuyoruz. Aynı biçimde ağlama, üzülme; yumruk atma, öfkelenmeyi meydana getirmektedir.

Özet olarak; James-Lange, yaşadığımız duyguların, belli duyular üreten fizyolojik değişikliklerin sonucu ortaya çıktığını ileri sürer. Bu duyular, beyin tarafından özel duygusal deneyimler olarak yorumlanırlar. Bu görüş James-Lange

duygu kuramı adını almıştır. Sıklıkla, duygusal deneyimler belli fizyolojik değişiklikler harekete geçmeden önce ortaya çıkar. Vücut içi bazı değişiklikler yerleşmediğinden dolayı, o an yaşanan duygusal deneyimin kaynağının ne olduğunu anlamak zordur. James-Lange'ın kuramının zorluğu, fizyolojik uyarılmanın, heyecana yönelik, sabit bir tecrübe üretmediğidir. Örneğin, koşu yapan bir kişinin kalp atışları, solunumu hızlanır, aynı benzer duygulara bağlı olarak ortaya çıkan diğer değişiklikler gibi. Bu kişiler genellikle heyecana bağlı bu değişikliklerin, heyecan yüzünden olduğunu düşünmezler.

Cannon-Bard Duygu Kuramı

Cannon ve Bard'a (1930) göre ise duygular ve bedensel davranışlar ard arda değil aynı zamanda ortaya çıkar. Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktör ise, gördüğümüz veya algıladığımız şeydir. Bu kuramın önemle ileri sürdüğü ana fikir, fizyolojik uyarıların tek başına duyguların algılanmasına öncülük ettiği görüşünü reddetmesidir. Bunun yerine, kuramda belirtilen, fizyolojik uyarıların ve duygusal tecrübelerin Cannon ve Bard'ın sunduğu gibi beyin talamusundan çıkan aynı sınırları, aynı zamanda harekete geçirdiğidir (Akbaş, 2006).

Bu kurama göre duygu uyandırıcı uyarı algılandıktan sonra, sinir akımlarını beyin kabuğuna aktaran talamus (ön beyin), duygusal tepkinin verildiği ilk yerdir. Ardından talamus iç organlara yönelik tepki ürettiği için otomatik sinir sistemine sinyal yollar. Aynı anda talamus, beyin korteksine gelen duygu durumunun yapısı ile ilgili olarak mesaj yollar. Bu sebepten farklı duyguların tek bir çeşit fizyolojik uyarı ile eşleşmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Beyin korteksine gönderilen mesaj belli özel duygulara göre de değişir.

Bilişsel psikologlara göre ise durumlara ilişkin algımızın veya olaylara verdiğimiz anlamın o durumlara ilişkin duygularımızın temelini oluşturduğunu öne sürmüşlerdir. Bir başka deyişle duygusal tepkilerimizin duruma ilişkin kendi yorumlarımızdan veya bizim için yorumlanmış biçiminden etkilenmektedir.

Penebaker ve Shelton Duygu Kuramı

Penebaker ve Shelton (1981)'a göre ise kişiler, duygusal uyarılma karşısında yaşadıklarını hızlı bir biçimde değerlendirerek tepki gösterirler ve sonra bu değerlendirmelerini destekleyecek çevresel ipuçları ararlar. Duygulara ilişkin bilişsel yaklaşıma C.E Izard (1971)'dan gelen eleştiri ise duyguların biliş aracılığı olmadan yaşanabildiği yönündedir (Akbaş, 2006).

Eisenburg ve Lennon Duygu Kuramı

Duyguların ifade edilmesinde toplumsal cinsiyet farklılıkları üzerine çalışan Eisenburg ve Lennon'ın (1983) çalışmasına göre, erkekler duygularını ifade etmeyi sadece bastırırlarken, kadınlar daha açıktırlar.

Leary ve Smith Duygu Kuramı

Leary ve Smith'e göre ise şefkat, üzüntü, empati ve sıkıntı gibi duygular genellikle erkeksi olarak algılanmadığından küçükten beri erkekler bu duygularını bastırma eğilimindedirler.

Schachter-Singer Duygu Kuramı

Bilincin rolü üzerinde odaklaşan açıklamaya göre, Schachter-Singer'in heyecan-duygu kuramı, duygularımızı çevremizde gözlemlediklerimizle, kendimizi başkaları ile kıyaslama yolu ile tanıdığımızı belirtiyor. Duygu ve heyecanlarımızı içinde bulunduğumuz duruma göre yorumlarız. Duygu ve heyecanın türü, kişinin içinde bulunduğu ortama göre farklılık gösterecektir. Örneğin, bir miktar alkol almış

bir arkadaşınızı düşünün. Arkadaşınız eğlenceli bir toplantıda kendini aşırı sevinçli, kasvetli bir lokantada ise çökkün hissedebilir.

Arnold-Lindsey'in Duygu Kuramı

Aktivasyon kuramı adı verilen bu kurama göre, belli bir uyaran bir uygulama meydana getirmekte, bu da talamus ve hipotalamus üzerinden beyin korteksine iletilmektedir. Beyin korteksi bu uyaran karşısında hipotalamus'taki dinamik uyarı örneğini serbest bırakmakta ve bu da periferdeki duygu anlatımını açığa çıkarmaktadır. Bu arada periferdeki değişiklik de yine talamus-hipotalamus üzerinden korteks'e bildirilerek olay algılanmakta ve bu algı korteks düzeyinde yerleşik olan duygusal tutumu oluşturmaktadır. Duyguları inceleyenlerin çoğu, duyguların belli biyolojik, deneyimsel ve bilişsel durumların bir arada oluşmasından meydana geldiğini, koordine olmuş bir tepki sistemi olduğu görüşündedirler. Duygusal zekâ modelinin yaratıcılarından John Mayer'e göre ise duygular en basit anlamıyla ilişkilere tipik bir tepki olarak oluşmaktadır. Bunların ışığında insanın dürtüsel tepkiler yapmasını önleyen bir yetenek olduğu belirtilen zekâ ile duygular arasındaki ilişkiyi incelemek gerekir.

Bilişsel Kuram

Duygu kuramları içerisinde psikologlarca en çok geçerli sayılan kuram bilişsel kuramdır. Bilişsel kuram hem günlük yaşantıdan örneklerle, hem de yapılan bilimsel deneylerle desteklenmektedir. Bu kuramın öncüsü Stanley Schachter kuramı, “bedenimizde olup biten fizyolojik değişikliklere çevremizde bulunan uyarıcılar çerçevesinde anlamlı olan bir heyecan ismi veririz” şeklinde açıklamaktadır.

Sosyo-Biyolojik Kuram

Sosyo-biyolojik kuram, insanın sosyal davranışının doğal bir seçim sürecinden geçerek bugünkü şeklini kazandığını varsaymaktadır. Bu kuramda, duyguların nasıl oluştuğu ve fizyolojik temelini ne olduğu açıklanmaz. Kuramda, duyguların niçin devam ettiği ve insan yaşamında duyguların ne tür işlevleri olduğu açıklanmaktadır. Kuramı destekleyen kişilere göre duygular, insanın diğer davranışları gibi, onun çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Sosyobiologlar, her insanın duygularının uyumsal bir görevi olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Onlara göre kızgınlık, başkalarının saldırganlığına karşı bizi korur; haz, neşe ve mutluluk insanları birbirine yaklaştırır ve eşleşme davranışını kolaylaştırarak türün devamını sağlar; hüznün ve keder ağlama davranışına yol açarak başkalarının bize yardım elini uzatmalarını sağlar şeklinde açıklamaktadırlar.

DUYGUSAL ZEKÂ

Hayatın her alanında duygusal zekânın rolü yadsınamaz. Oldukça yeni bir kavram ve çalışma alanı olmasına rağmen ülkemizde ve dünyada konuya giderek artan bir ilgi bulunmaktadır. Duygusal Zekâ (EQ), American Dialect Derneği tarafından 1955 yılından bu yana kabul edilmiş bir terimdir. Duygusal zekâ kavramı, insan ilişkileri ve iletişim söz konusu olduğunda gittikçe öne çıkan bir kavramdır. Duygusal zekâ, İngilizcedeki karşılığı olan “Emotional Intelligence” sözcüğünün kısaltılmış hali olan EQ olarak anılmaktadır.

Duygusal zekâ çalışmalarının temeli, Thorndike’in zekâ kuramına dayandırılmaktadır. Thorndike 1920’de zekânın soyut ve mekanik zekâ türlerinin yanı sıra sosyal zekâ olarak adlandırdığı ayrı bir bileşene sahip olduğunu ifade etmiştir. Diğer iki zekâ türünden teorik ve deneysel olarak ayırmanın güç oluşu nedeniyle sosyal zekâ üzerinde daha az çalışılan bir konu olmuştur (Mayer ve Geher, 1996). Thorndike sosyal zekâyı; ‘erkekleri, kadınları, çocukları anlayabilme ve yönetebilme

becerisi-insan ilişkilerinde bilgece davranma' olarak tanımlamıştır. Thorndike'in ardılları sosyal zekâ modelinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır.

Duygusal zekâyı ilk kavramlaştıran Gardner (1983), duygusal zekâyı uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlar. Bir öğrenme psikologu olan Gardner, zekâ kavramına farklı bir boyut getirerek ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerçeğini ortaya attı. Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı 8 farklı beceriyi, öğrenme, problem çözme ve insan olma için etkili bir araç olarak tanımlamış ve Gardner “Çoklu Zekâ” teorisinde ‘kişinin içsel dünyasını bilmesi’ ile ‘sosyal beceri’ ayırımını belirtmiştir. Bu, kişilerarası (interpersonal) ve içsel (intrapersonal) zekâ ayırımı duygusal zekâ teorilerinin gelişiminin temelini oluşturmuştur. Daha sonra Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı tanımlamak için yapısı daha kapsamlı bir fikir ileri sürmüşlerdir (Ergin, 2001). Duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar, Mayer ve Salovey'in 1990 yılında yaptıkları iki bilimsel makalesi ile başlamış ve daha sonra bu çalışmaları izleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu iki bilim adamı, 1990 yılına duygusal zekâ teriminin de isim babası olmuşlardır. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, duyguları hissetmek, düşünceleri desteklemek için duyguları ortaya koymak, duygusal bilgi ve duyguları anlamak, zihinsel ve duygusal gelişimi arttırmak için duyguları etkilice yönetme yeteneğidir.

Dr. Reuven 1985'de literatürde Bar-On olarak adlandırılan çalışmalarında “duygusal alan” kavramını kullanmış ve insanların yaşamlarında kendilerini başarıya ulaştıracak faktörleri ele almıştır. Bar-On'a göre duygusal zekâ, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur ve bu sayede çevresel uyum gücünü arttırarak başarıyı yakalar, şeklinde tanımlamıştır (Carney,1999).

Goleman (2005) ise duygusal zekâyı “kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve yaşamı zenginleştirecek biçimde

düzenlemesi” şeklinde tanımlamıştır. 1995 yılında yazdığı “Duygusal Zekâ” kitabıyla, duygusal zekâ kavramının geniş kitlelere ulaşmasında büyük katkısı olan Daniel Goleman; özdisiplin, kararlılık, empati gibi yeterliliklerin, duygusal zekanın bileşeni olduğunu ve bunların yaşamdaki başarıyı IQ’dan daha fazla belirlediğini ileri sürmektedir. Goleman’ın tanımında belirtilen nitelikler öğretilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma yetisine sahip olurlar. Duygularımız, düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe, heves ve keyifle -hatta uygun düzeye kaygıyla- motive olduğumuz ölçüde de bizi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zekâ tam da bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, bilerek ya da körelterek derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 1998).

Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi, öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgiler ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997). İnsanın yaşamsal becerilerinin etkililiği düşünce ve duygularına bağlıdır. Dolayısıyla bireyin yaşamını etkili ve verimli bir şekilde sürdürmesinde bilişsel zekâsı kadar duygusal zekâsı da etkilidir (Yavuz, 2004). Duygusal zekâ kavramı, bireyin yaşamdaki başarısını büyük ölçüde belirleyen bir beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır. Başarı, sözü ile kastedilen ise, yalnızca statü, kariyer ve zenginlik değildir. Bireyin kendisini iyi hissetmesi, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, yaşadığı hayattan memnun olması ve keyif alması da yaşamda başarıyı belirleyen faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007).

Bu yaklaşımın getirdiği en önemli yenilik duyguları değişmesi zor olan kişisel özellikler olarak değil, geliştirilebilir yetenekler şeklinde ele almasıdır (Freshman ve Rubino, 2002). Bu yetenekleri içeren duygusal zekâ kavramı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemlene yeteneğini, onları ayırt

edebilmeyi, kendini harekete geçirebilmeyi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmeyi, dürtülerini kontrol edebilmeyi, ruh halini düzenleyebilmeyi, kendini başkasının yerine koyabilmeyi, umut besleyebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içermektedir. Duygusal zekâ bireyin çevresi ile kurduğu ilişki sonucu, yaşantılar ve bu yaşantılarından aldığı geribildirimler sonucu gelişmektedir. Duygusal zekânın gelişimi, herhangi bir yaşla sınırlı olmayıp, hızı değişik düzeylerde de olsa ömür boyu devam eden bir süreçtir (Ersanlı, 2003).

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasında beyin fizyolojisi konusunda ki çalışmaların da büyük katkısı olmuştur. Beyindeki korteks ve neokorteksin amigdala ile ilişkisi, duygusal zekâ kavramının temelini oluşturmuştur. Korteks, beyin düşünce bölümü olarak görülür ve duygusal zekâyı anlamada da önemli bir rol oynar. Sorun çözme, dil, imgelem ve diğer bilişsel süreçler aracılığıyla duyguların denetlenmesine yardımcı olur. Korteks hislerimiz hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar ve iç görü edinmemizi, neden belirli bir şekilde hissediyor olduğumuzu çözmemizi, daha sonra bu konuda bir şeyler yapmamızı sağlar. Limbik sistem ise, beyin duygusallıkla ilgili bölümü olarak görülür, duygularımızı ve dürtülerimizi düzenlemenin asıl sorumluluğu bu sisteme aittir. Duygusal öğrenmenin yer aldığı ve duygusal anıların saklandığı yer olan hipokampusu, beyin duygusal merkezi olduğu düşünülen amigdalayı, mesajları kortekse ileten talamusu; bellekte ve algıladıklarımızı anlamlı kılmada rolü olan hipotalamusu ve duygusal kontrol merkezi amigdalayı içerir (Shapiro, 1997; Akt. Akbaş, 2006).

Goleman'a göre EQ yeterliliğinde, kadınlar ve erkekler açısından herhangi bir cinse özgü özel bir üstünlük söz konusu değildir. Ancak her iki grubun da bazı boyutlarda diğerine göre daha üstün, bazılarında daha zayıf olduğu gözlenmektedir (Ersanlı, 2003).

İnsanların duygusal zekâ düzeyleri kalıtsal olmadığı gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genetik olarak sabit olan IQ'nun aksine, duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır. İnsanlar yaşamayı

sürdürerek deneyimlerinden ders aldıkça duygusal zekâ gelişmeye devam eder. Aslında, insanların duygusal zekâ düzeylerini yıllar boyunca takip eden incelemelerin gösterdiği gibi, kişiler kendi duygularıyla ve dürtüleriyle başa çıkmakta, kendi kendilerini motive etmekte, empatilerini ve sosyal becerilerini bilmekte ustalaştıkça, bu yetenekleri de giderek pekişmektedir (Goleman, 1998).

Duygusal zekâ (EQ), analitik zekâdan (teknik, akademik ve entelektüel zekâ) yani IQ ile ölçülen salt bilişsel yeteneklerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yeteneklerin bir bileşimidir. Duygusal zekâ (EQ), sadece duygu denetimi veya IQ'ya bir alternatif değildir, bu yönüyle IQ'nun rakibi değil, onun tamamlayıcısı ve sinerjik bir şekilde güçlendiricisidir. En basit tanımıyla duygusal zekâ, duyguların akılcı kullanımınıdır (Goleman, 2000; Akt. Somuncuoğlu, 2005).

İnsanların yaşamın zorluklarının üstesinden gelmelerinde IQ'nun etkisi olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığı saptanmıştır (Erginsoy, 2002). Goleman'a göre başarının %80'i duygusal zekâdan kaynaklanmaktadır. Bireysel başarı ve performansın duygusal zekâ ile doğrudan ilgisi olduğunu gösteren birçok akademik çalışmada bu sonucu desteklemiştir. Yine yapılan araştırmalarda duygusal zekânın mutluluğun %50'sinden fazlasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Demek oluyor ki, tek başına IQ çalışma hayatında kimin başarılı olup kimin başarısızlığa uğrayacağını belirleyememektedir. Yüksek IQ'lu kişilerin işlerinde kesinlikle başarılı olacaklarını düşünmek büyük bir yanıltır. Sosyal yaşamda yüksek IQ'lu birisi başarısız olurken, normal IQ'lu biri başarılı olabilmektedir (Goleman, 1996).

Duygusal zekâ ve IQ arasında bir bağlantı vardır. Duygusal zekâ, önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, IQ'nun yardımına koşar ve bunları daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa bir sürede yapmayı sağlar (Bülbüloğlu, 2001; Goleman, 1996; Seligman, 1998). Genetik olarak edinilen IQ'nun aksinde, duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Hepimizde IQ ve duygusal zekânın farklı bir karışımı vardır. Her bir boyutu kişiye ayrı ayrı özellikler katmaktadır. Ancak insanı insan yapan özelliklerin çoğu, duygusal zekâdan gelmektedir (Goleman, 2002).

Öğretmenler ve aileler, çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek çocuğun zekâsını da değiştirebilirler. Kötü öğretim ve kötü çevre zekâyı geriletirken, iyi öğretim ve iyi çevre zekâyı artırmaktadır. Tüm bu değişim ve gelişmeler sabit ve değişmez olarak kabul edilen bilişsel zekânın dahi, uygun eğitim ortamları ve yaşantıları sağlandığı sürece öğretilip geliştirilebileceğini göstermektedir. Tıpkı bilişsel zekâ becerileri gibi duygusal zekâ becerileri de eğitimle geliştirilebilir. Duygusal zekâ tanımlarında belirtilen nitelikler öğretilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına sahip olabilirler.

Birçok bulgu gösteriyor ki, duygusal zekâsı yüksek kişiler; kendi duygularını farkında olabilen, başkalarının duygularını anlayabilen, etkili iletişim kurabilen, hayatın her alanında karşılaşılabileceği sorunlarla başa çıkma becerisi olan, sözlü ve sözsüz iletişimde başarılı olan, motivasyonu yüksek kişilerdir. İyi gelişmiş duygusal zekâyı sahip kişiler yaşamlarını daha doyumlulu ve etkili bir şekilde sürdürerek, kendi verimliliklerini besleyecek gerekli donanıma sahip kişilerdir. Duygusal zekâ, yaşamın bütün alanlarında -okul, iş, ilişkiler- başarıyı sağlamaktadır (Epstein, 1999). Davranışlarımızı yönlendiren, kurduğumuz ilişkileri ve niteliklerini belirleyen bilişsel zekâ değil, ağırlıklı olarak duygusal zekâdır. Aralarındaki en önemli fark, bilişsel zekâ zor gelişirken, duygusal zekânın geliştirilebilir olmasıdır (Baltaş, 2006). İş hayatında üstün performans göstermeyi sağlayan yetkinlikler, bilişsel yeteneklerin ötesinde duygusal yetkinliklerdir. Yüksek performans gösterenlere bakıldığında, bunların duygusal zekâsı yüksek ya da teknik bilgisi çok olanlar değil, iş arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın, duygusal açıdan olgun kişiler olduğu görülmektedir (Üncü, 1999).

Yapılan çalışmalara göre, duygusal zekâ çalışma hayatının kalitesi ile bağlantılıdır. Duygusal zekâ, iyi ilişkiler kurma ve sürdürme, liderlik kapasitesi ve sezgilerle daha fazla temas halinde olma, empati ve yenilikler edinmede, güvensizliği iyileştirmede yardımcıdır (Palmer, Donaldson ve Stough, 2001). Duygusal zekâ ile psikolojik sağlık ilişkisine ait araştırmalar gösteriyor ki ikisi arasında önemli bir

ilişki vardır. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlara göre psikolojik sağlığı etkileyen en güçlü duygusal zekâ yeterlilikleri, becerileri şunlardır:

- Duyguları yönetme ve stresle baş edebilme yeteneği,
- Bir kimsenin iç potansiyelini gerçekleştirmek ve daha anlamlı bir yaşam sürmek için kişisel hedefleri başarıma güdüsü,
- Duyguları ve düşünceleri doğrulama yeteneği.

Belirlenmiş bu yeterliliklerin eksikliği durumunda, endişe (duyguları yeterince yönetmede yetersizlik), depresyon (kişisel hedefleri başarmada ve daha anlamlı bir hayat sürmedeki yetersizlik) ve gerçekçilik denemesine ilişkin problemler (hisleri ve düşünceleri yeterince doğrulamaktaki yetersizlik) oluşabilir. Bu da birinin elinden gelenin en iyisini yapmasında, hedeflerine ulaşmasında ve kendi potansiyelini en yüksek seviyede gerçekleştirmesinde etkili olanın bilişsel zekâdan ziyade duygusal-sosyal zekâ olduğu anlamına gelir. Diğer bir ifade ile yüksek bir IQ, birinin kendi potansiyelini gerçekleştireceğini garanti etmez ama yüksek bir EQ bu konuda kesinlikle daha önemlidir (Bar-On, 2005). Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin liderlik, yenilikçilik ve etkili yöneticilik özellikleri ile daha ön planda yer almayı başardıkları bilinmektedir (Camdan, Brewer 2001). Ayrıca, yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler kendi duygularını daha iyi anlayıp tanıyabilmekte ve duygusal zekâ düzeyi düşük bireylerden daha hızlı bir şekilde iyi bir ruh haline dönebilmektedirler (Mayer ve Salovey, 1993; Mayer ve Salovey, 1995).

Duygusal zekâsı yüksek bireyler, şu davranışları sergiler:

- Duygu ve neden arasında denge.
- Kendi duygularıyla ilgili farkındalık.
- Empati ve insanlara karşı sevecenlik, şefkat.
- Yüksek özsaygı.

Sahip oldukları özelliklere bakıldığında;

- Kendi beden dilini kontrol edebilmek, başkaların beden diline duyarlı olmak,

- Empati göstermek,
- Uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişki kurmak,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak,
- Başkalarını hesaba katmak,
- Yüksek duygusal enerji,
- İyimserlik,
- Çalışmaya adanmış olmak,
- Değişime istek duymak,
- Olumsuz duygularla basa çıkmak,
- Stresle basa çıkmak,
- Kararlılık, şeklinde sıralanabilir (Baltaş, 2006).

