



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTA ÖĞRETİMDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN
YAŞAM DOYUMLARINI YORDAMA GÜCÜ

Hazırlayan
Eda AKKAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı
Yüksek Lisans

Danışman