Duygusal zekânın ölçülmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu konu ile ilgili çok fazla ölçek vardır fakat bu ölçeklerin Psikometrik özellikleri yeterince bilinmemektedir. Bunlardan en eskisi Bar-On'EQ-I'DIR. İkinci ölçek Mayer, Caruso ve Salovey tarafından geliştirilen Multifactor Emotional Intellgence'dır. MEIS kendini değerlendirme testlerine göre daha iyi bir yetenek testidir. Üçüncü ölçek Duygusal Yeterlilik Envanteri'dir. Goleman'ın kitabında ele aldığı konuları değerlendirmektedir. Boyatzis tarafından geliştirilmiştir. Diğer bir ölçek EQ Map'dir. Sonuç olarak denilebilir ki, duygusal zekâ ile ilgili yetenekler yıllardır psikologlar tarafından incelenmektedir. Duygusal zekâ tıpkı IQ gibi psikolojide kişisel ve sosyal teori ve araştırmalarla incelenen konudur. Bununla birlikte duygusal zekâyla ilgili yapılan tartışmalar oldukça yenidir (Yılmaz, 2002).

Duygusal zekâ bireyin sahip olduğu temel beceriler arasında önemli bir yere sahiptir. Bireyin sahip olduğu üç temel beceri vardır. Bunlar teknik beceriler ve bilişsel yetenekler (IQ) ve Duygusal Zekâ (EQ)' dir. Duygusal zekâ, teknik beceriler ve bilişsel yeteneklerden daha önemlidir. Çünkü teknik beceriler bireyin bir iş edinmesinde ve bunun sürekliliğinin sağlanmasında gereklidir. Bu aşamada duygusal zekâ teknik becerileri destekler niteliktedir. Bunun sebebi adaptasyon, kendine güven ve motivasyonun duygusal zekâ tarafından karşılanmasıdır. Aynı şekilde bilişsel yeteneklerin kullanımında da duygular önemli bir rol oynamaktadır.

Duygusal zeka, farkındalık, duyguları yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi pek çok yapıdan oluşmaktadır (Yılmaz, 2002). Duygusal zekâ, analitik zekâyâ göre okul, iş ve ev yaşantısındaki başarı ile ilgili daha çok bilgi vermektedir. Duygusal zekâ kavramı yeni bir kavram olmasına rağmen son yıllarda özellikle yurt dışında bu alana yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar iş yerlerinde, çocuk gelişimi çalışmalarında ve eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadır.

DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ

Duygusal zekâ modellerine bakıldığı zaman, duygusal zekânın alt boyutlarının araştırmacılara göre farklı ele alındığı görülmektedir. Ancak burada, bir modelde ana boyut olarak kabul edilen bir özelliğin, diğerinde alt boyut olarak ele alındığı dikkat çekmekte, sınıflamalarda çok büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Geleneksel zekâ üzerinde devam eden tartışma ve araştırmalar, yaklaşık yüz yıldır devam etmektedir. Duygusal zekâ modeli ile ilgili birkaç kuram son zamanlarda ortaya çıkarken, araştırma ve uygulama bakımından en çok ilgiyi çeken kuramlar Mayer ve Salovey'in (1997), Bar-On'un (1988; 2000), Cooper (1997) ve Goleman'ın (1998; 2002) kuramlarıdır. Bu modellerin temel boyutları, bu boyutların altındaki yetenekler ve beceriler Tablo II.1'de verilmiştir. Bütün bu kuramların ortak noktası ise duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve yönlendirilmesi becerilerini tanımladığı doğrultusundaki temel ilkedir (Goleman,2001). Duygusal zekâ modelleri, zekâ teorileri evriminin son halkalarından biri olarak görülebilir. Duygusal zekâ, zekâyâ ilişkin araştırma geleneğinde zekânın daha önceleri ele alınmayan bir yönünü; kişinin duygularını merkez alarak içsel ve sosyal dünyasıyla etkileşime odaklı yönünü ele almıştır. Yapılan çalışmaları incelendiğinde duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek tabanlı (ability based) model ve yeteneklerin ve kişilik özelliklerinin karışımı (mixed) olan modeller. Bu modeller Cobb ve Mayer (2000) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır;

Yetenek Modeli

Bu model; duygusal zekâyı bir yetenek gurubu olarak tanımlamaktadır ve duygusal zekânın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır.

Karma Model

Bu model; yetenek modeline göre daha popüler bir yönelimdir. Duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Yetenek tabanlı model duygusal zekâyı, duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zekâ türü olarak ifade etmektedir. Ters olarak, karma duygusal zekâ modeli yetenek faktörleri ve kişisel özellikleri birbirine bağlamaktadır (Mayer ve diğ., 2000). Mayer ve Salovey'in oluşturduğu model yetenek tabanlı (ability based) duygusal zekâ modelini; Bar-On'un, Goleman'ın, Cooper ve Sawaf'ın oluşturdukları modeller ise duygusal zekânın karma (mixed) modellerini oluşturmaktadır.

Tablo II.1 Duygusal Zekâ Modelleri

(Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Akt. Doğan ve Şahin, 2007).

Mayer ve Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p>Tanım “..Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyu düşünceyle ilişkilendirme, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir.”</p> <p>Temel Boyutları <i>1.Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerini iletimi. Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme. <p><i>2.Duyguların Kullanımı</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar. Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur. <p><i>3.Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak. Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak. Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak. <p><i>4.Duyguyu Yönetme ve Düzenleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek. Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek. 	<p>Tanım “..Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir.”</p> <p>Temel Boyutları <i>1.Kişisel Beceriler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Duygusal benlik bilinci. Kendine güven. Kendine saygı. Kendini gerçekleştirme. Bağımsızlık <p><i>2.Kişilerarası Beceriler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bireyler arası ilişkiler. Sosyal sorumluluk. Empati. <p><i>3.Uyumluluk Boyutu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Problem çözme. Gerçeklik Testi. Esneklik. <p><i>4.Stresle Başa Çıkma Boyutu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Stres toleransı. Dürtü kontrolü. <p><i>5.Genel Ruh Durumu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Mutluluk. İyimserlik. 	<p>Tanım “..Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.”</p> <p>Temel Boyutları</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kişisel Yeterlilik</i> <ul style="list-style-type: none"> Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven) Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.) Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisyatif, İyimserlik.) <i>Sosyal Yeterlilik</i> <ul style="list-style-type: none"> Empati (Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.) Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.) 	<p>Tanım “..Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”</p> <p>Temel Boyutları <i>1.Duyguları Öğrenme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Duygusal dürüstlük. Duygusal enerji. Duygusal geribildirim. Pratik sezgi. <p><i>2.Duygusal Zindelik</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Öz varlık. Güven Çemberi. Yapıcı hoşnutsuzluk. Esneklik ve yenileme. <p><i>3.Duygusal Derinlik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Özgün potansiyel ve amaç. Adanmışlık. Dürüstlüğü yaşamak. Yetki olmadan etki. <p><i>4.Duygusal Simya</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sezgisel akış. Düşünsel zaman değişimi. Fırsatı sezinlemek. Geleceği yaratmak.
Model Türü Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	Model Türü Karma Duygusal Zekâ Modeli	Model Türü Karma Duygusal Zekâ Modeli	Model Türü Karma Duygusal Zekâ Modeli

John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli

Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından kullanılmıştır. Mayer ve Salovey'in modelinde duygusal zekâ, duyguları algılamak ifade etmek ve kontrol etmek yetenekleri ile tanımlanmaktadır. Mayer ve Salovey bu yeteneklerin tümünün bilişsel zekâ ile ilişkili olduğunu söylemektedirler. "Duygusal zekânın zihinsel yetenekler modeli" adını verdikleri modelde duyguların kendileri ve düşüncelerle etkileşimi bilişsel süreçte olmaktadır. Modelde zekânın içsel yapısı hakkında ve bunun bireyin yaşamındaki yansımalarına ilişkin öngöründe bulunulur (Mayer, 2000; Akt. Yaşarsoy, 2006).

Çalışmalarında duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme; duygusal zekâ modellerinde de algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlama ve analiz etmek ve duyguları kontrol etme yetenekleri olarak açıklamışlardır. Bu sayede bilişsel zekâdan daha değişik bir şey olarak tanımlanan diğer zekânın kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmışlardır. Çünkü duygusal zekâ, karşılıklı olarak çalışan bilişsel ve duygusal bir sistemdir. (Mayer ve Salovey, 1993; Seligman,1998). Bu sistemin dört ana bölümü ve alt bölümleri vardır. Birinci bölüm, duyguları algılama ve tanımlamadır. Bu bölüm duygu sisteminden elde edilen sözel ve sözel olmayan verileri tanımlamayı ve duygusal sistemdeki bilgileri içermektedir. İkinci bölüm, düşüncelerin duygusal boyutudur. Yaratıcılık ve problem çözme gibi bazı bilişsel süreçlerin bir bölümü duyguları kullanır. Üçüncü bölüm, duyguları anlamadır, kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını anlamayı ifade eder ve duyguların bilişsel sürecini içerir. Dördüncü bölüm, duygularını yönetmedir. Duygu denetimi bireyin kendisinin ve diğer kişilerin duygularının denetlenmesini içermektedir. Dört bölüme ayrılmasına rağmen duygusal zekanın optimal düzeyi duyguları düzenlemedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).

Modellerini duygusal zekâ etrafında oluşan bir çember olarak tanımlayan araştırmacılar, bu modelin gelişimini şu şekilde açıklar. Öncelikle duygular algılanır

ve ifade edilir, bunu duyguların hissedilerek, bilişin otomatik etkilenmesi izler, bu ilk aşamadır. İkinci aşamada, duyguların biliş üzerindeki işaretlerini ve etkilerini dikkate alan biliş sistemi devreye girer. Duygular ve duygularla ilgili bilgi dikkate alınır. Bu ikinci aşama olan duygusal uyumdur. Üçüncü aşamada ilişkiler hakkındaki duygusal işaretler, zamana ait belirtiler ve onların etkileşimleriyle ilgili anlamalar, duygusal anlama olarak belirtilmiştir. Son aşamada ise, hislerde anlama doğru duyguların anlamları göz önünde bulundurulur. Düşünceler, duygusal, entelektüel ve kişisel gelişimleri iletir. Bu aşama duyguların yönetimi aşamasıdır. Duyguların yönetimi, hislerin açıklanmasını teşvik eder. Bu süreç çember içinde böyle devam eder (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a; Akt. Somuncuoğlu, 2005).

Sonuç olarak, görüldüğü gibi Mayer ve Salovey'in modeli bir yetenek modelidir; mutluluk, sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır (Woitaszewski, 2000). Mayer ve Salovey modeli, bu yanıyla karma modellerden ayrılmaktadırlar.

Reuven Bar-On Modeli

Bar-On duygusal zekâ modelini oluştururken; duyguların bireyin başarısındaki rolünü belirlemeyi hedeflemiştir (Crowe-Fraley, 1999). Bar-On'un duygusal zekâ modeli; zekânın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etki olmalarıdır.

Bar-On duygusal zekâyı şöyle tanımlar; “bireyin kendisinin ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur ve bu sayede çevresel uyum gücünü arttırarak başarıyı yakalar” (Corney, 1999; Akt. Arbak ve

Çakar, 2004). Bar-On (2000a) modelini, özellikler ve çevresel isteklerle etkili bir biçimde başa çıkma yeteneğini etkileyen sosyal ve duygusal bilgi ile ilgili yetenekler bakımından, psikolojik iyilik ve uyum modeli olarak tanımlamaktadır.

Bar-On'un modelinde; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu ve bu boyutlar altında yatan yetenek ve beceriler açıklanmıştır (Bar-On, 1997b; Akt. Yaşarsoy, 2006).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı özellikle yönetim ve organizasyon (örgüt) bazında irdeleyerek, duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Cooper ve Sawaf (2000)'a göre “duygusal zekâ; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir”. Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu dört boyut, “dört köşe taşı modeli” olarak adlandırılmaktadır. Cooper duygusal zekânın üç yönlü etkisinden söz eder; genel olarak sağlıklı olma, kaliteli bir yaşam ve yüksek performanslı işler ve ilişkiler.

Cooper ve Sawaf modeli, Bar-On modeli gibi zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra bunların dışındaki bazı kavramları da (geleceği yaratmak gibi) içerdiği için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları çoğu zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Daniel Goleman Modeli

Goleman modelinde Mayer ve Sallovey'in modelini temel olarak ve bunu geliştirerek duygusal zekânın, insanın kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularını tanıma, anlama, kendimizi motive etme, içimizdeki

duyguları ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetme yetilerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Goleman (2001), performansa dayalı bir duygusal zekâ kuramı ileri sürmektedir. Goleman yeterlik modelinde, duyguları iki yeterlilikte incelemiştir: kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik. Kişisel yeterlilikler, bireyin hem çevresi, hem de iş yaşamındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunması için gerekli yeterliklerdir. Bireyin güçlü olduğu yönlerini artırması, zayıf yönlerini azaltması, yaşama ilişkin etkin kararlar alması, hedefler belirleyip başarısında kişisel yeterlikler önemli rol oynarlar. Sosyal yeterlikler ise bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinin şeklini, başarısını belirleyen yeterliklerdir. Bu yeterlikler bireyin kendisini yönetme şeklini belirleyen kişisel yeterlikler olmadan gelişemezler (Erginsoy, 2002).

Bar-on, duygusal iyiliğin ve uyumun habercileri olan sosyal ve duygusal zekânın genel bir ölçümünü geliştirmeye çalışmış; Mayer ve Salovey zekânın yeni bir modelinin yararını ve geçerliliğini ortaya koymaya çalışmış; Goleman ise sosyal ve duygusal becerilere dayalı bir iş performansı kuramı geliştirmeye çalışmıştır (Emmerling ve Goleman, 2003; Akt. Üncü, 1999).

DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİ

Duyguların Farkında Olma

Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, duyguları, güçlü yanları ve sınırları ile değerleri ve dürtüleri hakkında derin bir anlayışa sahip olmasıdır. Duyguları ortaya çıktığı anda tanımlama ve onları ifade etme becerisidir (Börekçi, 2002). Duygularını, daha o duygular oluşurken farkedebilen insanlar, yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alırlar. Duygusal farkındalık, duygusal bilinç, özgüven ve kendini doğru değerlendirme yeteneklerinden oluşmaktadır.

Duygusal bilinç; insanın hangi duyguları hissettiğini ve bunların nedenini bilmesi, duyguları ile davranışları arasındaki bağların farkında olması, duygularının performansını nasıl etkilediğini görmesi anlamına gelmektedir.

Özgüven; kendi değer ve yeteneklerini güçlü bir şekilde duyumsamaktır (Yan, 2008). Özgüveni yüksek kişiler, kendinden emin bir izlenim bırakırlar, kararlıdırlar ve belirsizliklere rağmen sağlıklı kararlar verebilirler.

Kendini doğru değerlendirme; güçlü ve zayıf yanlarını farkında olmak, deneyimlerinden ders almak, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmak ve kendilerine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergilemekten oluşmaktadır.

Kendi ile ilgili farkındalık, duygusal zekânın en önemli köşe taşı olarak nitelenebilir. Kişinin kendi iç dünyasını tanıması; isteklerinin, hedeflerinin, sınırlarının, potansiyelinin, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olup, kişisel tercihlerini bu verilerin ışığında sağlıklı bir şekilde yapabilmesidir.

Duyguları Yönetme

Kendini yönetme, kişinin sahip olduğu dürtüleri, istekleri kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Keçeci, 2004; Doğan ve Demiral, 2007). Dürtüler, duyguları yönlendirir. Duygusal özdenetim, gerçek duyguların reddi ya da bastırılması anlamına gelmez. Duyguların bastırılması onların daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına neden olur.

Özdenetim yeterliliğine sahip kişiler;

- İçinden gelen duyguları ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilirler.
- Zorlandığı durumlarda, olumlu ve sakin kalabilirler.
- Açık olarak düşünebilir ve baskı altında da duruma odaklanabilirler (Goleman, 2000; Akt. Güler, 2006).

Duyguları yönetme, kişilerin hayatlarını önemli ölçüde etkileyen, düşük benlik saygısı, kaygı, depresyon, öfke üzüntü, panik, stres gibi olumsuz duygularla birlikte mutluluk sevgi, haz, sabır vb. olumlu ve başa çıkılması gereken duyguları etkili bir biçimde nasıl yöneteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır şeklinde tanımlanabilir. Duyguları yönetme, duygusal olarak iyi oluşa giden yolda kişilerin sağlıklı bir şekilde onları sıkıntıya sokan duygularıyla baş etmelerini kolaylaştırmalarını ve bu doğrultuda birtakım beceriler kazandırmayı öngörmektedir. Duyguları yönetme süreci, kendini tanımak bir anlamda duygularının bilincinde olmak demektir. Kendi duygularını tanıyan insanlar, başka insanların duygularını daha iyi anlayabilir, onlarla empati kurabilirler.

Duyguları yönetmek, başkasının duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmeyi içerir. Diğlerinin duygularını yönetebilmek, insanlarla ilişkileri yürütme sanatının özünü oluşturur. Bir başkasının duygularını idare edebilmek gibi ince bir ilişki sanatı, özyönetim ve empati becerilerinin olgunlaşmasını gerektirir (Goleman, 2005). İlişki sanatı büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Sosyal beceriler, popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler insanlarla sorunsuz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2005).

Özdenetim, bireyin duygularını, güdülerini, sahip olduğu kaynakları yönetebilme yeteneğidir (Poskey, 2006). Duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koyabilmektir (Doğan, 2009). Amaç duyguları bastırmak değil, dengedir. Her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratabilirken; kontrolden çıktığında ise aşırı ve

ısrarlı bir hale gelebilmektedir (Goleman, 1995). Bu özellik bir anlamda bireyin kendi kendine bir iç konuşması gibidir. Normal olarak herkes kötü bir psikoloji içinde olabilmekte ve duygusal dürtülerle karşılaşabilmektedir ancak, bazı bireyler bunları kontrol altına almayı başarabilmekte ve uygun bir şekilde dönüştürebilmektedir (Yılmaz, 2001). Örneğin; duygularını yönetemeyen bir yönetici çalışanlarının kötü performansı karşısında kontrolünü kaybedip bağırabilir. Bunun yanında farklı bir yol tercih edip kötü performansın ardında yatan nedenleri araştıran bir yönetici ise duygularını yönetebilme konusunda yeteneklidir denilebilir.

Özdenetim, duyguları yapılan işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek, vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini erteleyebilmektir (Doğan, 2009). Duygusal özdenetim yeteneğinin önemli bir boyutunu da “özdisiplin” oluşturmaktadır. Özdenetim, rahatsız edici duygu ve dürtüleri denetim altında tutabilmektir.

Motivasyon

Motivasyon, insanın hedeflere ulaşmasını sağlayan veya kolaylaştıran eğilimlerdir. Mükemmellik standardını yakalama ve yükseltme olan başarıma dürtüsü, grup veya kuruluşun hedeflerini benimsemek olan bağlılık, engeller ve yenilgilerden yılmamak olan iyimserlik, fırsatları değerlendirmek olan yetkiden oluşmaktadır. Motivasyon, kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirebilmesidir. Amaca ulaşmada duyguları kullanabilme, sıkıntılara rağmen umutlu kalabilme becerisidir (Güler, 2006).

Bireyin kendini motive edebilmesi dışarıdan yapılan bir etkinin ürünü değil, yapabileceğine inanç ve başarıma isteğiyle kendi içinde yarattığı doğal bir güdüdür. Birey içindeki başarı güdüsünü ortaya çıkarabilir, olumlu düşünebilir, yetki kullanabilir ve sorumluluk alabilirse yani olumlu duygularını harekete geçirebilirse içsel motivasyonunu sağlayabilecektir (Kotelnikov, 2006).

Bireyin kendini motive edebilmesi, sürekli başarıya isteğine ve heyecanına sahip olması demektir. Kendini motive edebilen birey, zorluklar karşısında yılmadan kendinde devam etme gücünü bulacak ve daha dayanıklı olacaktır (Becerren, 2002a). İşte duygusal zekâ tam da bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, kuvvetlendirerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 1995).

Empati

Empati ya da bir başka deyişle duygu sezisi kişinin, etrafındaki diğer insanların duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlayabilmesi, kendini onların yerine koyabilmesi ve bu anlayışla yaşamasıdır. Empati becerisine sahip bireyler, başkalarının bakış açılarını kavrayabilen, iyi bir dinleyici olmalarının yanı sıra, dile getirilemeyen duyguları da sezebilen, ne zaman ve ne kadar konuşmaları gerektiğini bilen ve kendilerini başkalarının yerine koyarak, onları anlayabilen bireylerdir (Bıçakçı, 2002; Doğan ve Demiral, 2007). İnsanın kendisini, karşısındakinin yerine koyarak onu dinlemesi ve duygularını hissedebilmesidir. Empatinin kökeni özbilinçtir, insan duygularına ne kadar açıksa, duyguları okumayı da o kadar iyi becerebilir. Başkalarının ne hissettiğini onlar söylemeden sezme, empatinin özünü oluşturur. (Somuncuoğlu, 2005).

Empati, kendimizi karşıdaki insanın yerine koyarak olaylara onun gözüyle bakabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Empati yapabilme, duygusal anlamda zeki davranışın ana özelliğidir. Empati ayrıca özgeci davranış için motive edici bir özelliğe sahiptir. Duygusal zekâyâ sahip insanların kişilerarası ilişkilerde sıcak ilişkiler kurdukları gözlenmektedir. Empati konusunda araştırma yapanlar, empatinin duyguların değerlendirilmesi ve ifadesi gibi yan yeteneklere olan bağımlılığını da ortaya koymuşlardır: karşısındakinin bakış açısını anlama, duygularını doğru olarak saptama ve bu içsel deneyime uygun biçimde iletişim kurup hareket etme (Salovey ve Mayer, 1990).

İlişkileri yönetme

İlişkileri yönetme, insanın başkalarıyla ilişki kurabilme becerisiyle ilgilidir. İlişkileri iyi olan kişiler, insanlarla bağlantı kurarak onların tepkilerini, duygularını anlayabilen, yönlendirebilen, organize edebilen ve sorunlu durumlarda işbirlikçi, destekleyici ve uzlaşmacı tavır takınabilen kişilerdir. Aristo bu yeterlikleri "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" sözüyle özetlemektedir (Goleman, 1996; Akt. Somuncuoğlu, 2005).

İlişkileri yönetme, kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneğidir. Duygusal zekânın ilişki yönetimi bileşeni, başkalarının duygularıyla baş edebilmeyi beraberinde getirir. Bunun için bireyin kendi duygularının farkında olup, insanlara empatiyle yaklaşması gerekir (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2002). İlişki yönetimi; etkileşim sürecini, tüm insanların memnun olmasını sağlayacak biçimde, birbirlerine karşı duyarlı, rahat ve güvenli bir ortamda yürütmeyi öngörür (Stein ve Book, 2003). Kişilerarası ilişkilerde başarılı olmak ve karşımızdakilerin duygularını anlayarak onları yönetebilme becerisidir.

DUYGUSAL ZEKÂ VE EĞİTİM

Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, duygusal zekânın gelişiminde eğitimin, genetik kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Goleman, 1998). Duygusal zekânın yaşla birlikte edinilen tecrübelerle artması bu zekânın eğitimle gelişebileceğinin en önemli kanıtıdır (Kocayörük, 2004). Bu oldukça uzun, zorlu ve emek isteyen bir süreçtir. Duygusal zekâ gelişiminin bebeklik yıllarından başlayıp, bireyin yaşamı boyunca devam ettiği bu süreçte, aile büyük önem taşımaktadır. Bazı anne-babalar üstün yetenekli duygusal öğretmenlerdir, bazıları ise çok yetersizdir. Duygusal zekâ yetilerini çocuklarına uygulayan ebeveynler daha mutlu, daha uyumlu, okulda daha başarılı olan ve sonra yüksek mesleki başarı elde eden çocuklar yetiştirmektedirler.

Çocuk duygusal gelişiminin temelini her ne kadar aileden alsada okulda edinilen yaşantıların ailede edinilen yaşantılar kadar önemli olduğu gözlemlenmektedir. Çocuk, duygusal gelişiminin köklerini aile bireyleri ile yaptığı etkileşim sonucu alır. Hayat akarken yetişkinlerin yaşadığı gündelik sorunlar istemeden de olsa çocuklara yansır ve bu olumsuzluklar onların yeni oluşmakta olan kişiliklerini değişik boyutlarda etkileyebilir. Bu bakımdan çocuğa ailede verilen eğitimin kalitesi büyük önem taşır (Tuyan, 2004). Anne ve babanın davranışları çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yaratır. Çocuklarının duygularını önemsemeyen ve duygusal ihtiyaçlarına karşılık vermeyen anne ve babalar, çocuklarının duygusal zekâlarının yanı sıra zihinsel gelişimlerine de engel olurlar. Şiddete eğilimli çocuklar genelde aileleri tarafından önemsenmemiş, ilgi gösterilmemiş, sürekli eleştirilmiş ve anlaşılmamış çocuklardır. Duygusal ihtiyaçları karşılanan, duyguları eleştirilmeden dinlenip anlaşılan çocuklar anne ve babalarına güven duyacak ve bir sıkıntılarını olduğunda bunu rahatça paylaşacak ve yardım alabileceklerdir. Aileleri tarafından okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmaları için desteklenen çocuklar sosyal becerilerini geliştirirler. Kendi özelliklerini tanımlamalarında onlara yardımcı olmak, almak ya da yapmak istedikleri ile ilgili onlara seçme hakkı vermek çocukların kendilerini tanımlamalarına yardımcı olacaktır.

Kendisini tanıyan çocuklar insanlarla olan ilişkilerinde kendilerini olumlu bir şekilde ifade edebilirler ve başkaları tarafından da kolayca anlaşılır ve kabul edilirler. Çocuğun aile içindeki yaşantısı hem okuldaki hem ileriki yaşlardaki duygusal gelişiminin temelini oluşturur. Bununla birlikte çocuğun duygusal gelişiminde okulda edinilen yaşantılar, ailede edindikleri yaşantıdan daha az değildir. Çocuğun okulda gösterdiği başarıya duygularının etkisi olduğu gibi, başarının da duygular üzerine etkisi bulunmaktadır (Akbaş, 2006). Anne ve babanın yerini sınıfta öğretmeni alır. Duygusal zekâ, davranışların belirlenmesinde büyük önem taşıdığı için bireyin davranışlarının şekillendiği okul yaşamında da bu kavrama yer verilmelidir. Çocukların hayata sağlam bir şekilde hazırlanmasını, duyuşsal ve sosyal yeterlilik kazanması sağlayan tek yer okuldur. Okul temel olarak insanların entelektüel kapasitesinin geliştirdiği yerdir ve bu yerde insan zekâsının gelişim evrelerine uygun olarak öğrencilerin düzeylerine uygun bilgilerle donatılması beklenir. Okullarda sadece, öğrencilerin derslerden aldıkları notlara ve bilişsel zekâlarına bakarak onların başarıları hakkında karar verilmektedir. Buna karşın, öğrencilerin günlük hayatlarındaki problemlerine çözüm bulabilmeleri, arkadaşları ile iyi ilişki içinde olabilmeleri gibi, bugün ve gelecekte, başarılı ve mutlu birer birey olmalarını sağlayacak duygusal ve sosyal becerilere yeterince önem verilmemiştir ve hala da verilmemektedir. Bu bakımdan okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülebilir.

Düzenlenen eğitim programlarının bireyde duygusal zekâ gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin niteliği bu açıdan çok önemlidir. Çünkü her hareketi, davranışı model alınan öğretmen çocuğun duygusal yaşantısını da yönlendiren en önemli etken olmaktadır. Güven ve bağımsızlık duyguları, özgür ve demokratik ortamlarda kazanılır. Bu da erken çocukluk yıllarından itibaren, çocukların ihtiyaçlarını karşılamakla, kişiliklerine saygı duymakla, onlarla sağlıklı iletişim kurulmasıyla, desteklemekle ve onlara sevgi ile yaklaşmakla mümkün olur. Temeli sevgi, saygı ilişkisine dayanan, güven duygusunun sağlandığı şartlar oluşturulmalıdır (Başar, 2002).

Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Öğretmenlerin ve yetişkinlerin asıl yapması gereken, giderek dışsal denetimi azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir (Senemoğlu, 2001).

İlköğretim öğretmenlerinin üslendikleri sorumluluklar gerek çocuklar gerekse veliler yönünden oldukça önemlidir. Çoğu psikologlar 0-5 yaş öncelikli olmakla birlikte ilköğretimin kişilik gelişiminde çok önemli bir etkisi olduğu görüşünde birleşmektedirler. Bu dönemde kişilik gelişiminde ailenin etkisi olduğu kadar okulunda temel belirleyici bir etkisi vardır.

Okulun görevi, çocuğun okulda bulunduğu çağa özgü gelişim görevlerinin başarılmasında bireye yardım etmek ve onu ileride karşılaşacağı daha karmaşık gelişim görevlerinin başarılması için hazırlamak ve onun kişiliğine güç katabilecek akademik ve akademik olmayan her türden yaşantıları sağlamaktır. Giderek önemi artan ilköğretim kurumlarında çocuğa bu tür yaşantıları sağlayacak etkin kişi öğretmendir (Ören, 2006).

Öğretmenin yarattığı olumlu sınıf ortamının öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine ve öğrenmeye odaklanmalarına neden olduğu, sınıftaki iletişim çift yönlü, açık ve samimi olduğu bilinmektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerin okulda olmaktan, öğrenmekten ve araştırmaktan keyif alacaklarını, bu olumlu duyguların öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. (Tunç, 2008).

Öğrencilerin duygusal gereksinimlerine önem veren, onların olumlu duygular içinde olmasını sağlayan sınıf ortamı, onların kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olur ve böylece onların hem öğretmenleri, hem de arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmalarını sağlar.

Maslow'a göre insanlar, öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya yönelirler. Bunların belli bir ölçüde karşılanmasıyla, diğer gereksinimlerinin doyurulabilmesine yönelik davranışlara güdülenirler. Yaşamını sürdürme gereksinimleri arasında fizyolojik (açlık, susuzluk, uyku vb.) güvenlikte olma, sevme-sevilme, başarı ve statü kazanma, kendine saygı duyma gereksinimleri temel gereksinimler olarak kabul edilir (Ercan, 2000). Sınıf ortamında, öğrenciden istenen şey, temel gereksinimlerden birini karşılıyorsa, büyük ölçüde yerine getirilir. Çünkü çocuğun sevgi ve arkadaşlığa yönelik temel gereksinimi karşılanmıştır. Okula uyum ve başarı, öğretmenin öğrencinin öğrenme isteği, öğretmenin teşviki ve içtenliği ile doğrudan ilgilidir.

Öğrencilerin öğretmenlerini akademik başarıları yönünde destekleyici ve teşvik edici gördüğü takdirde okulu bırakma olasılıklarının azaldığı tespit edilmiştir (Fine, 1991). Çakmak'a (2000) göre, eğitimde önemli noktalardan birinin, belki de en önemlisinin kendine güven duygusunu, kendilerine saygı duygusunu oluşturmak ve giderek artışını sağlamaktır. Burada öğretmene düşen temel rollerin ise, öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmeleri için onlara belirli ölçülerde imkân sağlamak, onlara saygı göstermek ve kendini onların yerine koyabilmek, kısaca kolaylaştırıcı ya da yardımcı sorumluluklar taşımak olduğunu belirtmiştir (Çakmak, 2000). İnsanlar kendileri ile empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler (Dökmen, 1994). Benlik saygısının yani "özsaygı"nın benliğin duygusal yanı olduğunu belirten Sarıyüce (2004)'ye göre, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesi, benlik saygısını oluşturur. Özsaygı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramının onaylamasından doğan beğeni durumudur. Okul ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları hakaret etme, dayak atma, bağırma, teşhir etme, alay etme, gözdağı verme, önemsememe gibi davranışlar öğrencilerin özsaygıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Öte yandan, moral verici, onlara değer verildiğini gösteren olumlu davranışlar ise öğrencilerin özsaygılarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğitim ve öğretimde sınıf atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın, bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu belirten Ada (2002), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya

dayanması olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılmasına, aşağılanmasına, fikirlerine değer verilmemesine yer yoktur. Öğretmenlerin sevgiye dayalı yaklaşımları, hataları öne çıkararak eleştiri yerine bunları doğruyu öğretmek için bir fırsat olarak görmeleri başarısızlıkların yenilebileceğine ilişkin olumlu yaklaşımları ve sınıf içinde eğlenceye yer vermeleri öğrencilerin stressiz bir ortamda daha iyi öğrenebilmelerine yardımcı olur. Etkili öğretim ve olumlu sınıf ortamının en önemli değişkeni olarak, öğretmenin davranış özellikleri gösterilmektedir. Özellikle ilköğretim dönemindeki öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri tutum ve davranışların öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülürse, öğretmenin konuşmasından giyimine tutumlarından davranışlarına kadar her konuda dikkatli olması, tutarlı ve titiz davranması beklenir. Nitekim modelin söylediklerinin farklı, yaptıklarının farklı olduğu durumlarda, çocukların modelin söylediklerinden çok yaptıklarını taklit etmeleri, öğretmenlerin, söylediklerini yapmalarını gerektirmektedir. Etkili öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve empatik olduğu, öğretmenin kendisini öğrencisinin yerine koyarak olaylara ve olgulara onun gözüyle bakmasının gerektiği ve empatik anlayışın bir sınıf ortamında yer almasının öğretmenin öğrencisine insan olarak duyduğu saygıyı güçlendirdiği belirtilmiştir.

Empati, sınıf atmosferinin olumlu olabilmesi adına insancıl yaklaşımın en fazla üzerinde durduğu kavramlardan biridir. Empatik eğilimlere sahip olan insanlar, ihtiyaç içinde algıladıkları kişiye daha çok yardım etme eğilimindedirler (Walter ve Finley, 1999). Özgeci motivasyona sahip öğretmenler ise, öğrencileri kendi varoluş gerçekliği içinde algırlar. Öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için, sınıfta empatik bir iletişim örüntüsü oluşturulmalıdır. Sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak için, canlı bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin fark edilmesi gerekir. Fark etmek öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini, duygularını bilmeyi tanımlar. Öğretmen, fark etme duyarlılığına sahipse, öğrencilerce fark edilir. Böylece oluşan bağlılık ve sevgi ilişkisi, öğrencinin güdülenmesini ve başarısını olumlu yönde etkiler ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Kandemir ve Özbay (2009)'ın çalışmalarında algılanan empatik atmosferin artması ile zorbalık davranışlarının

düştüğü ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda ise empatinin düşük düzeyinin, çocuk istismarı ve önyargılı tutumlar, antisosyal aldırıcılık davranışlar ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Duru, 2002).

Sınıf atmosferinde, gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi için üç temel öğenin öğrenme ortamında da olması gerekmektedir. Bunlar, tutarlılık (kişinin başkaları tarafından olduğu, görüldüğü gibi algılanması), empatik anlama (kendi duygularını bir kenara bırakıp karşısındakinin duygularını ona göre algılama ve bunu karşısındakine yansıtma) ve şartsız kabuldür (sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan tutumlardır) (Pitrik ve Mallich, 2004; Akt. Kandemir ve Özbay, 2009). Empatik Sınıf Atmosferi, öğrenci öğretmen etkileşiminde, öğretmenin öğrencinin içsel bakış açısını doğru olarak bilişsel ve duygusal yönleriyle ve anlamıyla kendi özelliğini yitirmeyerek algılaması ve anlaması sürecidir (Şahin, 1997). Şahin'e göre, bu süreç; şartsız olumlu kabul ve saygı, içtenlik ve empatik anlayışın sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci etkileşiminde kullanılması ve sergilenmesi ile oluşturulabilir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Empatik bir sınıfta öğretmenin, görüşlerini öğrencilere empoze etmeden, yönlendirmeden onları olduğu gibi, içtenlikle kabul etmesi gerekir. Öğretmeni tarafından değer verilen, sevilen, şartsız kabul edilen, onaylanan ve duygusal tatmin olan öğrenci kendine güven duyacaktır. Güven duygusunun gelişmesini sağlayan böyle bir sınıf atmosferi öğrencinin hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olmasını sağlayacaktır. Çakmak (2000), eğitimde önemli noktalardan belki de en önemlisinin öğrencilerde kendine güven ve saygı duygusunu oluşturmak ve giderek artışını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Burada öğretmene düşen asıl görevin öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları için onlara belirli ölçülerde imkân sağlamak, onlara saygı göstermek ve kendini onların yerine koyabilmek, kısacası kolaylaştırıcı ya da yardımcı sorumluluklar taşımak olduğunu ifade etmektedir. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynar (Sarı, 2007). Öğretmenin kendine güveni geliştirecek öğrenme yaşantılarını hazırlaması gerekir.

Aysan (2002), öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin öğretmen-öğrenci etkileşimine olumlu yönde katkı sağlayacağını ve öğrencilerin problemleri davranışlarının çözümlenebilirliğine ilişkin olumlu duygular hissetmesinin ise öğretmenlerin yardım eğilimlerini arttıracaklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin sık sık empatik olarak anlaşıldığını hissettiği bir ortamda bulunması, onların psikolojik sağlığına ve kişisel büyümesine yardım eder; çünkü böyle bir ortam, gereksinim doyumuyla sonuçlanarak, sorun çözmeyi kolaylaştırır. Etkin dinleme (empati), işitilenlerdeki özü kavrama yeteneğidir; satırlar arasındaki boşlukları okumayı içerir (Altıntaş, 2000).

Öğretmenler pek çok iletişim kanalının etkisi altındaki yeni öğrenci tipinin sorunlarına geleneksel eğitim anlayışı ile çözüm bulmakta zorlanmaktadır. Artık okulların sadece akademik eğitim yuvası rolü yetersiz kalmaktadır. Bilişsel zekâ, yalnız akademik başarıya önem vererek insanların diğer doğal yeteneklerini azaltmaktadır. Duygulardan soyutlanmış yüzeysel yaşantılarla yetindikleri için kalıcı ve köklü davranış değişiklikleri sağlayamamaktadır ve bu durum öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları yaratarak karşılıklı güven ve dayanışma duygularını da yok etmektedir. Çağdaş eğitim sistemleri, bireyin zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden bir bütün olarak gelişimini hedefleyen ilkeleri benimsemiş olmalarına karşın henüz bu ilkeyi uygulamalara yansıtamamış bulunmaktadır. Tüm bu sorunlar karşısında duygusal zekâ, geleneksel öğretim ve öğretim tasarımının eksikliklerinin üstesinden gelmeyi deneyen, duygu ve öğretim alanında yeni bir yaklaşım olarak kendini göstermektedir ve her gün biraz daha artarak eğitim sistemine akmaktadır. Duygusal zekânın öğrenme ve deneyim ile geliştirilebilir olması eğitimcileri bu konuya yoğunlaştırmıştır.

Duygusal becerilerin eğitiminin daha zor olması, yoğun emek istemesi ve nasıl öğretileceğinin bilinmemesi eğitimciler tarafından zamanla ihmal edilmesine neden olmuştur (Bacanlı, 1999). Goleman'ın (1996) duygusal zekâ konusundaki çok ilgi gören kitabı eğitim alanında yapılan araştırmalardan örnekler vermektedir. Goleman (1996) bu konuda duygusal zekâ adı altında şu öneriyi getirmektedir; duygusal zekâ dersleri bütün derslerin içerisine yayılabilir ve/veya programda yer

olduğu takdirde ayrıca okutulabilir. Goleman (1996) duygusal zekâ eğitiminin hangi yaş ve gruplar üzerinde uygulanması sorusuna ise değişik araştırmaları destek göstererek okul öncesinde bebeklerin eğitiminden başlayarak tüm yaşlarda verilmesinin sistematik olarak vurguyu da arttıracığı görüşündedir. Ancak duygusal zekâ eğitiminin verileceği yaş grubunun özelliklerine göre programın düzenlenmesine dikkat edilmesi uyarısında bulunmakta ve maksimum etki yapabilmek için duygusal içerikli derslerin çocuğun gelişmesine göre ayarlanması ve değişik yaşlarda, çocuğun değişen anlayışına ve karşılaştığı zorluklara da uyacak biçimlerde tekrar edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Organizasyonlarda duygu ve öğrenmeyi araştıran Hopfi ve Linstead (1997), "çocukların nasıl öğrendiği" konusunda yapılan araştırmaların önemini belirtir ve çocukların sadece içeriği öğrenmediğini, aynı zamanda çalışmalarına nasıl değer verileceğini, akranlarıyla nasıl ilişki kuracaklarını, öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl duygular besleyeceğini öğrendiğini savunmuştur ve bu şekilde bireylerin duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olmalarının önemini vurgulanarak eğitimde duygusal zekânın geliştirilmesi gereği kabul edilmektedir (Akt. Somuncuğlu, 2005). Eğitimde duygusal zekâyâ iki noktadan hareketle bakmak gerekmektedir. Birincisi öğrencilere bu yeterlilikleri nasıl kazandırabiliriz?, diğeri ise eğitim süreçlerinde duygusal zeka yeterliliklerinden nasıl yararlanabiliriz? Duygusal zekâ yeterliliklerinin kazandırılması, zor, uzun ve çok emek gerektiren bir süreçtir. Bu yeterlilikleri geliştirmek için bir ders saati ya da bağımsız bir ders programından çok tüm eğitim süreçlerinin planlanması gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

Sürekli değişen, güvensiz ve sağlıksız ilişkilerin, kaygı ve olumsuzlukların arttığı dünyada, çocukların zorlukları ve engelleri aşabilmeleri, sağlıklı, mutlu ve üretken birer birey olabilmeleri onların duygusal zekâlarını geliştirmelerine bağlıdır. Duygusal zekânın gelişmesi, zihinsel beceri ve yetenekleri olumlu yönde etkileyerek çocukların akademik açıdan başarılı olmalarını sağlayacaktır. Çocukların duygusal sağlıkları ile etkili düşünme ve öğrenme yetenekleri birbirleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklara, hem ailede hem de okulda, gerginliğin, korku ve hayal kırıklıklarının çok yaşanmadığı, neşe ve mutluluğun yoğun olduğu, kendilerini güven içinde hissettikleri bir ortam sağlanması, onların öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu, öncelikli olarak okul yönetiminin, çalışanların, öğretmenlerin ve velilerin bilinçlendirilerek eğitim süreçlerine doğrudan ve dolaylı katılımlarının sağlanması; sınıf içinde öğretmen tarafından, sınıf dışında da tüm okul personelinin aktif olarak öğrencileri gözlemesi ve duygusal zekâyı geliştirici davranışları teşvik etmesi ve model olmaları ile geliştirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin çeşitli ölçme araçları ile duygusal zekâlarındaki gelişimlerin düzenli aralıklarla ölçülmesi ve değerlendirmelerin okul ve ailelerle paylaşılmasını sağlayan toplantıların yapılması gereklidir. Bireylerin kendi yaşamları için ihtiyaç duydukları bilgiye yine kendi algıları ve kendi çabaları ile ulaşmaları böyle bir duygusal gelişimi sağlayabilir. Sınıf içinde pek çok problemle karşılaşan öğretmenlerin bu problemlerini çözebilmeleri ve sorun olabilecek durumları önceden belirleyerek çözebilmeleri, öğretim yöntemlerini ve öğretmen öğrenci etkileşimini daha başarılı bir şekilde kullanabilmeleri, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olmalarıyla mümkündür. Dolayısıyla bu amaçla öncelikle öğretmenlerin duygusal zekâyı sahip olmaları sağlanmalı ki, öğrencilere hem örnek olabilsin, hem de olumlu öğrenme ortamlarını oluşturabilsin. Öğrencilerin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesinde, yeni öğrenme yaklaşımları benimsenmelidir.

Okullarımızın çocuklara:

- hedef belirlemek,
- çeşitli sorunlara değişik çözümler getirmek,
- doğru zamanlarda doğru kararlar verebilmek,
- yaratıcı düşünmek

gibi hayati önem taşıyan becerileri de kazandırabilmesi özellikle günümüz şartlarında çok gereklidir. Özellikle de ailesinden yeterli eğitim alamadığını düşündüğümüz çocukları göz önünde bulunduracak olursak müfredatımıza: “sevmek, sevilme, değer vermek, değer görmek, paylaşmak” gibi ekmek-su kadar temel gelişim ihtiyaçlarını da dâhil etmemiz gerekecektir. Bu bağlamda, sınıfa giren bir öğretmenin sadece alan bilgisinin iyi olmasının yeterli olmayacağı ortadadır. Öğretmen, alan bilgisini doğru kanallardan, doğru yöntemlerle aktarırken, sevgisini ve insani değerlerini de katması gerektiği yadsınamaz (Tuyan, 2004). Bu durumda duygusal zekânın geliştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Farklı düşünce

ve özelliklere saygı duyan ve değer veren, öğrencinin özgüvenini artıracak, yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olacak ve problem çözmede yol gösterecek öğrenme ortamları oluşturmak öğrencilere güven verecektir (Güler, 2006).

Duygusal ihtiyaçları karşılanan, duyguları eleştirilmeden dinlenip anlaşılan çocuklar anne ve babalarına güven duyacak ve bir sıkıntıları olduğunda bunu rahatça paylaşacak ve yardım alabileceklerdir. Aileleri tarafından okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmaları için desteklenen çocuklar sosyal becerilerini geliştirirler. Kendi özelliklerini tanımlamalarında onlara yardımcı olmak ya da yapmak istedikleri ile ilgili onlara seçme hakkı vermek çocukların kendilerini tanımlamalarına yardımcı olacaktır. Kendisini tanıyan çocuklar insanlarla olan ilişkilerinde kendilerini olumlu bir şekilde ifade edebilirler ve başkaları tarafından da kolayca anlaşılır ve kabul edilirler.

Duygusal zekânın geliştirilebilir olması, eğitim sistemine bir de bu açıdan bakmayı zorunlu kılar. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisini kazanmış bireyler geliştirmenin yolu, onların duygusal zekâlarının gelişimleriyle bağlantılı olduğundan, okullarda öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirici çalışmalar bir an önce uygulamaya konmalıdır.

Araştırmacılara göre, duygusal zekâ, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir zekâ türüdür. Bireyler duygularını tanıyarak onları yönetmeyi öğrenebilirler. Duygusal zekâ, bilişsel zekâdan farklı olarak geliştirilebildiğine göre, çocukta duygusal zekânın geliştirilebilmesi konusunda ailelere ve okullara büyük görevler düşmektedir. Okullarda başarı gösteremeyen çocukların hemen hemen hepsi duygusal zekânın bir ya da birden fazla unsurundan yoksundur. Duygusal zekâsı yüksek olan çocukların dikkat etme süresi daha uzundur, dersleriyle daha ilgili olup daha az disiplin ve davranış bozuklukları gösterirler. Böylece, öğretmenler, okullarda ve sınıflarda disiplin problemleri ile daha az karşılaşır ve enerjilerini eğitimde ve öğretimde daha verimli kullanabilirler. Sınıf içinde pek çok problemle karşılaşan öğretmenlerin bu problemlerini çözebilmeleri ve sorun olabilecek durumları önceden belirleyerek çözebilmeleri, öğretim yöntemlerini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini

daha başarılı bir şekilde kullanabilmeleri duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olmalarıyla mümkündür. Dolayısıyla bu amaçla öncelikle öğretmenlerin duygusal okuryazar olmaları sağlanmalı ki, öğrencilere hem örnek olabilsin, hem de olumlu öğrenme ortamlarını oluşturabilsin. Öğrencilerin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesinde, yeni öğrenme yaklaşımları benimsenmelidir (Somuncuoğlu, 2005).

Her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zekâ kapasitesi vardır. Öğretmenlerin görevi her öğrencinin kendine özgü güçlü yanlarını daha az gelişmiş becerilerini güçlendirmek için kullanmalarına yardım etmek olmalıdır.

KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME

Kendini gerçekleştirme, bir gelişme çabası olduğu kadar erişilmeye çalışılan bir gelişme düzeyidir. Kurt Goldstein (1939) tarafından ilk kez ortaya atılan bu kavram, Hümanistik psikologlar tarafından geliştirip kullanılmıştır. Rogers, kendini gerçekleştiren kimseye “kapasitesini tam olarak kullanan”(Fully Functioning) kimse adını vermektedir (Türkoğlu, 2007).

Kendini gerçekleştirme kavramı, insancı psikolojiye dayanan önemli kavramlardan biridir. İnsancı psikoloji, psikanalitik ve davranışçı yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkan ve Maslow’un “üçüncü kuvvet” olarak tanımladığı bir akımdır. Bu akım, Nevrotik ve psikotik hastalıklar ile ruhsal sağlığın ve olumsuz insan özelliklerinin açıklandığı psikoanalitik ve davranışçı akımları eleştirmiştir (Cassel ve Reiger, 2000). Bu bağlamda, hümanistik psikoloji, insanın “tam olarak fonksiyonda bulunmasına” yönelerek; neşeli olma, hoşnutluk, coşkun şefkat, cesaret, güç, erdem gibi olumlu insan özelliklerini ve insan doğasının ele alınmayan olumlu yönlerini açıklamaya çalışmıştır. Bu akım, davranışçı (birinci güç) ve psikanalitik (ikinci güç) akımların, insan davranışlarını sınırlandırarak açıklamasına bir tepki biçiminde “üçüncü güç” olarak ortaya çıkmıştır (Schultz ve Schultz, 2001). İnsancı psikoloji içinde düşünülen psikologlar, “fenomenciler”, “benlik psikologları”, “varoluşçular”, algı kuramcıları” gibi farklı isimlerle bilinmekte olup felsefede

varoluşçu ve fenomenici görüşlerden, psikolojide ise geştalt kuramından etkilenmişlerdir (Kuzgun, 1986; Akt.Türkoğlu, 2007).

Kendini gerçekleştirme kavramını ilk olarak Jung şöyle açıklamaktadır. Her insanın amacı, kendini gerçekleştirebilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için, bireyin önce kendini tanıması gerekir. Jung'un, analitik psikoloji kuramında açıkladığı en önemli arketipi "ben" (self)'dir. Ben, bilinçaltının tüm yönlerini dengeleyen ve kişiliğin tüm yapısına tutarlılık kazandıran yapıdır. Bu nedenle Jung, "ben"i kendini gerçekleştirmeye yönelik bir dürtüye benzetmiştir. Jung, Freud'un bilinçaltı dürtülere ağırlık verip bireyin hayat amaçlarını ve emellerini ihmal etmesine karşı çıkmıştır. Jung'a göre biyolojik ihtiyaçlar hayatın gençlik yıllarında önemli ise de, yerlerini zamanla manevi doyum sağlayan, yüksek düzeyde amaçlara bırakırlar (Kuzgun, 1972). Ayrıca Freud'un yaptığı çalışmada daha çok kişiliğin problemlili yönleri ele alınmıştır. Sorunlu kişilerin incelendiği çalışmaların sonuçlarının tüm insanlara genellenmesinin yanlış olacağı, genelleme yapılabilmesi için çoğunluğun durumunun çalışma kapsamına alınması gerektiği belirtilmektedir.

Jung, kendini gerçekleştirmeyi (self-actualization), kişiliğin tüm yönlerinin bir bütünlük veya olgunluk içinde olması şeklinde açıklamıştır. Bu bütünlüştürme (integration) devresinde temel güdü, zıt eğilimleri uzlaştırmak ve birliğe erişmektir (Kuzgun, 1972). Bu kendini tamamlama süreci bir bakıma kendini gerçekleştirme sürecidir. Bireyin kendini gerçekleştirmesi için daima gelişmeye açık olması ve yeni bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bireyin davranışlarını istendik yönde değiştirme sanatı olan eğitimin bu süreçteki yeri ise oldukça büyük olmaktadır.

Adler, insanda mükemmelliğe ulaşma ve kendini gerçekleştirme için kuvvetli bir güdü olduğu görüşündedir (Kılıçkaya, 1998). İnsan, mükemmelliğe ulaşmak için yaşamı süresince çaba harcayacak ve daha büyük başarılarla ulaşmaya çalışacaktır (Schultz ve Schultz, 2001).

Kendini gerçekleştirme kavramını ele alan diğer bir kuramcı Kurt Goldstein'dir. Goldstein, organizmanın amacının, bir bütün olarak "kendini gerçekleştirme" olduğunu ve kendini gerçekleştirmenin, organizmanın tüm ihtiyaçlarını kapsadığını belirtmiştir. (Raskin ve Rogers, 1989; Akt. Karakavak Çıracak, 2006).

Otto Rank, kendini gerçekleştirmeyi "kişinin yaratıcılığı" olarak görmüştür. Rank, insanı, çaba gösteren, olumlu ve yaratıcı doğasını kabul eden kararlı bir varlık olarak görmüştür. Nevrozlu kişiyi, olumlu istekleri korkuyla çatışan kişi olarak, sağlıklı kişiyi ise kendi olan kişi olarak tanımlamıştır (Altınbaş ve Gültekin, 2003).

Rolla May, insanın önce kendisini tanıması ve yaşantılarının farkına varması gerektiği üzerinde durmuştur. May, insanın karşılaştığı durumlarla nasıl ilişki kurabileceği konusunda yine kendi duygu, düşünce ve yaşantılarının en doğru rehber olacağını belirtmiş ve kendini gerçekleştirmenin, etkin bir biçimde somut işler yaparak kazanılabileceğini ifade etmiştir (Cristal ve Reymond, 1976).

Rogers'e göre, insan, kendini yönetme, yön verme, denetleme gücü ve kapasitesine sahiptir (Kuzgun, 1986). Ve yine bireylere özgür bir seçim hakkı tanıdığı ve dış güçlerin olmadığı durumlarda, bireylerin, hastalıktan çok sağlığı, bağımlılıktan çok bağımsızlığı seçeceklerini ifade etmiştir. Kısaca tüm organizma, en üst düzeyde gelişmeye yöneliktir. Bunu da, organizmanın "gerçekleşim eğilimi" olarak açıklamıştır (Raskin ve Rogers, 1989; Akt. Karakavak Çıracak, 2006).

Rogers'ın Danışandan Hız Alan Terapi kuramının temel ilkelerinden biri, kendini gerçekleştirme ilkesidir (Kuzgun, 1986). Rogers, bireyle ve grupta danışma yaşantıları sırasında, öğrencilerinde, bir birliğe ve bütünlüğe yönelme eğilimi olduğunu gözlemiştir. Bu nedenle kuramında, psikolojik danışmanın amacını, "doğuştan var olan iyileşme ve gelişme gücünü harekete geçirme" şeklinde açıklamıştır (Altınbaş ve Gültekin, 2003). Bu güç de, kendini gerçekleştirme güdüsüdür. Kendini gerçekleştirme, toplumsal evrimin sonu, psikoterapinin en son

ve en temel amacdır (Bakırcıoğlu, 2000). Corey'e (1982) göre, Rogers, kendini gerçekleştiren kişilerde şu özelliklerin olduğunu belirtmiştir:

- **Değişik yaşantılara açık olabilme:** Gerçekliği çarpıtmadan, bozmadan görebilmeyi ve savunucu olmamayı ifade eder.
- **Bireyin organizmasına (kendine) güvenmesi:** Terapinin bir amacı, danışana, kendine güvenme duygusunu oluşturmada yardımcı olmaktır. Birey, yaşantılara açık oldukça, kendine güven duygusu ortaya çıkmaya başlayacaktır. Kendi organizmasına güvenmeyen kişi, tipik olarak dışarıdan yönlendirme arayacaktır.
- **Kendisini içsel olarak değerlendirebilme:** Kendini içsel olarak değerlendirmede, başkalarının ilke ve standartlarına uyma yerine, bireyin artan bir oranda kendi özerk iradesine daha fazla dikkat etmesini belirtmektedir. Bireyin, başkalarının evrensel onayı yerine, kendi onayını kullanmasını içermektedir.
- **Değişmeye istekli olabilme:** Bireyin, kişilik yapısını değermez ve sabit olarak algılamayıp, değermeye açık bir süreç olarak görmesidir.

Maslow, kendini gerçekleştirme kavramını, insanın gizil gücünü kullanması ve geliştirmesi olarak ifade etmektedir. Güdülenme konusunda insancıl yorumlar, bireylerin özgürlüğüne, seçimlerine, kendi kaderlerini belirlemelerine ve bireysel gelişim için çabalarına büyük önem vermişlerdir (Kuzgun, 1986). Maslow'a göre insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenler bireysel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar, bireylerde güdülenme olgusuna neden olur ve hiyerarşik bir sıra izler. İnsanlar alt düzeylerdeki ihtiyaçlarını belirli bir düzeyde karşıladıktan sonra, bir üst düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasına yönelirler (Erdem ve Akman, 2000). Bu alanda dikkate değer çalışmaları olan Maslow (1956) psikolojik sağlığı yerinde kişilerin özelliklerini şöyle belirtmiştir.

- Gerçeği yeterli ölçüde algılayabilme ve gerçekle rahat ilişkiler kurabilme,
- Doğayı, kendini ve diğer insanları olduğu gibi kabul etme,
- Daha derin bir kişilerarası ilişkiler kurabilme,
- İçten geldiği gibi davranabilme,

- Yalnız kalabilme ve kendi başına düşünebilme gücüne sahip olma,
- Zaman zaman günlük yaşamla ilgili coşku hali yaşayabilme,
- İnsanlara karşı sempati ve saygı duyabilme,
- Demokratik bir kişilik yapısına sahip olma,
- Amaç ve araçları ayırt edebilme,
- Kırıcı olmayan bir nüktedanlığa sahip olma,
- Düşünce ve duyuşlarında akıcı bir rahatlık içinde olma,
- Yaratıcı olma.

Maslow'a göre, kendini gerçekleştirme, kişinin şu anda olduğu ile gelecekte olabileceklerinin aynı anda var olabileceğini gösteren, bu şekilde de “varlık” ile “oluş” arasındaki ikilemi ortadan kaldıran bir yaklaşımdır. Gizilgüç yalnızca gelecekte olacak ve olabilecekler değildir. Aynı zamanda olanın kendisidir. Kendini gerçekleştirme değerleri birer erek olarak var olur ve yaşama geçirilmemiş olsalar da gerçekleştirirler. İnsan, aynı anda hem olduğu hem de olmak istediğidir (Türkoğlu, 2007). Kendini gerçekleştirmiş kişilerin bir bütün olarak insanlığa karşı, empati ve yakınlık hissi vardır. Özellikle çocuklar olmak üzere tanıştıkları herkese karşı arkadaşça olma eğilimindedir. Önyargının esiri olmadan her sınıftan, yaştan, ırktan, dinden ve ideolojiden olan insanlardan öğrenme ve onları dinleme istekliliğine sahiptirler (Heylighen, 1992; Akt. Türkoğlu, 2007).

Bakış açıları ve anahtar sözcükleri farklı olmakla birlikte birçok kuram, öznel iyi oluş, özyeterlilik, kendini kabul, saydam olma gibi konularda birleşmektedir.

Kendini kabul (self-acceptance), bu kavram başta insancı (hümanist)-varoluşçu (existantialist) psikologlar olmak üzere birçok psikolog ve uzman tarafından psikolojik sağlık ve uyum ölçütleri içinde önemli özelliklerden biri olarak ele alınmakta, normallik ve normal dışılık kavramlarının ayırımında “kendini-kabul ya da kabul etmemiş” belirgin bir özellik olarak kabul edilmektedir (Boozin ve Acocella, 1980).

Kelley (1962) ve Rogers (1961) “kendini-kabul”ün bütünüyle işler kişiliğın (Fully functioning Person) yani sağlıklı ve uyumlu bir kişiliğın en önemli ölçütü olduğunu belirtmektedirler. Rogers ile “kendini-kabul”, danışma psikolojisinin çok önemli kavramlarından biri haline gelmiştir. Rogers, “Client-Centered Therapy” yönteminin temeline aldığı ve danışanla ilişkilerinde koşulsuz saygı, empatik anlayış, saydam oluş ilkelerinin kişilerde kendini kabule neden olduğunu, kendini kabulün değişim ve gelişimin başlangıcını oluşturduğunu belirtmekte, kendi zayıflıklarını ve tutarsızlıklarını kabullenmenin diğer insanları da kabullenmeye götürdüğünü ve ayrıca kişinin kendi güç ve olanaklarını denemesine imkân sağladığını ifade etmekte ve bu kavramı, öncelikle psikoterapide bir ilerleme ölçütü olarak ele almaktadır. Lecky (1951), öztutarlılık (self-consistency) için kendini kabul etmenin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Maslow (1970), kendini kabulü, kendini gerçekleştirmekte olan kişilerin gerçekçilik niteliğinden hemen sonra gelen ve on dört uyum ölçütünden biri olarak kabul etmektedir. Maslow’a göre psikolojik sağlığı yerinde olan kişiler, kendilerini oldukları gibi kabul eder, hatta kendileriyle barışıktırlar, kendilerinden hoşlanırlar, başka deyişle kendilerinden utanmaz ve kendilerini değerli bulurlar. İçinde buldukları topluma bir katkıda bulunabileceklerine inanırlar. Bu kişiler, kendilerini olduğu kadar, başkalarını da kabul etme eğilimindedirler. Kendilerinden memnun ve rahat kişiler oldukları için başkalarını kıskanmazlar. Başkaları kendilerinden çok farklı olsalar bile onları oldukları gibi kabul edebilir, duyuş ve düşüncelerini hoşgörü ile karşılayabilirler. Maslow (1970), kişinin kendini bütün eksiklikleri ile kabul etmesinin olumsuz anlamda kullanılan “kendini beğenme” demek olmadığını da vurgulamaktadır.

İçten denetimli olma (Inner directed support): İç değerler sistemine göre davranabilme, dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme ve kendine yetebilme şeklinde tanımlanmaktadır. Desteği içten alma yani kişinin davranışlarının karar odağı, “kendi” olması kendini gerçekleştirmenin önemli bir ölçütüdür. Bütün toplumlarda aile, kişiliğın oluşması ve gelişmesinde etkin olan ilk sosyal etkidir. Bireyin en yakın toplumsal çevresi ile etkileşiminde, aldığı tepkilerin algılanması, özümsemesi ve değerlendirilmesi onun benlik algısını oluşturmakta (Stagner, 1961; Kılıççı, 1992) ve çocuk yetiştirme yöntemleri ile ana-baba tutumlarına ilişkin birçok

araştırma da farklı çocuk yetiştirme yöntemlerinin farklı kişilik yapıları oluşturacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Kuzgun (1972), ana-baba tutumlarının bireylerin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelediği araştırmasında, içten ve koşulsuz sevgi, saygı ve geliştirici denetim ile tanımlanan “demokratik” ana-baba tutumlarının kendini gerçekleştirmenin önemli bir boyutu olan içten denetimli olma’yı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ana-baba davranışları ile çocuğun bağımlılık ve saldırganlık eğilimini incelediği çalışmada Uluğtekin (1977), ülkemizde çocuğun bağımsızlık ve girişim çabalarının, ana-baba tarafından şiddetle bastırıldığını vurgulamakta, Robert Koleji öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada Cansever (1968) öğrencilerde yaygın olarak bulunan bağımlılık ve edilginlik eğilimlerini ana-babanın otoriter baskısına bağlamaktadır. İnsanın davranışlarını onun kendi öznel gerçeği tayin eder, kişi içten ve dıştan gelen uyarıcılara, kendi verdiği anlama göre tepkide bulunur (Kılıççı, 1992). Ana-baba tutum şekilleri ile uyum ilişkisini araştıran Landis (1952), otoriter tutumun, otoriteye koşulsuz boyun eğme ya da saldırganlık eğilimlerine neden olduğunu, demokratik tutumun ise kararlı, bağımsız ve kendi kendilerini yönetebilmede başarılı gençler yetiştirdiğini belirtmektedir. Bryant (1974), desteği içten alabilen bireylerin etkin, yaratıcı, kişilerarası ilişkilerde rahat ve becerikli olduklarını vurgulamaktadır.

İçten denetimliler;

- Kişilerarası ilişkilerde içten ve derin davranırlar (Pandey ve Khan, 1977; Carlson ve Hyde, 1980).
- Olayları ve kendi dışındakileri rahatlıkla yönlendirebilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri için o ölçüde de başarılıdırlar (Nowicki ve Walker, 1974).
- Amaçlarına ulaşmada dıştan denetimlilere göre çok daha etkilidirler (Gilmore, 1978).
- Toplumsal etkinliklere katılma ve çevrelerini kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeye eğilimlidirler (Pandey, 1979).
- Yaratıcıdırlar, yaratıcılıklarını kolayca ortaya koyarlar. Kendilerini sınırlamaz, bir sorunun çözümünde kendine özgü yollara başvurur, dıştan denetimlilere göre daha doğal ve kendiliğinden davranırlar (Cohen ve Oden, 1974).

- Amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olabilecek çevresel uyaran ve ipuçlarını dıştan denetimlilerden çok daha iyi kullanabilmektedirler (Phares, 1968).

Duygusal Bakımdan Açık Olma (Feeling Reactivity) ve İçten Geldiği gibi Davranma (Spontaneity); duygularının farkında olma, onları saklama, bastırma gereğini duymama, istem ve gereksinimlerini rahatlıkla ifade edebilme olarak tanımlanan, duygusal bakımdan açık olma, içten geldiği gibi davranabilme ile bir bütündür. Duygularını rahatlıkla anlatabilme bir anlamda duygusal bakımdan açık olmanın bir yansımasıdır. Bireyin kendini ve içinde yaşadığı toplumu, gerçekçi bir açıdan görebilmesi, kendini ve başkalarını oldukları gibi kabul etmesi, olumlu ve iyi yönlerini olduğu kadar, kusurlu yönlerini de rahatlıkla anlatabilmesinin psikolojik sağlığın önemli bir göstergesi olduğunu vurgulayan Jourard (1971), kim ve nasıl bir insan olduğunu saklamak zorunda olan kişilerin giderek kendilerine yabancılaştıklarını ve gerçek benliklerini yitirme tehlikesi ile karşı karşıya kaldıklarını vurgulamaktadır. Genel olarak toplumun değerleri ve başkalarınca eleştirilme korkusu bireyi toplumun onaylayacağı biçimde davranmaya yöneltmekle, içlerinden geldiği gibi davranmalarını engellemektedir. Kişilere demokratik bir hoşgörü ortamı sağlandığında bağdaşım içinde olmalarına yardımcı olunabilecektir (Gökçakan, 1993).

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelik (1993), Özel Türk ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin, kişisel özellikleri ve ihtiyaçlarının karşılanma dereceleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında, 220 öğretmene uyguladığı “Kişisel Yönelim Envanteri”nden her birey için kendini gerçekleştirme puanı elde etmiştir. Araştırma sonucunda; Eşi serbest çalışan, tek çocuklu lisans eğitimi almış olan ve

sosyal etkinliklerden yararlanan ve ailenin gelir durumu iyi olan öğretmenlerde kendini gerçekleştirme puan ortalaması yüksek bulunmuştur.

Ekebaş (1994), lise son sınıf öğrencilerinin kendini açma davranışlarını, cinsiyet ve kendini gerçekleştirme düzeyleri açısından incelediği çalışmasında, kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin, kendilerini daha çok ifade edebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özdoğan (1995), dindarlıkla ilgili bazı faktörlerin, kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmıştır. Ankara Üniversitesinin İlahiyat Fakültesine devam eden 383 öğrenciye “Kişisel Yönelim Envanteri”ni uygulamıştır. Din eğitimi konusunda, demokratik tutumun sergilendiği ailede büyüyen öğrencilerin, kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin, lise ve imam hatip mezunlarına göre, babası din görevlisi olmayanların, din görevlisi olanlara göre, kızların erkek öğrencilere göre, kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, kendini gerçekleştirme düzeyinin de yükseldiği sonucuna varmıştır.

Önemli Türk (1997), Kocaeli ili ortaöğretim okullarında görev yapan 180 okul yöneticisine, “Kişisel Yönelim Envanteri” ve “Empatik Beceri Ölçeği B” formunu uygulamış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Kıdemi orta ve yüksek olan yöneticilerin, empatik beceri ve kendini gerçekleştirme puanlarının yüksek olduğu,
- Yaş ilerledikçe, yöneticilerin empatik becerilerinin yükseldiği,
- Meslek Liseleri ve Genel Lise yöneticilerinin, kendini gerçekleştirme puanlarının Anadolu liseleri yöneticilerinden yüksek olduğu,
- Genel Lise yöneticilerinin, kendini gerçekleştirme alt boyutlarından saldırganlığın kabulü puanlarının, hem Anadolu liseleri hem de Meslek liseleri yöneticilerinden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ergin (2000), Selçuk Üniversitesinde 221 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiş, duygusal

zekâ olarak tanımlanan niteliklerin büyük çoğunluğunun kişilik özellikleri olarak belirlenen niteliklere benzediği sonucuna varmıştır.

Balcı (2001), 909 öğretmen ve 45 okul müdürü üzerinde yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin duygularını tanıma, farkında olma, nedenlerini anlama, yönetebilme, öğretmenleri anlama, onlara empati yapabilme ve duygularını yönetmede başarılı olmadıkları ve öğretmenlerin de başkalarının duygularını anlama ve yönetmede problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yeşilyaprak (2001), “Duygusal Zekâ: İş Performansını belirleyici bir değişken” isimli çalışmasında mükemmelliği belirleyen üç yeterlik alanını; “akademik zekâ, uzmanlık ve duygusal zekâ” olarak belirtmiştir. İş yaşamında bireyin gösterdiği performans etkilemede duygusal zekânın, akademik zekâ ve uzmanlığa göre daha önemli ve belirleyici bir değişken olduğunu vurgulamıştır.

Ural (2001), konaklama işletmeleri yöneticilerinin duygusal zekânın üç boyutu olan duygularının farkında olma, ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi açıklama amacıyla yaptığı çalışmada, yöneticilerin duygusal zekânın her üç boyutunda baskı altında olduğu durumlarda yaratıcılık ve etkileyicilik özelliklerini kaybetmeden güçlü kalabildiklerini ancak duygusal zekânın en üst düzeyini ifade eden en iyi dereceye ulaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yöneticilerin duygularının farkında olma ile başkalarının duygularının farkında olma ve duygularını ifade etme ile başkalarının duygularının farkında olma boyutları arasında doğru yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kılınç (2001) çalışmasında, okul yöneticilerinin, öğrencilerin korku, kaygı ve varoluşsal sorunlarını algılama düzeyleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu amaçla, Kocaeli ilindeki 530 öğrenciye, “Kaygı, Korku ve Merakları Anketi” ile 207 okul yöneticisine “Kişisel Yönelim Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin, öğrencilerin kaygılarını algılama düzeyi ile kendini gerçekleştirme puanı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu,

kendini gerçekleştirme puanları yüksek olan yöneticilerin, öğrencilerin kaygılarını çok daha iyi anlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Erginsoy (2002) araştırmasında, Atatürk Üniversitesi'nde 432 öğrencinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzı arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi bağlamında incelemiştir. Duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasında ilişki olduğu, eğitim düzeyinin kısmen etkili olduğu, yaşın etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Göçet (2002), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, 419 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen duygusal zekâ ile stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Acar (2002) araştırmasında, yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmış, duygusal zekânın toplam boyutuyla insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Ersanlı (2003) çalışmasında, 1052 üniversite öğretim elemanı üzerinde duygusal zekâ düzeylerini öğrenim ve alan düzeylerine göre incelemiş, duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini, alanları ile arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köksal (2003) çalışmasında; ergenlerin mantıklı karar verme stratejisi ile duygusal zekâ toplam puanı, kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama ve duyguların manipülasyonu alt boyutları arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur.

Yılmaz ve Yılan (2004), üstün yetenekli çocukların ailelerinin duygusal zekâ düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmalarında, 28 öğrencinin ailesi incelenmiş, babaların mesleklerine, eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu,

annelerin yaş, eğitim düzeyine ve her ikisinin gelir düzeyine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Barut, Yılmaz ve Şahin (2004), 142 öğrencinin zekâ düzeylerini bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmada, yaş, cinsiyete göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, babaların eğitim düzeyine ve ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu saptamışlardır.

Bircan (2004), ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi üzerine yaptığı çalışmada, ergenlerin duygusal zekâ ve kendi duygularını yönetme becerisi arttıkça çatışma eğiliminin azalmakta olduğunu ve suç davranışının azalmasında, diğerlerinin duygularını yönetmede ve motivasyon becerisinin artmasında duygusal zekanın etkisi olduğunu belirtmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004), 523 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaşam doyumları ile duygusal zekâ yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, yaşam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları olan kişisel ve kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle baş etme, genel psikolojik durum boyutları ile toplam duygusal zekâ puanları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2002), Özdemir (2003), Özerbaş (2004) çalışmalarında, duygusal zekânın sonradan geliştirilebileceğine ilişkin olumlu sonuçlar elde etmişlerdir.

Barut, Yılmaz ve Ersanlı (2005), engelli çocuğa sahip 41 anne üzerinde yaptıkları çalışmada, annelerin mesleklerine, yaşlarına, çocuk sayısına ve yerleşim yerine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ancak annelerin eğitim düzeyi ve çocukların kaçınıcı çocuk olduklarına ilişkin verilerde anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bender (2006), resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişki olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin

toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu dolayısıyla duygusal zekâ düzeyi arttıkça, yaratıcılığın da arttığını sonucuna ulaşmıştır.

Akbaş (2006) çalışmasında, İstanbul ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. 80 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanan “kişisel bilgi formu” ve “duygusal zekâ ölçeği” sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyetleri, hizmet süreleri, yaşları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve empati düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güler (2006) araştırmasında, duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve duygusal zekânın artmasıyla problem çözme becerisinin de artacağı sonucuna varmıştır.

Deniz ve Yılmaz (2006), duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ stresle başa çıkma boyutu ile sosyal destek alma alt boyutları arasından anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hafizoğlu (2007), ergenlerin duygusal zekâları ve davranış sorunları üzerine yaptığı araştırmasında, duygusal zekâ ve davranış sorunları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir ($r=-.25$). Ayrıca, duygusal zekâ puanı daha yüksek olan öğrencilerin, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamada, kişilerarası ilişkilerde, sorunları en etkili şekilde çözmede ve dürtülerini kontrol etmede diğerlerine göre daha iyi olduklarını saptanmıştır.

Çelik, (2008), lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi konulu araştırmasında, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleriyle orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır ($r=0.582$, $p<.01$). Buna göre öznel iyi oluş arttıkça duygusal zekânın da arttığını belirtmiştir.

Pufal, (2009), 75 lise öğrencisi üzerine yaptığı bir araştırmada, istenmeyen aile ve okul ortamının ve insanın kendini az tanımasının kendini gerçekleştirme sürecinde engel teşkil ettiğini ve okulda elde edilen başarıların öğrencilerin ergenlikte başlayan kendini gerçekleştirme sürecinde belirleyici ve olumlu rolü olduğunu göstermektedir. Aileleriyle demokratik bir platformda iletişim kurmanın üniversite öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirmelerinde ve benlik saygılarında önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Ergenlerle yapılan benzer bir çalışma, aile ve arkadaş desteğinin ergenin kendini kabul düzeyini arttırdığını göstermektedir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mayer ve Geher (1996), duyguların ve düşüncelerin arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre değişimini araştırdıkları çalışmalarında, kendi duygu ve düşünceleri arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin başka insanların duygu ve düşüncelerini de iyi anlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Abisamra (2000) araştırmasında, Montgomery, Alabama’da farklı okullardan seçilen 500 lise son sınıf öğrencisine BarOn “Emotional Quotient Inventory” uygulamış, öğrencilerin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasında ilişkiyi, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, ırk ve yetenekleri, okudukları okulun özel-devlet okulu oluşu değişkenlerini baz alınarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, fark olmayacağına ilişkin hipotezin reddedildiği görülmüştür.

Newsome, Day ve Catano (2000) çalışmalarında, duygusal zekânın başarı performansında etkili bir yetenek olarak görülmesinin doğruluk derecesini araştırmışlar ve akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisini incelemişlerdir. Kanada Üniversitesinden 180 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak duygusal zekâ Bar-On EQ-i (1997) ile kişiliği ölçmek amacıyla Cattell 16 Kişilik Özelliği Testi (1993) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın kişilik testi ve akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Petrides ve Furnham (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Öz Kestirim Testi (Self-Estimated EI) ve Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (Emotional Intelligence Questionnaire) 175 bayan ve 85 erkek olmak üzere 260 katılımcıya uygulanmış, sonuçta bayanların “sosyal beceriler” faktörüne göre erkeklerden daha yüksek puan aldıkları, erkeklerin de “öz kestirime” dayalı duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Abramovitz (2001), duygusal zekânın sosyal olaylar üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmasında, 15 yaşındaki bir lise öğrencisinin 13 kişiyi yaralamasına ilişkin vaka çalışmasında olayın nedeni olarak, fiziksel özelliklerinden ötürü sınıf arkadaşları tarafından aşağılanma ve dışlanma olduğu ve olayın duygusal zekâ eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey’in (2001) araştırmalarında, duygusal zekâ ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişki ile ergenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile problemle başa çıkma güçleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak duygusal zekâ ölçeği MEIS-A ve Peabody Resim-Kelime Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin diğerlerine oranla kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, duyguları rehber niteliğinde kullanabildikleri ve sosyal baskılara karşı daha dayanıklı olabildikleri görülmüştür.

Parker, Taylor ve Bagby (2001), duygusal zekâ ve duygu yoksunluğu (alexithymia) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak; duygu yoksunluğunu ölçmek amacıyla TAS-20, duygusal zekâ düzeyini ölçmek amacıyla Bar-On EQ-i kullanılmıştır. Araştırma 734 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar yapıların bağımsız olmalarına karşın ters yönde ilişkili olduklarını ortaya koymuştur.

Herring (2001), öğrencilerde sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 9-12 yaşlarındaki 59 öğrenciye bir sosyal yeterlilik ölçeği ve EQ-i duygusal zekâ ölçeğini uygulamıştır. Sonuçta duygusal zekâ ile sosyal yeterliliğin güçlü düzeyde (.73) ilişkili olduğu görülmüştür.

Salovey ve Arkadaşları (2002), 104 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada duygusal zekâ ile güçlüklerle başa çıkma gücü arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, üç farklı örneklem grubu ile üç ayrı çalışma yapılmıştır. TMMS (Trait Meta Mood Scale) ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zekâ ile kişilerarası ilişki arasında olumlu ilişkiler bulunmuş, psikolojik durumu yönetme becerisiyle pasif başa çıkma yöntemlerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Duyguları yönetmeyle stresle baş etme arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır.

Thi, Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal zekâ ile IQ'nun etkilerinin araştırıldığı çalışmada, 304 üniversite öğrencisine uygulanan MEIS duygusal zekâ ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre duygusal zekânın bilişsel ve bireysel performansla olumlu bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

O'Connor, Raymond ve Little (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak, Bar-on EQ-i kullanılmıştır. 90 kişilik psikoloji bölümü öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuçlar, duygusal zekânın akademik başarıyı yordamada etkili olmadığını ancak kişilik boyutları ile ilişkili olurken bilişsel yetenek göstergeleriyle ilişkisiz olduğunu ortaya koymuştur.

Amber Farooq (2003), “Akademik Çalışma Üzerinde Duygusal Zekânın Etkisi” adlı çalışmasında duygusal zekânın akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 123 bayan, 123 erkek olmak üzere 246 ergen öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda duygusal zekâsı yüksek olanlarda kişilerarası, bireye dönük ilişkiler, uyumluluk, genel duygu durumu ve stresle baş etme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Parker ve arkadaşları (2004), Ontario Üniversitesinden 372 birinci sınıf öğrencisine altı aylık bir dönemde Bar-On EQ-i uygulanmış ve akademik yılın sonunda veriler ile öğrenci akademik kayıtları eşleştirilmiştir. Akademik başarı ile duygusal zekânın çeşitli boyutları arasında yüksek bir korelasyon bulunmuştur.

Petrides, Furnham ve Martin (2004), lisans ve yüksek lisans düzeyinde 82 erkek, 138 kadın ve cinsiyetini belirtmeyen 4 kişi üzerinde yapılan çalışmada araştırmacılar, erkeklerin kadınlardan yüksek IQ ve daha düşük EQ ortalamasına sahip oldukları ve cinsiyete bakılmaksızın tüm deneklerin anne babaları için de aynı durumun geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), duygusal zekânın davranış bozuklukları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, yaş ortalamaları 16,5 olan 6540 İngiliz öğrenciye duygusal zekâ ölçeği uygulanmış, yüksek EQ puanı alan öğrencilerin daha az davranış bozukluğu gösterdikleri, daha az devamsızlık, okuldan uzaklaştırma gibi cezalar aldıkları görülmüştür.

Markin (2005), tarafından 30 terapist 86 danışan ile sürdürülen çalışmasında, danışanların duygusal zekalarının içgörü, transferans, danışma sonucu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Birçok vakada duygusal zekânın içgörü ve transferansın yordayıcısı olduğunu ve bunun dışında oturum sonucunda da etkili olduğu görülmüştür. Bulgular, danışanın duygusal zekâ düzeyinin transferans ve içgörü etkileşim kombinasyonlarının örüntüsünü etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Carmeli ve diğ. (2007) çalışmalarında, duygusal zekâ ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan kendini kabul, yaşam doyumu ve somatik şikâyetler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin, düşük olanlara göre daha yüksek bir öznel iyi oluşa sahip olduklarını, duygusal zekâ ile tüm alt boyutları arasında olumlu bir ilişki görülürken sadece somatik şikâyetlerle negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ile özgerçekleşimi niteleyen kendini kabul, içten denetimli olma, başkaları ile yakınlık kurabilme, içten geldiği gibi davranma ve duygusal bakımdan açık olma boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı araştırma olarak planlanmış ve yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın grubunu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çalışma grubuna giren 25 okul ve bu okullardan seçkisiz yöntemle seçilen ilköğretim okullarındaki 120 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullardan seçkisiz yöntem ile belirlenmiş okullardan yine seçkisiz yöntemle belirlenmiş öğretmenler oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılarak elde edilmiştir. Önemlilik derecesi .01 olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler “Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği” (DZDÖ) ve “Kişisel Yönelim Envanteri” uygulanarak elde edilmiştir.

Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (DZDÖ)

Nick Hali (Yılmaz ve Ergin, 2000) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği'nin Türkiye uyarlaması Yılmaz ve Ergin (2000) tarafından yapılmış olup, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 30 ile 180 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelere verilebilecek tepkiler; "tamamen katılmıyorum", "kısmen katılmıyorum", "çok az katılmıyorum", "çok az katılıyorum", "kısmen katılıyorum" "tamamen katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. Ölçek; "*Duyguların Farkında Olma*", "*Duyguları Yönetme*", "*Kendini Motive Etme*", "*Empati*" ve "*İlişkilerini Kontrol Etme*" olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Duyguların Farkında Olma Alt Ölçeği'nde; 31 ve üzeri puanlar yüksek, 26–30 arası puanlar normal ve 25 ve altında olan puanlar düşük düzey olarak değerlendirilmektedir. Duygularını Yönetme Alt Ölçeği'nde; 32 ve üzeri puanlar yüksek, 27–31 arası puanlar normal ve 26 ve altında olan puanlar düşük düzey olarak değerlendirilmektedir. Kendini Motive Etme Alt Ölçeği'nde; 31 ve üzeri puanlar yüksek, 27–30 arası puanlar normal ve 26 ve altında olan puanlar düşük düzey olarak değerlendirilmektedir. Empati Alt Ölçeği'nde; 31 ve üzeri puanlar yüksek, 26–30 arası puanlar normal ve 25 ve altında olan puanlar düşük düzey olarak değerlendirilmektedir. İlişkilerini Kontrol Etme Alt Ölçeği'nde ise; 30 ve üzeri puanlar yüksek, 25–29 arası puanlar normal ve 24 ve altında olan puanlar da düşük düzey olarak değerlendirilmektedir. Toplam puana göre ise 155 ve üzeri puanlar yüksek duygusal zekâ düzeyini; 130–154 puan arası normal düzeyi ve 129 puan ve altı düşük duygusal zekâ düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması yapılırken, Yılmaz ve Ergin (2000) tarafından orijinal ölçek önce orijinal biçimiyle İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıfta öğrenim gören ve İngiliz Dili Grameri içerikli derslerden önceki yıllarda not ortalaması 75 ve üzeri olan 55 kişilik gruba uygulanmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe çevirisi dil uzmanları ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda en az "doçent" unvanına sahip bir akademisyen grubu tarafından yapılmıştır. Gözden geçirilen ve her maddesi ayrı ayrı tartışılan Türkçe form, bir aylık bir süre geçtikten sonra İngilizce orijinalinin uygulandığı aynı gruba tekrar uygulanmıştır. Elli beş öğrencinin İngilizce ve Türkçe

formlardan aldıkları Ege Eğitim Dergisi 2006 (7) 1: 85–102 92 puanlar her madde için, ölçeğin alt boyutları için ve ölçeğin verdiği toplam puan için karşılaştırılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 30 maddenin ilk ve son uygulamadaki güvenirlik katsayısı 0.76 ile 0.92 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu 0.76, ikinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu 0.92; üçüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu 0.91; dördüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu 0.88 ve beşinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı açısından bakıldığında ise ilk ve son uygulama arasında 0.84 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Böylece deneklerin ölçeğin İngilizce formundan anladıkları ve algıladıkları ile hazırlanan Türkçe formdan anladıkları ve algıladıkları arasında büyük bir benzerlik olduğu istatistiksel olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada ölçeğin Türkçe formundan elde edilen puanlar üzerinde madde-toplam puan analizi yapılmıştır. Bu analizin gereği olarak ölçekte yer alan her bir madde ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yine bu analiz yapılırken her madde ile kendisi dâhil ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Bu yolla hesaplanan ilişki katsayılarının da, ölçekteki iki madde dışında 0.73 ile 0.89 arasında bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Aynı Türkçe formdan elde edilen puanlar üzerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı da hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçekte yer alan 30 madde tek ve çift numaralı sorular olarak ayrı ayrı puanlanmış ve deneklerin tek ve çift numaralı sorulardan aldıkları puanlar arasındaki ilişki katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ölçek beş alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği çalışmasında ise uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan geribildirimlerden, ölçeğin duygusal zekâ beceri düzeyini ölçmek amacıyla kullanılabilir bir içeriğe sahip olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyine ilişkin bir çalışma yapılmamıştır (Kaygusuz ve Sardoğan, 2006).

Kişisel Yönelim Envanteri

Shostrom (1966), tarafından geliştirilmiş ve Kuzgun (1972) tarafından uyarlanarak Türk toplumuna uygulanmıştır. Envanter her biri çift davranışı içeren 150 maddeden oluşmaktadır. İlk güvenilirlik çalışması Türkiye’de Kuzgun (1972) tarafından yapılmıştır. Zamanı iyi kullanma ve desteği içten alma için. 71 ve. 84 korelasyon bulunmuştur. Diğer ölçeklerde korelasyonlar. 55 ve. 85 arasında değişmektedir. Envanterin araştırmada kullanılan 5 alt boyutuna ilişkin tanımlar (Kuzgun, 1972):

Kendini Kabul Edebilme (Kk) ; Kendini kusurlu ve eksik yönlerine rağmen kabul edebilme, eksik ve kusurlu yönlerinin bilincinde olma ve bunları da kişiliğin olumlu yönleri gibi kabullenebilme.

Desteği İçten Alma (D); Bir dış otoriteye göre değil, iç değerler sistemine göre davranma, dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme, kendine yetebilme.

Duygusal Bakımdan Açık Olma (Du); Duyguların farkında olma, onları saklama, bastırma, inkâr etme gereğini duymama.

İçten Geldiği Gibi Davranabilme (İ); Duyguları istem ve gereksinimleri rahatça ifade edebilme, içten geldiği şekilde tepkide bulunabilme ve tepkilerin sorumluluğunu yüklenebilme.

Başkaları İle Yakın İlişki Kurma (Y); Başka insanlara içten ve olumlu duygularla yaklaşabilme, sıcak ve anlamlı ilişkiler kurup sürdürüebilme.

Puanlama

Kişisel Yönelim Envanterinin her maddesi, biri kendini gerçekleştiren diğeri gerçekleştiremeyen kimselere özgü davranış ya da değer ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Kendini gerçekleştiren kimselere özgü davranışlardan her biri, 12 ölçekten en az birinde yer almaktadır. Her soruda, kendini gerçekleştiren kimselere özgü davranış şikkını işaretleyen kimse 1 puan almaktadır. Kendini gerçekleştiremeyen kimselere özgü maddelere işaretleyenler *zamanı iyi kullanamama* ve *desteği dışarıdan alma* diye tanımlanan ölçeklerden puan almaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denenceleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlar, tablolar halinde sunulmuştur.

A. Duygusal Zekâ Düzeyi ile Özgerçekleşim Düzeyinin Boyutları Arasındaki İlişkiye ait Bulgular

Duygusal zekâ ile özgerçekleşimin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı uygulanmış ve bulgular Tablo IV.1’ de verilmiştir.

Tablo IV.1
Duygusal Zekâ Düzeyi ile Özgerçekleşim Boyutları Arasındaki İlişki

	Kendini Kabul (Kk)	Desteği İçten Alma(D)	Başkaları İle Yakın İlişki Kurma(Y)	İçten Geldiği Gibi Davranma(İ)	Duygusal Açıklık (Du)
Duygusal Zekâ (DZ)	0.711	0.764	0.636	0.521	0.563
	p < 0.01 Anlamlı	p < 0.01 Anlamlı	p < 0.01 Anlamlı	p < 0.01 Anlamlı	p < 0.01 Anlamlı

Tablo IV.1’de görüldüğü gibi duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşimin alt boyutları olan kendini kabul, içten denetimli olma, başkaları ile yakın ilişki kurabilme, içten geldiği gibi davranma ve duygusal yönden açık olma arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). Bu bulgu, “duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşim boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır” denencesini doğrular niteliktedir.

Tablo IV.2
Duygusal Zekâ Düzeyi ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ			13,621	148,558	
	120	.711(**)			p<0,01
Kendini Kabul			2,254	18,900	

Tablo IV.2’de görüldü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile özgerçekleşim puanları arasında ilişki incelenmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal zekâ düzeyi” ile “kendini kabul” puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.711$, $p < 0,01$). Bulgular, ‘öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşimin alt boyutu olan kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.3
Duygusal Zekâ Düzeyi ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ			13,621	148,558	
	120	.563(**)			p<0,01
Duygusal Bakımdan Açık Olma			3,033	18,408	

Tablo IV.6’de görüldüğü gibi, “duygusal zekâ düzeyi” ile “duygusal bakımdan açık olma” boyuttu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.563$, $p < 0.01$). Bulgular, ‘öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özgerçekleşimin alt boyutu olan duygusal bakımdan açık olma boyutu arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.4
Duygusal Zekâ Düzeyi ile İçten Geldiği Gibi Davranma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ	120	.521(**)	13,621	148,558	p<0,01
İçten Geldiği Gibi Davranma			2,485	13,875	

Tablo IV.5’den elde edilen sonuçlara göre, “duygusal zekâ düzeyi” ile “içten geldiği gibi davranma” puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.521$, $p<0.01$). Bulgular, ‘öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşimin alt boyutu olan içten geldiği gibi davranma’ boyutu arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.5
Duygusal Zekâ Düzeyi ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ			13,621	148,558	
Desteği İçten Alma	120	.764(**)	94,441	12,498	p<0,01

Tablo IV.3 incelendiğinde, “duygusal zekâ düzeyi” ile “desteği içten alma” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.764$, $p<0.01$). Bu bulgu, ‘öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşimin alt boyutu olan

desteği içten alma boyutu arasında olumlu yönde bir ilişki vardır' denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.6

Duygusal Zekâ Düzeyi ile Başkaları ile Yakın İlişki Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ			13,621	148,558	
Başkaları ile Yakın İlişki Kurma	120	.636(**)	4,350	20,400	p<0,01

Tablo IV.4'da verilen sonuçlar incelendiğinde, "duygusal zekâ düzeyi" ile "başkaları ile yakın ilişki kurma" arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.636$, $p < 0.01$). Bu sonuç 'duygusal zekâ düzeyi ile özgerçekleşimin alt boyutu olan başkaları ile yakın ilişki kurma arasında anlamlı bir ilişki vardır' denencesini desteklemektedir.

B. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile zgerekleŐimin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye ait Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları ile özgerçekleşimin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla (pearson) korelasyon analizi yapılmış; duygusal zekanın alt boyutları ile özgerçekleşimin alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Bulgular Tablo IV.7'de verilmiştir.

Tablo IV.7

Duygusal Zekânın Alt Boyutları ile Özgerçekleşimin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Kendini Kabul(Kk)	Desteği İçten Alma(D)	Başkaları İle Yakın İlişki Kurma(Y)	İçten Geldiği Gibi Davranma(İ)	Duygusal Bakımından Açık Olma(Du)
Empati (E)	0.769 p<0.01 Anlamlı	0.622 p<0.01 Anlamlı	0.603 p<0.01 Anlamlı	0.467 p<0.01 Anlamlı	0.484 p<0.01 Anlamlı
Kendini Motive Etme (M)	0.496 p<0.01 Anlamlı	0.484 p<0.01 Anlamlı	0.380 p<0.01 Anlamlı	0.349 p<0.01 Anlamlı	0.390 p<0.01 Anlamlı
Duyguların Farkında Olma (F)	0,602 p <0.01 Anlamlı	0.487 p <0.01 Anlamlı	0.419 p <0.01 Anlamlı	0.333 p <0.01 Anlamlı	0.568 p <0.01 Anlamlı
Duyguları Yönetme (DY)	0.377 p <0.01 Anlamlı	0.335 p <0.01 Anlamlı	0.433 p <0.01 Anlamlı	0.327 p <0.01 Anlamlı	0.350 p <0.01 Anlamlı
İlişkileri Yönetmek (İY)	0.333 p <0.01 Anlamlı	0.395 p <0.01 Anlamlı	0.349 p <0.01 Anlamlı	0.243 p <0.01 Anlamlı	0.290 p <0.01 Anlamlı

Tablo IV.8

Empati ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Empati					
	120	.769(**)	2,694	28,816	p<0,01
Kendini Kabul			2,254	18,900	

Tablo IV.8'deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “empati” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “kendini kabul” arasında p<0.01 önem derecesinde

anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur ($r = 0.769$). Bulgular, ‘empati ile kendini kabul arasin-da olumlu yönde bir iliŒki vardir’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.9
Empati ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İliŒkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Empati	120	.484(**)	2,694	28,816	p<0,01
Duygusal Bakımdan Açık Olma			2,254	18,408	

Tablo IV.9’daki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından ‘‘empati’’ ile zgerekleŒimin alt boyutu olan ‘‘duygusal bakımdan açık olma’’ arasin-da p<0.01 önem derecesinde anlamlı bir iliŒki bulunmuŒtur ($r = 0.484$). Bulgular, ‘empati ile duygusal bakımdan açık olma arasin-da olumlu yönde bir iliŒki vardir’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.10
Empati ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İliŒkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Empati	120	.467(**)	2,694	28,816	p<0,01
İçten Geldiği Gibi Davranabilme			2,485	13,875	

Tablo IV.10’daki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından ‘‘empati’’ ile zgerekleŒimin alt boyutu olan ‘‘içten geldiği gibi davranabilme’’ arasin-da p<0.01 önem derecesinde anlamlı bir iliŒki bulunmuŒtur ($r = 0.467$). Bulgular, ‘empati ile

içten geldiği gibi davranabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır' denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.11
Empati ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Empati					
	120	.622(**)	2,694	28,816	p<0,01
Desteği İçten Alma			12,498	94,441	

Tablo IV.11'deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “empati” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “desteği içten alma” arasında p<0.01 önem derecesinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r =0.622). Bulgular, ‘empati ile desteği içten alma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.12
Empati ile Başkaları ile Yakın İlişki Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Empati					
Başkaları ile Yakın İlişki Kurma	120	.603(**)	2,694	28,816	p<0,01
			4,350	20,400	

Tablo IV.12'deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “empati” ile özgerçekleşimin alt boyutlarından “başkaları ile yakın ilişki kurma” arasında p<0.01 önem derecesinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r =0.603). Bulgular, ‘empati ile başkaları ile yakın ilişki kurabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.13
Kendini Motive Etme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Motive Etme			2,037	28,091	
Kendini Kabul	120	.496(**)	2,254	18,900	p<0,01

Tablo IV.13'deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “kendini motive etme” ile özgerçekleşimin alt boyutlarından “kendini kabul” arasında $p<0.01$ önem derecesinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.496$). Bulgular, ‘kendini motive etme ile kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.14
Kendini Motive Etme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Motive Etme			2,037	28,091	
Duygusal Bakımdan Açık Olma	120	.390(**)	3,033	18,408	p<0,01

Tablo IV.14'deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “kendini motive etme” ile özgerçekleşimin alt boyutlarından “duygusal bakımdan açık olma” arasında $p<0.01$ önem derecesinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.390$). Bulgular, ‘kendini motive etme ile duygusal bakımdan açık olma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.15
Kendini Motive Etme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Motive Etme			2,037	28,091	
İçten Geldiği Gibi Davranabilme	120	.349(**)	2,485	13,875	p<0,01

Tablo IV.15’deki verilere göre, duygusal zekânın alt boyutlarından “kendini motive etme” ile özgerçekleşimin alt boyutlarından “içten geldiği gibi davranabilme” arasında $p<0.01$ önem derecesinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.349$). Bulgular, ‘kendini motive etme ile içten geldiği gibi davranabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.16
Kendini Motive Etme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Motive Etme			2,037	28,091	
Desteği İçten Alma	120	.484(**)	12,498	94,441	p<0,01

Tablo IV.16 incelendiğinde, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “kendini motive etme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “desteği içten alma” arasında $p<0,01$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.484$). Bulgular, ‘kendini motive etme ile desteği içten alma’ arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.17

Kendini Motive Etme ile Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Motive Etme	120	.380(**)	2,037	28,091	p<0,01
Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme			4,350	20,400	

Tablo IV.17 incelendiğinde, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “kendini motive etme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme” arasında $p<0,01$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.380$). Bulgular, ‘kendini motive etme ile başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme’ arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.18

Duyguların Farkında Olma ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguların Farkında Olma	120	.602(**)	2,022	28,808	p<0,01
Kendini Kabul			2,254	18,900	

Tablo IV.18’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguların farkında olma” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “kendini kabul” arasında $p<0,01$ önem düzeyinde $r=0.602$ olarak bulunmuştur. İstatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular, ‘duyguların farkında olma ile kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.19

Duyguların Farkında Olma ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguların Farkında Olma			2,022	28,808	
	120	.568(**)			p<0,01
Duygusal Bakımdan Açık Olma			3,033	18,408	

Duygusal zekâ alt boyutlarından “duyguların farkında olma” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “duygusal bakımdan açık olma” arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür ($r=0.568$, $p<0.01$) (Tablo IV.19). Bulgular, ‘duyguların farkında olma ile duygusal bakımdan açık olma’ arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.20

Duyguların Farkında Olma ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguların Farkında Olma			2,022	28,808	
	120	.333(**)			p<0,01
İçten Geldiği Gibi Davranabilme			2,485	13,875	

Duygusal zekâ alt boyutlarından “duyguların farkında olma” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “içten geldiği gibi davranabilme” arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür ($r=0.333$, $p<0.01$) (Tablo IV.20). Bulgular, ‘duyguların farkında olma ile içten geldiği gibi davranabilme’ arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.21
Duyguların Farkında Olma ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguların Farkında Olma	120	.487(**)	2,022	28,808	p<0,01
Desteği İçten Alma			12,498	94,441	

Duygusal zekâ alt boyutlarından “duyguların farkında olma” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “desteği içten alma” arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür ($r=0.487$, $p<0.01$) (Tablo IV.21). Bulgular, ‘duyguların farkında olma ile desteği içten alma’ arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.22
Duyguların Farkında Olma ile Başkaları ile Yakın ilişkiler Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguların Farkında Olma	120	.419(**)	2,022	28,808	p<0,01
Başkaları ile Yakın ilişkiler Kurabilme			4,350	20,400	

Tablo IV.22’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguların farkında olma” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “başkaları ile yakın ilişki kurabilme” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,419$,

$p<0,01$). Bulgular, ‘duyguların farkında olma ile başkaları ile yakın ilişki kurma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.23
Duyguları Yönetme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguları Yönetme			2,046	28,075	
	120	.377(**)			$p<0,01$
Kendini Kabul			2,254	18,900	

Tablo IV.23’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguları yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “kendini kabul” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,377$ $p<0,01$). Bulgular, ‘duyguları yönetme ile kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.24
Duyguları Yönetme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguları Yönetme			2,046	28,075	
	120	.350(**)			$p<0,01$
Duygusal Bakımdan Açık Olma			3,033	18,408	

Tablo IV.24’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguları yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “duygusal bakımdan açık olma” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,350$ $p<0,01$).

Bulgular, ‘duyguları yönetme ile duygusal bakımdan açık olma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.25
Duyguları Yönetme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguları Yönetme			2,046	28,075	
İçten Geldiği Gibi Davranabilme	120	.327(**)	2,485	13,875	p<0,01

Tablo IV.25’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguları yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “içten geldiği gibi davranabilme” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,327$ $p<0,01$). Bulgular, ‘duyguları yönetme ile içten geldiği gibi davranabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.26
Duyguları Yönetme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguları Yönetme			2,046	28,075	
Desteği İçten Alma	120	.335(**)	12,498	94,441	p<0,01

Tablo IV.26’da, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguları yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “desteği içten alma” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,335$ $p<0,01$). Bulgular,

‘duyguları yönetme ile desteği içten alma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.27

Duyguları Yönetme ile Başkaları ile Yakın İlişki Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
Duyguları Yönetme	120	.433 (**)	2,046	28,075	p<0,01
Başkaları ile Yakın ilişki Kurabilme			4,350	20,400	

Tablo IV.27’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “duyguları yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “başkaları ile yakın ilişkiler kurabilme” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.433$, $p<0,01$). Bulgular, ‘duyguları yönetme ile başkaları ile yakın ilişki kurabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.28

İlişkileri Yürütme ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
İlişkileri Yürütme	120	.333 (**)	1,818	28,108	p<0,01
Kendini Kabul			2,254	18,900	

Tablo IV.28’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “ilişkileri yürütme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “kendini kabul” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.433$, $p<0,01$). Bulgular,

‘ilişkileri yürütme ile kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.29
İlişkileri Yürütme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
İlişkileri Yürütme	120	.333(**)	1,818	28,108	p<0,01
Duygusal Bakımdan Açık Olma			2,254	18,900	

Tablo IV.29’da, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “ilişkileri yürütme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “duygusal bakımdan açık olma” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.433$, $p<0,01$). Bulgular, ‘ilişkileri yürütme ile duygusal bakımdan açık olma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.30
İlişkileri Yürütme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
İlişkileri Yürütme	120	.243(**)	1,818	28,108	p<0,01
İçten Geldiği Gibi Davranabilme			2,485	13,875	

Tablo IV.30’da, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “ilişkileri yürütme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “içten geldiği gibi davranabilme” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.433$,

$p<0,01$). Bulgular, ‘ilişkileri yürütme ile içten geldiği gibi davranabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.31
İlişkileri Yürütme ile Desteği İçten Alma Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
İlişkileri Yürütme	120	.395(**)	1,818	28,108	$p<0,01$
Desteği İçten Alma			12,498	94,441	

Tablo IV.31’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “ilişkileri yürütme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “desteği içten alma” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.433$, $p<0,01$). Bulgular, ‘ilişkileri yürütme ile desteği içten alma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır’ denencesini desteklemektedir.

Tablo IV.32
İlişkileri Yönetme ile Başkaları ile Yakın İlişki Kurabilme Arasındaki İlişkiler

	n	r	S	\bar{X}	Anlamlılık Düzeyi
İlişkileri Yönetme	120	.349(**)	1,818	28,108	$p<0,01$
Başkaları ile Yakın ilişki Kurabilme			4,350	20,400	

Tablo IV.32’de, duygusal zekânın alt boyutlarından olan “ilişkileri yönetme” ile özgerçekleşimin alt boyutu olan “başkaları ile yakın ilişki kurabilme” arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.349$,

$p < 0,01$). Bulgular, 'ilişkileri yönetme ile başkaları ile yakın ilişki kurabilme arasında olumlu yönde bir ilişki vardır' denencesini desteklemektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Ulaşılabilen çalışmalarda öğretmenlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalar ise, daha çok duygusal zekânın ve kendini gerçekleştirmenin farklı değişkenlerle (kaygı, stres, iş doyumunu gibi) arasındaki ilişkiye dayalıdır. Bu alanda daha çok verinin elde edilebilmesi ve bu verilere dayalı olarak daha geniş genellemelere varılabilmesi için, yeni araştırmaların yapılmasına ve daha geniş gruplar üzerinde çalışılmasına ihtiyaç vardır.

Çağımız eğitim anlayışında bireylerin ve toplumların gelişiminde duygusal zekâ, özgerçekleşim ve duyarlılığın büyük rolü olduğu kabul edilmektedir. Günümüzde güven ve hoşgörü eksikliğinin yaşandığı, paylaşımsız bir dünyada olumsuz duyguların giderek arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda, duygusal duyarlılığın sağlıklı iletişimin öğrencilere acilen kazandırılması gereği düşünülmektedir.

Hataları sürekli yüzüne vurulan bir çocuk, kendinin ve başkalarının gözünde her zaman başarısızlık örneği durumundadır ve çoğu kez de çocuğun içinde yaşadığı yoğun çatışmalar fark edilmez. Eğer çocuk, kaygıdan kurtulma yolunu boyun eğme olarak seçmişse, kendi dışındakilerin beğenisini, onayını, sevgisini kazanmak için “kusursuz bir çocuk” örneği sergileyecek ve bu görüntünün altında yatan nedenlerin anlaşılması daha da güçleşecektir. Ancak böyle bir çocuk, hırçın, huzursuz, tedirgin davranışlar gösterdiği zaman dikkat çekebilecektir. Bu tür yoğun içsel çatışmalar yaşayan yüz binlerce çocuk olduğu açıktır (Ören, 1996). Bu açıdan bakıldığında psikolojik sağlığı yerinde insanların yetiştirilmesi sadece anne babaların görev ve sorumluluğunda değil, toplumsal yapıyı oluşturan tüm kurum ve toplum üyelerinin ortak sorumluluğu olmaktadır. Bu grup içinde en önemli pay, kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Araştırmalar, özellikle ilköğretimde öğretmen ve öğrenci arasındaki yoğun etkileşime dikkat çekmektedir. Çocuğun yaşamında okul, önemli

olaylardan biridir ve çocuğun böyle bir ortamda en yakın ve yoğun ilişki içinde olduğu kişi öğretmenidir. Amatora ve diğ., (1954)'ın, yaptıkları araştırmada öğretmen ve öğrenciler, iyilik, sempati, empati ve özgeci davranış gibi 22 kişilik özelliği yönünden incelenmiş ve her iki grup arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin kişiliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Ören, 1981). Bu bağlamda öğretmenlerin kendisini olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul eden, kendi ve başkaları ile barış içinde, içten denetimli, kendini ifade edebilen, uyum gücü yüksek, empatik becerisi olan, kendine ve başkalarına güven, saygı duyabilen bir başka deyişle duygusal zekâsı yüksek olan bireyler olması beklenir.

Hayatın her alanında duygusal zekânın rolü yadsınamaz. Son yıllarda yapılan araştırmalar duygusal zekânın bilişsel zekâdan hayattaki başarı ve mutluluk açısından daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Oldukça yeni bir kavram ve çalışma alanı olmasına rağmen ülkemizde ve dünyada konuya giderek artan bir ilgi bulunmaktadır.

Başarı için önemli görülen empati, duyguları anlama, ifade etme ve kontrol etme, özgüven, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, iletişim sorunlarını çözme, nezaket, saygı, sevecenlik vb. duygusal nitelikleri betimlemek için kullanılan duygusal zeka kavramının, etkili ve doğru kullanımının kişisel yaşama ve dolayısıyla toplumsal yaşama kattığı olumlu farklılık göz ardı edilmemesi gereken önemli bir gerçektir.

Kuramsal açıklamalar, duygusal zekâ ile Maslow'un özgerçekleşim ve Rogers'ın tam verimli birey ve öznel iyilik kavramları ile örtüşmektedir. Bir başka deyişle özgerçekleşimi başarmış kişilerin duygusal zekâları da yüksektir. Son yapılan araştırmalar insan zekâsının ölçütünün bilişsel zekâ olarak görülmesine rağmen, hayat başarısı konusunda belirleyici olanın kişilerin duygusal zekâsı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kendini gerçekleştirmenin bazı alt boyutları arasındaki ilişki ile duygusal zekâ alt boyutları ile kendini gerçekleştirme alt boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerdeki genel duygusal zekâ düzeyinin bazı psikolojik sağlık ölçütleri ile olumlu ve yüksek bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuş ve genelde ilgili denenceleri desteklemiştir. Sonuçların tartışılması, bulgular bölümündeki açıklamalara paralel olarak aşağıda verilmiştir.

A. Duygusal Zekâ Düzeyi ile Kendini Gerçekleştirme Düzeyinin Boyutları Arasındaki İlişki

Temel denence olan Duygusal zekânın özgerçekleşim alt boyutları arasındaki ilişki bağlamında ele alındığında;

Duygusal zekâ ile kendini kabul boyutu arasındaki ilişki yüksek çıkmıştır ($r=0.711$, $p<0.01$). Jung, insanın amacının kendini gerçekleştirmek olduğunu ifade eder. Ancak insanın kendisini tanımasına, kendisini gerçekleştirmesinden çok daha fazla önem vermektedir. Çünkü insanın kendini gerçekleştirmesi için önce kendini tanıması gerekir (Yanbastı, 1990). Kendini tanıyan birey, aynı zamanda kendini kabul eden bireydir. Bireyin kendini kabul etmesi, kendisiyle ilgili sağlıklı kararlar alabilen bir kişi olmasını sağlar. Kendini kabul kavramı, kendine saygı (self-esteem) ve kendine güven (self-confidence) gibi iki kavramla birlikte kişinin kendi benliğine karşı geliştirdiği olumlu bir tutumu ifade etmektedir (Kılıçcı, 1985). Rogers (1974), kendi zayıflık ve tutarsızlıklarını kabullenmenin diğer insanları da kabullenmeye götürdüğünü belirtmektedir. Yine Rogers (1970), koşulsuz sevgi ve saygının danışanın içsel değerlerini empatik bir anlayışla paylaşma ve ilişkilerde saydam olmanın bireyin kendini kabulünü arttırdığını belirtmektedir. Ergin ve Yılmaz (2004) çalışmasında, yaşam deneyimleri ve duygusal zekâyı incelediği çalışmasında içsel ve dışsal uyumluluk, kişilerarası ilişkiler ve genel psikolojik durum boyutları arasında olumlu ilişki bulması denenceyi desteklemektedir.

Duygusal Zekânın Duygusal Bakımdan Açık Olma ve İçten Geldiği Gibi Davranabilme'ye olumlu etkisi olduğu düşünülmüştür. Yukarıda belirtildiği gibi, Kendini kabul, bireyin kendini anlatmasını sağlayan temel unsurlardan biridir çünkü kendini tüm yönleriyle kabul eden birey, kendini, başkalarına da anlatma ihtiyacı duyar. Bu durum, bireyi duygusal olarak açık olmaya iter. Jourard, insanın açık olmasını, kendisini rahatlıkla bastırma gereği duymadan ifade edebilmesini, içi dışı bir, özü sözü bir olmasını “saydam kişilik (transparance self)” kavramıyla açıklar. Bireyin kendini ve içinde yaşadığı toplumu gerçekçi bir açıdan görebilmesi kendini ve başkalarını oldukları gibi kabul etmesi, olumlu ve iyi yönleri olduğu kadar kusurlu yönlerini de rahatlıkla anlatabilmesinin özgerçekleşimin önemli bir göstergesi olduğunu vurgulayan Jourard (1971), kendini saklayan kişilerin giderek kendilerine yabancılaştıklarını vurgulamaktadır. Kişilere demokratik bir hoşgörü ortamı sağlandığında bağdaşım içinde olmalarına yardımcı olunabilecektir. Ören (1991), denetim odağı ve kendini kabul arasındaki çalışmada içten denetimli olma ile mahcupluk ve utangaçlık göstermeme arasında $t=1.85$, $p<0.05$ düzeyinde, içten denetimlilerin lehine önemli bir fark bulmuştur.

Bulgular, Duygusal Zekâ ile Özgerçekleşimin alt boyutu olan desteği içten alma arasında ($r=0.764$, $p<0.01$) önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal zekâ ile Maslow'un özgerçekleşim ve Rogers'ın, tam verimli birey ve öznel iyilik kavramları örtüşmektedir. Desteği içten alma, kendini gerçekleştirmenin önemli bir ölçütüdür. Ana-baba davranışları ile çocuğun bağımlılık ve saldırganlık eğilimini incelediği çalışmada Uluğtekin (1977), ülkemizde çocuklarda bağımsızlık, girişimcilik ve gücünü içinden almanın ana-baba tarafından şiddetle bastırıldığını vurgulayarak, öğrencilerdeki bağımlılık ve edilgenlik eğilimlerini ana-babanın otoriter baskısına bağlamaktadır. Bryant (1974), desteği içten alan bireylerin etkin, yaratıcı, karar odağının kendileri olduğu, kişilerarası ilişkilerde rahat ve becerikli olduklarını vurgulamaktadır. Aynı şekilde duygusal zekası yüksek olan bireylerin de duyguların farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, ilişkileri kontrol etme ve empati bağlamında desteği içten alan bireylerin özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Goleman'ın duygusal zekâ modelinde özduygu yönetimi ile özgüdülenme kavramlarını oluşturan bütün olumsuzluklara ve düş kırıklıklarına

rağmen bireyin yılmaması ve gücünü içten alma özellikleri özgerçekleşimini sağlamış kişilerin desteği içten almış kişilerin özellikleriyle örtüşmektedir. Roche Herbst (2003) tarafından yapılan Kendini Gerçekleştirme ve Duygusal Zeka arasındaki ilişkiler konulu araştırmada duygusal zeka ve kendini gerçekleştirmenin çeşitli faktörleri arasında istatistiksel bir korelasyon olduğu da denenceyi desteklemektedir.

Bulgularımızda duygusal zekâ ile başkalarıyla yakınlık kurabilme arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur. ($r=.63$ $p<0.01$) ve duygusal zekâ ile başkalarıyla yakın ilişki kurabilme ilgili denencenin desteklendiğini göstermektedir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler, duygularını daha başarılı bir biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde, stres yönetiminde daha başarılı olmaktadırlar. Kişilerarası ilişkilerde daha bağımsız olup duygusal farkındalık ve duyguların yönetimi konusunda daha başarılıdırlar (Matthews, Zeidner, 2000). Erginsoy (2002)'un, duygusal zekâ ile kişilerarası ilişkiler tarzı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki değişken arasında yüksek bir ilişki bulması bulgumuzu desteklemektedir. Ayrıca, (Lopes ve diğ.,2003) duygusal zeka yetenekleri ile kişilerin sosyal ilişkileri arasında olumlu yönde benzer bir ilişki bulmuştur. Bolatkıran (2006), İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen algılarına dayalı olarak duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaların, bulgumuzu desteklediği görülmektedir.

Duygusal zekanın alt boyutlarından biri olan empati, Rogers'ın son eserlerinde danışma yaklaşımının odakta bir koşulu olarak kabul edilmiş ve başka bir kişi ile yakın ilişki kurabilme biçiminde tanımlanmıştır. Bu bağlamda özgerçekleşimin alt boyutu olan başkalarıyla yakın ilişki kurabilme, duygusal zekânın varlığının vazgeçilmezi olan “empati”nin yadsınamazlığının bir göstergesidir ve bu nedenle aralarındaki korelasyonun yüksek çıkması bu duruma bağlanabilir.

B. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Kendini Gerçekleştirme Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Duygusal zekâ alt boyut düzeyleri ile özgerçekleşim alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde duygusal zeka alt boyutu olan empati ile özgerçekleşimin alt boyutu olan kendini kabul arasında $r=0.769$ $p<0.01$ anlam düzeyinde, empati ile desteği içten alma arasında $r=0.622$ $p<0.01$ anlam düzeyinde ve empati ile başkaları ile yakın ilişki kurabilme arasında $r=0.603$ $p<0.01$ anlam düzeyinde yüksek ilişki gösterdiği, empati ile içten geldiği gibi davranma arasında $r=0.467$ $p<0.01$, empati ile duygusal bakımdan açık olma arasında $r=0.484$ $p<0.01$ anlam düzeyinde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal zekanın önemli bir göstergesi olan “empati” alt boyutunun özgerçekleşim alt boyutlarının her biriyle arasındaki ilişki, duygusal zekanın diğer alt boyutlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Empatinin temeli özbilindir. Empati doğuştan sahip olunan sonradan deneyimle geliştirilebilecek önemli bir yetenektir. Empati karşılıklı anlaşma, doğru algılamadır. Empatik iletişimde karşıdaki kişi bulunduğu ortama göre değerlendirilir ve anlaşılır. Anlamak ve anlamaya çalışmak beraberinde karşısındaki insan tarafından anlaşılmayı ve anlaşılmaya çalışılmayı getirir (Toklamışoğlu, 2004). Başkalarını anlamak kendimizi iyi anlamakla mümkündür. Duygularımızı ne kadar iyi anlayabiliyorsak kendimizin ve başkalarının duygularını da okumayı da o kadar iyi başarabiliriz. Başkalarının ne hissettiğini onlar söylemeden sezme empatinin özünü oluşturur (Somuncuoğlu, 2005). Yavuz (2005), empati becerisinin, gençlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarında ve sosyal bilinci geliştirmelerinde ve toplumsal huzur ortamının oluşumunda çok önemli bir beceri olduğu, okullarda öğrenciler arasında yaşanan problemlerin veya disiplin problemlerinin pek çoğunun, gençlerde empati becerisinin gelişimi ile büyük ölçüde azalabileceği, empati yeteneğinin, insanlara kimsenin düşüncelerinin aynı olmadığını, insanların her birinin farklı olduğu gibi duyguları ve düşüncelerinin de farklı olduğunu öğrettiğini belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen Stephan (1999), görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. “Empatinin varoluşu sosyal davranışlarla, yokluğu ise anti-sosyal davranışlarla ilişkilidir.” Thorndike

(1920), empati ve sosyal davranış arasındaki bağlantı ile ilgili olarak, başkalarını yönetme ve anlama yeteneği olarak açıkladığı sosyal zeka tanımında, eğer insanlar birçok şeyi diğer insanların bakış açılarından görebilirlerse, diğerlerini daha iyi anlayabileceklerini böylece, bu anlayışın insanların yönetimini kolaylaştıracağını belirtmektedir (Alper, 2007).

Empatik iletişim, büyük ölçüde aktif dinleme farklılıklara açık olma ve algıları geniş tutma becerisini gerektirir. Empati düzeyi yüksek kişilerin bu becerilerini kullanarak duygularında daha dengeli davranabildikleri ve zor koşullar altında bile olumlu düşüncelerini korudukları gözlenmiştir. Bu şekilde, empatik iletişim becerileri bireyin kişilerarası ilişkilerinin daha sağlıklı olması ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Yaylacı, 2006). Mayer, Salovey ve Caruso çalışmalarında (1999), duygusal zeka performans ölçümlerinde yüksek puan elde edenlerin, aynı zamanda empati konusunda da yüksek puan elde ettiklerini gözlemlemiştir (Yaylacı, 2006). Aydın (1996), yaptığı çalışmada çeşitli meslek grupları içerisinde öğretmenlerin empati becerilerini yüksek olduğunu bulmuştur. Akbaş (2006), empati yeteneğini araştırdığı öğretmenlerin, yüksek empati becerilerine sahip olduğunu bulmuştur. Durmuşoğlu (2001), hemşire, öğrenci ve öğretmen grupları arasında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, empatik eğilim düzeyini diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Morris (1999), öğretmenlerin açık ve tutarlı bir empati anlayışına sahip olduğunu göstermiştir. Deniz ve Ercan (2006), araştırmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma, stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yine kişilerarası beceriler ve genel psikolojik durumun alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Empatinin, kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile olumlu bağlantısı vardır. Yani diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek kişiler, aynı zamanda empati, kurma becerisine de sahiptirler (Brems, 1988).

Farkındalık, duygusal zekânın en önemli ölçütlerinden olarak nitelendirilebilir. Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, isteklerinin, hedeflerinin, sınırlarının, potansiyelinin, sahip olduğu kaynakların ve gücünün farkında olup, kişisel tercihlerini bu verilerin ışığında sağlıklı bir şekilde yapabilmesidir. Farkındalık, duygusal zekânın en önemli ölçütlerinden biridir. Boyatzis'e göre, bireyin kendinin farkında olması, kendini yönetmesi, toplumsal farkındalık ve toplumsal becerileri içeren yeterliliği uygun zamanlarda ve yeterli sıklıkta göstermesi duygusal zekâyı gösterir (Mumcuoğlu, 2002). Duygusal zekânın özünün, duyguların farkında olmakta yattığını vurgulayan Peter Sharp, Southampton'daki bir okulda gerçekleştirdikleri bir araştırmaya işaret ederek, duygularını ifade ederken daha geniş bir sözcük yelpazesi kullanma yolunda eğittikleri ve cesaretlendirdikleri çocukların, onlar kadar geniş bir duygusal sözcüğe sahip olmayan arkadaşlarına kıyasla, daha az şiddete başvurduklarını belirlediklerini bildirmiştir. Salovey ve arkadaşlarına göre, çocuklar duygusal bilgi ve deneyimleri nasıl işleyip düzenleyeceklerini rol modellerinden öğrenirler. Heaven ve diğ., yaptıkları araştırmada, kendi hüznlerinin farkında olma ve çocuklarına öfkeyle baş edebilmeleri konusunda rehberlik etme eğiliminde olan ebeveynlerin, çocuklarının duygularını düzenleme yetenekleri üzerinde önemli etkiye sahip olduklarını ve bu şekilde davranan ebeveynlerin 8 yaş çocuklarının daha az davranış problemi gösterdiklerini saptamıştır.

Duygusal zekâsı yüksek bireyler duygularını daha başarılı bir biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde, stres yönetiminde daha başarılı olmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde daha bağımsız olup bağımsız olup duygusal farkındalık ve duyguların yönetimi konusunda daha başarılıdır (Matthews, Zeidner, 2000). Herring (2001)'de duygusal zekâ ve sosyal yeterlilik ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmada, duygusal zeka ile sosyal yeterlik arasında .73 gibi güçlü bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç, denenceyi desteklemektedir.

Rogers'a göre başkalarıyla yakın ilişki kurabilme, onlara içten duygularla yaklaşabilme ve onlarla ilişkiler kurabilme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin duygusal zekânın bir alt boyutu olan ilişkileri yönetebilme yeteneği de yüksektir. Bu kişiler duygularının içinde bulunduğu durumun kendisini

zorladığını hissettiği durumda bile sakin kalabilir olumlu tutumunu koruyabilir, istek ve dürtülerini denetleyebildiği için belirsizliklerle dolu gündelik yaşamında her türlü değişime uyum sağlayarak çevresi ile ilişkilerinde olumlu, uzlaşmacı bir tutum izleyecektir. Bu durum ilişkileri yönetme ile başkaları ile yakın ilişki kurabilmenin alt boyutları arasında olumlu ilişki olacağı denencesini desteklemiştir. Ören (2006)'in "Duyarlılık Eğitiminin Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi"ni incelediği çalışmasında duyarlılığın artmasıyla kendini kabul, desteği içten alma, duygusal açıklık, içten geldiği gibi davranma ve başkalarıyla yakın ilişki kurabilmenin olumlu yönde arttığı belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin farkındalık, kendini kabul ve saydamlık düzeyi de yükselmiştir. Bu bulgu, duygusal zekanın alt boyutları olan empati ve başkalarıyla yakın ilişki kurabilme arasındaki olumlu ilişki gösteren bulguyu desteklemektedir.

Başkaları ile yakın ilişki kurabilme, onlara içten duygularla yaklaşabilme ve onlarla olumlu ilişkiler kurabilme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, duygusal zekânın alt boyutu olan, ilişkileri yönetebilme yeterliliği de yüksektir. Bu kişiler duygularının, içinde bulunduğu durumun kendisini zorladığını hissettiği durumda bile sakin kalabilir, olumlu tutumunu koruyabilir. İstek ve dürtülerini denetleyebildiği için belirsizliklerle dolu gündelik yaşamında her türlü değişime uyum sağlayarak çevresi ile ilişkilerinde olumlu, uzlaşmacı bir tutum izleyecektir. Ören (2006)'in 'Duyarlılık Eğitiminin Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi' konusunda yaptığı çalışmada, duyarlılık eğitiminin duyarlılık düzeyini arttırdığını kendini kabul, desteği içten alma, duygusal bakımdan açık olma, içten geldiği gibi davranma ve yakın ilişkiler kurmayı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu durum ilişkileri yönetebilme ile başkaları ile yakın ilişki kurma alt boyutları arasında olumlu ilişki olacağı denencesini desteklemektedir.

Kendini motive etme ile desteği içten alma arasındaki ilişkilerin orta düzeyde bir korelasyon gösterdiği anlaşılmıştır. Kendini gerçekleştirme boyutlarından desteği içten alma, kişilerin karar odağının kendisi olduğunu, bu kişilerin kendi ayaklarının üzerinde durabildiğini ve kendilerine yetebildiğini ifade

eder. Desteği içten alan kişilerin karar odakları kendileridir. Bir dış otoriteye göre değil, kendi iç değerler sistemine göre davranırlar. İçlerinden geldiği gibi tepkide bulunurlar. İçten denetimli olan bu kişiler, kendilerine ve kararlarına güvenirler, Kendi kendilerini motive etme ve kendilerini yönetebilme güçleri vardır. Bir sorunun üzümünde kendine özgü yollara başvururlar. Kişinin motivasyonu yükseldikçe desteği içten alması arasında önemli bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Desteği içten alma bireyin dış otoriteye göre değil içsel değerlere göre davranması ve önemli bir sağlık ltdr. İçten denetimpliler kendilerini motive etmede kendileri oldukları gibi kabul ederler ve kendilerini motive etmede yeterli saymaktadırlar (ren, 1991). Bu bulgu gücünü içinden alan bireylerin kendilerini motive etmede başarılı olduklarını, bu bağlamda denencesini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Araştırma bulgularına bakıldığında, duygusal zekânın birçok değişkenle pozitif bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ kapsamına giren öz farkındalık (self-awareness), duyguları yönetebilme (management of emotion), başkalarının duygularını anlayabilme (empathy), kendini harekete geçirebilme (motivation), ilişkileri yönetebilme özellikleri ile özgerçekleşim ölçütlerinden: içten denetimli olma, kendini kabul, duygusal yönden açık olma, başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilme, içten geldiği gibi davranma gibi birçok faktörle pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar duygusal zekânın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının sadece bilişsel faktörlere bağlı olarak belirlenmesi ve yetiştirilmesinin eksik olacağını belirtmiş ve bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarına, demokratik eğitim, duyarlılık eğitimi ve iletişim becerileri konusunda sertifika programları, hizmet içi eğitim kurumları açılarak öğrenciyi sevgi, saygı ve hoşgörü ile benimseyen, her birinin ayrı değer olduğuna inanan ve eğitimde sevgiyi inanan öğretmen tutumları geliştirilmenin gereği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ile Özgerçekleşim boyutları bakımından;

- Duygusal Zekâ ile Kendini Kabul arasında pozitif yönde yüksek ilişki görülmüştür ($r=0.711$, $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ ile Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında pozitif yönlü, anlamlı ($r=0.563$, $p<0.01$) bir ilişki bulunmuştur.
- Duygusal Zekâ ile İçten Geldiği gibi Davranabilme arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0.521$, $p<0.01$)

- Duygusal Zekâ ile Özgerçekleşim boyutlarından Desteği İçten Alma arasında istatistiksel olarak pozitif yönde oldukça yüksek bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0.764$, $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ ile Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0.636$, $p<0.01$).

Kuramsal açıklamalar, duygusal zekâ ile Maslow'un özgerçekleşim ve Rogers'ın tam verimli birey ve öznel iyilik kavramları ile örtüşmektedir. Bir diğer ifade ile özgerçekleşimi başarmış kişilerin duygusal zekâları da yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ alt boyutları ile Özgerçekleşim alt boyutları bakımından;

- Duygusal Zekâ alt boyutlarından Empati ile Özgerçekleşim alt boyutlarından Kendini Kabul arasında istatistiksel olarak pozitif yönde oldukça yüksek bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0.769$, $p<0.01$).
- Empati ile Özgerçekleşim alt boyutlarından Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0.484$, $p<0.01$).
- Empati ile Özgerçekleşim alt boyutlarından İçten Geldiği Gibi Davranabilme arasında pozitif bir ilişki görülmüştür ($r=0.464$, $p<0.01$).
- Empati ile Özgerçekleşim alt boyutlarından Desteği İçten Alma arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür ($r=0.622$, $p<0.01$).
- Empati ile Özgerçekleşim alt boyutlarından ile Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur ($r=0.603$, $p<0.01$).

- Duygusal Zekâ alt boyutlarından Kendini Motive Etme ile Kendini Kabul arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür ($r=0.496$, $p<0.01$).
- Kendini Motive Etme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0.390$, $p<0.01$).
- Kendini Motive Etme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.349 , $p<0.01$).
- Kendini Motive Etme ile Desteği İçten Alma arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.484 , $p<0.01$).
- Kendini Motive Etme ile Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.380$, $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ alt boyutlarından Duyguların Farkında Olma ile Kendini Kabul arasında anlamlı, pozitif bir ilişki görülmüştür ($r=0.602$, $p<0.01$).
- Duyguların Farkında Olma ile Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür ($r=0.568$, $p<0.01$).
- Duyguların Farkında Olma ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.333 , $p<0.01$).
- Duyguların Farkında Olma ile Desteği İçten Alma arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür (0.487 , $p<0.01$).
- Duyguların Farkında Olma ile Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.419$, $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ alt boyutlarından Duyguları Yönetme ile Kendini Kabul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.377$, $p<0.01$).

- Duyguları Yönetme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=0.350$, $p<0.01$).
- Duyguları Yönetme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.327 , $p<0.01$).
- Duyguları Yönetme ile Desteği İçten Alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.335 , $p<0.01$).
- Duyguları Yönetme ile Başkalarıyla Yakın İlişkiler Kurabilme arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r=0.433$, $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ alt boyutlarından İlişkileri Yürütme ile Kendini Kabul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.333 , $p<0.01$).
- İlişkileri Yürütme ile Duygusal Bakımdan Açık Olma arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.290 , $p<0.01$).
- İlişkileri Yürütme ile İçten Geldiği Gibi Davranabilme arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.243 , $p<0.01$).
- İlişkileri Yürütme ile Desteği İçten Alma arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür (0.395 , $p<0.01$).
- Duygusal Zekâ alt boyutlarından İlişki Yönetimi ile Başkalarıyla Yakın İlişki Kurabilme arasında orta düzeyde düşük bir ilişki bulunmuştur ($r=0.349$, $p<0.01$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi puanlarının ortalaması, öğretmenlerimizin yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını göstermiştir. Bu

araştırmada bulgular, ğretmenlerdeki duygusal zekânın psikolojik sağlık lütleri ile olumlu ve yüksek bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuş ve denenceyi desteklemiştir.

ÖNERİLER

Duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetkinlikleri içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ yetkinlikleri geliştikçe empati becerisi, duyarlılık, farkındalık, gibi pek çok beceri de gelişecektir. Aileden sonra eğitimin ikinci basamağı olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerimizin duygusal zekâsının yüksek çıkması geleceğimiz açısından umut vericidir. Bu nedenle, duyarlılık, duygusal zeka, kendini gerçekleştirme, empati, kendini kabul, kendine ve başkalarına saygı gibi kavramlar, bir an önce eğitim sistemimizde yerlerini almalıdırlar.

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir:

- Eğitimin sonsal amacının bireyin özgerçekleşimi olduğu dikkate alınarak bunun için gerekli olan koşulsuz saygı, empatik anlayış ve dürüstlük ilkesinin yer aldığı güvenli bir eğitim ortamının yaratılması ön görülebilir.
- Toplumun duygusal sağlığı için iletişimin olduğu her yerde duygusal zekânın önemi vurgulanmalı ve gerekli eğitimin çocuğun doğumundan itibaren başta aile olmak üzere eğitimin her aşamasında yer alabilir.
- Toplumda sağlıklı ilişkilerin gerçekleşmesi için duygusal zeka, duyarlılık, empati becerileri eğitim programlarının geliştirilerek öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelerin bu konuda eğitilmesi yararlı olacaktır.
- Gerek psikolojik danışmanlar gerekse öğretmenlerin göreve alınmasında duygusal zeka-iletişim ve empati becerilerinin bir kriter olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilerek duygusal zekâ, iletişim becerileri, duyarlılık eğitimi, çatışma yönetimi, stres yönetimi gibi derslerin konulması sağlanabilir.

- Öğretmen, yönetici ve öğrenci ve ailelerin duygusal zekâ düzey taramaları yapılarak gereksinim duyan ya da istekli olan bireylere ilgili eğitimin verilmesi yararlı olabilir.
- Duygusal zekâyı ölçen ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Duygusal zekâ gelişim programı, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda da uygulanabilir.
- Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik hazırlanan programda öğrencilerin duygusal sağlık ve duygusal zekâ gereksinimleri dikkate alınabilir.
- Radyo, televizyon, basın gibi kitle iletişim araçlarıyla “Duygusal zekâ” kavramının önemini vurgulayacak programlara yer verilmesinde düşünülebilir.
- Duygusal zekâ yeterliliklerinin eğitim programlarına yansıtılmasında doğru ve etkileyici bir strateji izlenmesi, uygun ortam, yöntem ve araçların oluşturulması için daha fazla bilimsel çalışmaların yapılmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

Abisamra, N. S. (2000). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders*. Auburn University. Montgomery.

Abromovitz, M. (2001). What's Your Emotional Intelligence?. *Current Health* 2, Vol:28, No.4, p.p. 13–15.

Abramovitz, M. (2001). What's Your Emotional IQ?. *Current Health* 2.

Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile ilişkisi*. Banka Şube Müdürleri Üzerine bir Alan Araştırması. İst. Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Acar, F.(2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, s.53–68.

Ada, Ş. (2002). *Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler* (Editör: Kay Z.), *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık s. 205. Ankara.

Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Ens., s. 74-76. İstanbul.

Alper, D. (2007). *Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri-İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Altıntaş, E. (2000). *İletişim, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed: Küçükahmet, L.), *İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım, Yayın no:160. Ankara.

Altıntaş, E., Gültekin, M. (2003). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Anastasi, A. (1982). Psychological Issues in intelligence testing. s. 323–354.

Arbak, Y., Çakar, U. (2004). Modern Yaklaşımlar ışığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. Dokuz Eylül Üniv. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. s. 3–27.

Atkinson ve diğ., (1990). *Introduction to Psychology*, Tenth Edition, Harcourt Brace jovernouich publishers.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Egan, V.(2004). (in press). Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional İntelligence. *Personality and Individual Differences*.

Aydın, A. (1996). *Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Değişkenlerin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (1)2, 47–67.

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

Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınevi, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Nobel Yayınevi. Ankara.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Balcı, İ. (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baltaş, Z. (2006). İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zekâ. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Barut, Y., Yılmaz, M., Ersanlı, E. (2005). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Engelli Kadınların Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu.

Barut, Y., Yılmaz, M., Şahin, Ş. (2004). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Beceren, E. (2002a). *Duygusal Zekâ. Personal Excellence*, Nisan, Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.

Bender, M.T. (2006). *Resim İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaratıcılık İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Berenice, N (1999). *Listening to Infants: Emotional Literacy and the ChildCare Setting*. International Journal of Early Childhood, v31 n2 p99–104, Aktaran; Sünbül, A. "Zihinsel Dinamiğimiz-Duygusal Zekâ-" ,Eğitime Yeni Bakışlar, Ed: Ali Murat Sünbül, Mikro yayınları.

Bıçakçı, İ. (2002). İletişim ve Halkla İlişkiler Eleştirel Bir Yaklaşım. Mediacat Kitapları, İstanbul. ss. 32–33.

Bircan, S.(2004). *Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bolatkıran, M., (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. Gaziantep İli Merkezi İlçeleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bootzin, R.r., Acocella, J.R. (1980). *Abnormal Psychology Current Perspectives* (3 rd. Ed). New York: Random House. 95. Kılıççı, Y., (1985) *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Kabul ile İlgili Yaygın Sorunları* (Araştırma Raporu). Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, alıntı. Ankara.

Börekçi, A.G. (2002) *Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Brems, C. (1988) Dimensionality of empathy and its correlates. *The Journal of Psychology*,123(4); 329–337.

Bryant, B. K., (1974) *Locus of Control Related to Teacher-child Interperceptual experiences*. Child Development. 45. s.157–164.

Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Bülbüloğlu, A., (2001) *Duygusal zekâ kuramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Bülbüloğlu, A., (2001) Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması, Karadeniz Teknik Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Büyükalan, F. S., (2004) Sınıf Yönetimi. Edt. Erçetin, S. ve Özdemir, Ç. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.

Cadman, C., Brewer, J. (2001) Emotional Intelligence: A Vital Prerequisite For Recruitment In Nursing *Journal of Nursing Management*, 9, pp.321–324. Aktaran: Ünsar, S.(2008) Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. Trakya Üniversitesi. Edirne Sağlık Yüksekokulu. Edirne.

Cansever, G., (1968) The Achievenment Motive in Turkish Adolescents. *Journal of Social Psychology*, 76. s. 269–270.

Carlson, J. M., ve Hyde, M.S., (1980) Personality and Political Recruitment. Actualization or Compensation. *Journal of Psychology*, 106, s. 117–120.

Carney, M. P., (1999) *Human Side of Organizational Change: Evaluation, Adaptation and Emotional Intelligence, A Formula for Success*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Widener University. Faculty of Human Service Professions, ABD.

Cassel, R. ; Reiger, R. C. (2000). New Third Farce Psychology Promises to Reduce the Growing Prison. *Population Through Student- Centered High Schools. Education, Vol. 121(1)*, 34–38.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık, İst. s. 268.

Corey, G. (1982). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, second Edition, Brooks/Cole Publishing Company. Monterey, California.

Ioannidou F., Konstantikaki V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, Greece. 1(3):118–123.

Chi-Sum Wong, Kenneth S. Law. (2002) The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study, *The Leadership Quarterly*. s:13, s. 252.

Cobb, C.D., Mayer, J.D., (2000) Emotional Intelligence: What the Research Says?. *Educational Leadership*. 58(2): 14–18. Aktaran: Arbak, Y.,& Çakar, U. (2004) Modern Yaklaşımlar ışığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Cohen, A., ve Oden. S., (1974) An Examination of Creativity and Locus of Control in Children. *Journal of Genetic Psychology*, 124. s.179–185.

Cooper, R.K. ve Sawaf, A., (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*, New York, Grosset/Putnam.

Cooper, R.K., (1997). Applying emotional intelligence in the workplace, *Training & Development*, 51 (12), 31–8.

Cristal, L.; Raymond, S.D., (1976). Relationship of Sex Role Stereo Types and Self Actualization *Psychological Reports*, 39.

Crowe-Fraley, Barbara, G., (1999) *Emotional Intelligence and Student Retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Azusa Pacific University Faculty of the Graduate Department of Psychology, ABD.

Çakar, U., (2002) *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerindeki Etkisi*, *Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s. 8. İzmir.

Çakmak, M., (2000) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Editör: Küçükahmet, L.). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi, s.5.34-35 Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, Ş., (2008) *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sos. Bil. Enstitüsü. Konya. s. 75.

Çelik, S., (1993) *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve İhtiyaçlarının Karşılama Derecesi ile Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çetinkaya, Ö., Alparlan, A. M., (2011) *Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniv. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. s. 363–377.

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

Deniz, M. ve Yılmaz, E., (2006) *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17-26.

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E., (2004) *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Doğan, S., Demiral, Ö., (2007) *Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi*, Yönetim ve Ekonomi, cilt:14, s:1.

Doğan, U., (2009) *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Sos. Bil. Enstitüsü. Muğla. s. 11-18.

Doğan, S., Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ Modelleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.231–252.

Dökmen, Ü., (1994) Dökmen, Ü. (1994), *İletişim Çatışmaları ve Empati* (I. Baskı), s.130–131. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durmuşoğlu, Z.(2000). Başa Çıkma Davranışları Üzerinde Kişilerarası Stres ve Empatik Eğilim Düzeyi Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duru, E., (2002),“Öğretmen Adaylarında Empati -Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 21-35.

Eisenberg, N., and Lennon, R., (1983) Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100–131.

Ekebaş, M. (1994) *Lise son sınıf Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Cinsiyet ve Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Emmerling, R.J., and Goleman, D. (2003) Emotional intelligence: Issues and Common Misunderstandings. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.

Epstein, R. (1999).The Key to Our Emotions. *Psychology Today*, Jul/Aug, 32(4), 20.

Aktaran: Üncü, S.(2007) Duygusal Zekâ ve Evlilik Doyumu İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Erden, M.; Akman, Y., (2000). *Gelişim ve Öğrenme-Öğretme*. 8. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Ergin, F. E. (2000) *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Erginsoy, D., (2002) *Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Ersanlı, E., (2003) *Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.54

Feldman, Robert S., (1996) *Understanding Psychology*. McGraw Hill Inc.:ABD.

Fine, M., (1991) "Framing dropouts", *Albany, NY: SUNY Press*

Freshman, B., Rubino, L., (2002) Emotional Intelligence: A Core Competency for Health Care Administrators. *Health Care Manager*. 20(4):1–9. Aktaran: Çakar, Arbak, Y.,(Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir Mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi* Cilt:18, sayı:2, Yıl:2003, ss: 83- 98.

Frijda, N. H., (1986). *The emotions*. London: Cambridge University Press.

Gardner, H., (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H., (1999). *Çoklu zekâ ve Howard Gardner'la söyleşi*. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

Gilmore, T.M., (1978). *Locus of Control as a Mediator of Adaptive Behaviour in Children and Adolescents*. *Canadian Psychological Review*, 19. s.1–16.

Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Goleman, D., (1995) *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, (çev: Banu Seçkin Yüksel), 29. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları. s. 107

Goleman, D., (1998) *Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir?* Çeviren: Banu S. Yüksel, İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları, 7. Baskı, s. 17–380. Aktaran; Izgar, H.

Goleman, D., (2000) *İşbaşında Duygusal Zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları. 3. Baskı, s. 171–393–395.

Goleman, D., (2000) *Duygusal Yeterlilik*, Executive Excellence Dergisi, Şubat sayısı. Rota yayıncılık. İstanbul.

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

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ*. (29. basım). Çev.: B., Seçkin, Varlık Yayınları 47–146. İstanbul.

Göçet, E. (2006) *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başaçıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökçakan, Z. 1993). Psikoanalitik ve Hümanisti Psikoterapilerle İlgili Bazı Temel Kavramları Johari Penceresindeki Yeri ve Yorumu, Akademik Yorum. Yıl:1, Sayı:5, s.32–34.

Guilford, J.P. (1967) *The Nature of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Gülbahçe, Ö. (2010) *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.

Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hafızoğlu, Ş. (2007). *Ergenlerde Duygusal Zekâ, Ruhsal Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Herring, S. R. (2001). *The Relationship Between Social And Emotional Intelligence in Children*. Unpublished Master's Thesis.

Heylighen, F. (1992). A Cognitive-Systematic Reconstruction of Maslow Theory of Self-Actualization, *Behavioral Science*, 39- 57.

Ioannidou F; Konstantikaki V. (2008). Empathy and Emotional Intelligence, What is it Really About?. Vol:1, issue:3.

Izard, C. E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: iAppeton-century Crofts.

Gurbet Saföz Güven, İ. (2008). *Fen Ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri*. Ç.U. Ün. Sosyal Bilimler Enst. Yüksek Lisans Tezi. Adana.

İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. Marmara Üniversitesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13):111–114.

Jourard, S.M. (1971). *A Self-Disclosure. An Experimental Analysis of the Transparent Self*. New York John: John Wiley and Sons. Jourard, s. 28–31.

Kaygusuz, C., Sardoğan, M.N., (2006). Antisosyal Kişilik Bozukluğu Tanısı Almış ve Almamış Olan Bireylerin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 1:85–102.

Kalliopuska, M., Ruokonen, S. A. (1993). Study With A Follow-Up of The Effects of Musiceducation On Holistic Development of Empathy. *Perceptual Motor Skills*, 76, 131–137.

Kalliopuska, M., Titinen, U. (1991). Influence of Developmental Programmes On The Empathy And Prosociality of Preschool Children. *Perceptual Motor Skills*, 72, 28–323.

Kandemir, M., Özbay, Y. (2009), Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi, *Elementary Education Online*, 8(2), 322–333.

Karakavak Çırak G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karaküçük, S. A ., Oral, E. A. (2007). *Eğitim Psikolojisi. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editörler: Ersanlı U, K. Uzaman, E. Lisans Yayıncılık. İstanbul.

Kaya, H., Keçeci, A. (2004). Bir Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi. F.N.H.Y.O. Dergisi*, Cilt:13, Sayı:52, ss.39–47.

Kelly, C.E., (1962). The Fully Functioning Self in 17.w Combs (ed), *Perceiving, Behaving, Becoming*. Washington D.C: National Education Association, s. 9–20.

Kocayörük, A. (2004). *Duygusal Zekâ Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kotelnikov, V. (2006). *Self Motivation*.

http://www.1000ventures.com/business_guide/crosscuttings/motivating_yourself.htm

Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köroglu, G. S. (2005). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyi* (Kırıkkale ili Örneği). Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıççı, Y., (1992) *Okulda Ruh Sağlığı*, Şafak Yayınları, Ankara. s.11–45.

Kılıçkaya, N. (1988). *Yurtdışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Kılıncı, D. (2001). *Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Korku, Kaygı ve Varoluşsal Sorunlarını Algılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızıltepe, Z. A. (2004). *Öğretişim, Eğitim Psikolojisine Çağdaş bir yaklaşım*. Merteks. Yayınevi. İst.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Kuzgun, Y. (1972). Kişisel Yönelim Envanterinin Türk Toplumunda Uygulanması. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*: Cilt:5, sayı:2, s. 135–136.

Kuzgun, Y. (1986). Psikolojide İnsancı Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 18(1-2): 1-17.

Kuzgun Y., (1997). Rehberlik ve Psikolojik Danışma.,136-138. Ankara

Lam LT, Kirby SL (2002). Is Emotional Intelligence An Advantage? An Exploration of The Impact Of Emotional And General Intelligence on Individual Performance. *J. Soc. Psychol.*, 142: 133-143.

Landis, P. H.(1952). *The Relationship of Parental Authority Patterns of Treen Age Ajjustments*. Bull. No. 538, Pulman, Wash. State College of Washington.

Lecky, P. (1951). *Self-Consistency: A Theory of Personality*. New York: Island, Press, s. 245-255. Kılıççı, Y., (1985) *Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Kendini Kabulle İlgili Yaygın Sorunları'ndan alıntı*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Leiberg S, Anders S (2006). The multiple facets of empathy: a survey of theory and evidence. *Understanding Emotions*, 156:419-440.

Lipsitt, N. (1993). *Development of empathy in children: the contribution of maternal empathy and communication style*, PHD, Ohio.

Lopes, P. N., Salovey, P., Strauss, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*. 35:641-659.

Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Maslow, A. H. (1956). Self-actualizing people: A study of psychological health. In C. E. Monstake (Ed.), *The self: Explorations in personal growth*, pp. 160–194. New York: Harper & Row

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, s. 153- 174.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Matthews, G., Zeidner, M. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, Editors: Reuven Bar-On, James D. A. Parker. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company, 459.

Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22, 89–113.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*, Baywood Publication. New Haven.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). *The intelligence of Emotional Intelligence*. *Intelligence*. 17: 433–442.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and The Construction and Regulation of Feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 19, 7–208.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development And Emotional Intelligence*. New York: Basic Books., s. 13- 31.

Mayer, J. D., Caruso, D.R., Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*. 27(4):267–298.

Mayer, D. J, Stevens, A.A (1994). An Emerging Understanding of The Reflective Experience of Mood. *Journal of Research in Personality*, Vol: 28, pp. 351–373.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Intelligence*, New York, NY, US: Cambridge University Press, 396- 420. Akt: Arbak, Y.,Çakar, U. (2004).

Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., Salovey, P. (2001) Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso. D.R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability, *The Handbook of Emotional Intelligence*, Bar-On &Parker, A.(EDs), Jossey-Bass A Wiley Company, 92,117 California.

Morris, E. R. (1999) *Teachers' Understanding of Empathy and its Application in the Management of Student Misbehaviour in Secondary Classrooms*. Proquest Dissertations and Theses (Ed. D. Dissertation). United States- California:Azusa Pacific University; Publication Number: AAT 9975691

Mumcuoğlu, Ö. (2002) *Baron Emotional Quotient Inventory'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 4–26 İstanbul.

Newsome, S., Day, A.L., Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.

Nowick, S., Walker, C. (1974) The Role of Generalized And Specific Expectancies In Determining Academic, Achievement. *Journal of Social Psychology*, 94. s: 275–280.

O'Connor, R.M. and Little, I.S. (2003). Revisiting The Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.

Oleron, P, P. (1992). *Zekâ*. İletişim Yayınları, İstanbul.

Otfinowski, G. A. (2000). Effects of empathy training on the peer approval of third graders. 30. Doctoral Dissertation, University of Francisco, 2000.

Önemlitürk, D. (1997) *Lise Yöneticilerinin Kendini Gerçekleştirme ve Empati Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.

Ören, N. (1981). *İnsan İlişkileri Dersinin Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi. MESEF. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Ören, N. (1996). Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sınav ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1–2, 92–99. Kars.

Ören, N. (2006). The Effect of Sensitivity Training on Self Actualization World Council for Curriculum and Instruction WCCI 12 th World Conference on August 2006, Manila, Phillipines.

Ören, N., (1991). Denetim Odağı ve Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 1(2), 20–28. Ankara.

Özbay, Y., Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104–113.

Özdoğan, Ö. (1995). *Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özgüven, I. E. (1998) *Bireyi Tanıma Teknikleri*. PDREM Yayınları, Sistem Ofset Ankara.

Palmer B., Donaldson, C., and Stough, C. (2001). Emotional Intelligence And Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100.

Pandey, J. (1979). Social Participation as Fuction of Internal-External Control of Reinforcement. *The Journal of Social Psychology*, 107, s. 285–286.

Pandey, J., Khan, M.E. (1977). “*Social action as a fuction of Internal-External Control of Reinforcement*.” *The Journal of Social Psychology*, 103. s. 305–306.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition From High School To University. *Personality And Individual Differences*, 36, 163–172.

Patterson, C.H., (1971). *An Introduction to Counseling in the School*. New York, Harper and Row, s. 10–13.

Patterson, C.H., (1973). *Theories of Counseling and Psychotherapy*. New York, Harper and Row, s. 417–459.

Petrides, K.V., Furnham, A. (2000). On The Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320,

Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance and Deviant Behavior At School. *Personality And Individual Differences*, 36, 277–293.

Phares, E.J., Wilson, K.G., (1968). *Differential Utilization of Information as a Function of Internal-External Control*. *Journal of Personality*, 36, s. 649–662.

Pitrik, M.R., Mallich, K. (2004). Effect of Person-Centered Attitudes on Profesional and Social Competence In A Blended Learning Paradigm. *Educational Technology and Society*, 7(4), 176–192.

Poskey, M. (2006). The Importance of Emotional Intelligence in the Workplace, Why It Matters More than Personality.

http://callcentercafe.com/article_directory/Training_Articles/The_Importance_of_Emotional_Intelligence_in_the_Workplace_W.html, (13.03.2006).

Pufal, S. I. (1999). Self-Actualization and Other Personality Dimensions as Predictors of Mental Health of Intellectuality Gifted Students. *Roeper-Review*, Vol. 22(1), 44–47.

Purkey, W., (1970). *Self Concept and School Achievement*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., ch. 4.

Raskin, N.J., Rogers, C.R. (1989). Person-centered therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding, D. (eds.) *Current Psychotherapies* (4th ed.) Itasca, IL: Peacock.

Rayna D. M., (2005). Emotional Intelligence, Insight, Transference, and Session Outcome Master of Arts.

Rau, William Arthur (2001). *The Relationship of Emotional Intelligence Tesdt Scores to Job performance Evaluation Scores in the Management Group of a Health*

Care Organization. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Medical University of South Caroline, ABD.

Robert, W. Strayer, J. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations With Parents' Empathy, Emotional Expressiveness and Parenting Practices. *Social Development*, 13(2), 229–254.

Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton mifflin Company, s. 487.

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person 17 Therapists view of Psychotherapy*. London: Constable.

Rogers, C. R. (1968). *Freedom to Learn*. C.E. Merrill.

Rogers, C. R. (1970). *On Encounter Groups*, Harper and Publishers.

Saban, A.,(2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Öğretimi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In C. R. Synder&S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159–171). Oxford, UK: Oxford University Press.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, And Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.

Saraoğlu, Ş. (2003). *İşletme Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Duygusal ve Zihinsel Becerilerinin Yönetim Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniv. Sosyal Bilimler Enst. s.33. Kütahya.

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesine” Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Sarıyüce-Körükçü, Ö. (2004). *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Schultz, D. P., S. E. Schultz (2001). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev: Yasemin Aslay). 1. Basım, *İstanbul*: Kaknüs Yayınları.

Seligman, M.(1998). *Learned Optimism*, Packet Books, Newyork, NY.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi, Ankara

Shapiro, L.E. (1998). *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çev: Ümrean Kartal, Varlık Yayınları, I. Basım, s.16–17. İstanbul.

Shostrom, E.L., Brammer, L.M. (1966). *Therapeutic Psychology. Fundamentals of Counseling and Psychotherapy*. Prentice, Hall, Inc.

Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisiyle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Somuncuoğlu, O. (2004). *Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, A. Ü. Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Somuncuoğlu, D.(2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, v:ii. Sayı: 11

Stagner, R., (1961). *Psychology of Personality*. New York. Mc Grw Hill Book Company, Inc, s. 499.

Stein, S. J., Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal Zekâ ve Basarının Sırrı*. (Çev: Müjde Işık), Birinci Baskı, Özgür Yayınları, İstanbul, 298s. 35–77

Stenberg, R. J. (1999). Successful Intelligence: Finding A Balance. *Trends in Cognitive Sciences*. 3(11): 436–442.

Stephan, W.G., (1999). The Role of Empathy In Improving Intergroup Relations. *Journal of Social Issues*. Available on the world wide web. File//A:/Journal of social issues.htm.

Strayer, J., Roberts, W.(2004). Empathy and Observed Anger And Aggression in Five-Year-Old. 32. *Social Development*, 13, 1–13.

Şahin, M. (1997). *Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilikte ve liderlikte Duygusal Zekâ*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Shapiro, L. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Varlık Yayınları. İstanbul.

Titrek, O. (2007). IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme. Pegem Yayıncılık, Ankara. s. 70–71.

Toker, F. (1968). *Zekâ Kuramları*. MEB Yayınları. Ankara.

Toktamışoğlu, M.,(2004). *Aklın Ötesi Sesi Duygusal Zekayla Başarı*, Kapital Yayınları, İstanbul.

Tunç, B. (2008). *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (Editör: Yiğit, B.), *Olumlu Bir Sınıf Ortamı Oluşturma* (I.Baskı), İstanbul: Kriter Yayınevi

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses, *Harper's Magazine*, 140: 227–235.

Tuyan, Dr, S. (2004). Eğitimde Duygusal Zeka. <http://www.duygusalzeka.com>

Uluğtekin, S., (1977). *Çocuk Yetiştirme Yöntemleri Açısından Ana-Baba Çocuk İlişkileri: Ana-Baba Davranışları İle Çocuğun Saldırganlık ve Bağımsızlık Eğilimi Arasındaki İlişkilerin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A. Ü. Eğitim Fakültesi.

Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2): 209–219.

Yaşarsoy, E., (2006). *Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yan, İ. (2008). *Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. Hayat Yayınları. s. 201–204. İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139–146.

Yılmaz, H., Ergin, F. E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyleri ile 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s. 52–56. Konya

Yılmaz, M. (2001). *Duygusal Zekâ*,
<http://www.sitetky.com/frameset/tky/tkymain5.html>,

Yılmaz, M. (2002). *Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. s: 24–26.

Yılmaz, M., Yılan, G., (2004). Üstün yetenekli Çocukların Ailelerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul.

Walter, G. S. ve Finley K. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations, *Journal of Social Issues*, 55 (4) , 729–748.

Warden, D., Mackinnon, S. Prosocial Children, Bullies And Victims: An Investigation of 33. Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385, 2003.

Weinberger, L, A., (2003) *An Examination of The Relationship Between Emotional Intelligence, Leadership Style And Perceived Leadership Effectiveness*. Swanson & Associates. St. Paul, Mn 55101.

Wong, Chi-Sum ve Law Kenneth S. (2002), The Effects of Leader And Follower Emotional Intelligence on Performance Attitude: An Exploratory Study, *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.

Wong, C., Law, K.S. (2002) The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study, *The Leadership Quarterly*, 13.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları Ders Kitabı*. İzmir: Ege Üniversitesi. Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 53.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Işıl ÖREN

Doğum Yeri : Erzurum

Doğum Yılı : 1977

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1992-1994 : Erzurum Lisesi, Erzurum.

Lisans 1996-2000 : Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller
Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Erzurum.

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2001-2002 : Mehmet Akif Ersoy Lisesi,

2002-2003 : Dedeman Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Erzurum.

2003-2004 : Uluçam İlköğretim Okulu, Kale / Denizli.

2005-2007 : Tudem Dershanesi, Antalya.

2007-2009 : Asmek Halk Eğitim Merkezi, Konyaaltı /Antalya.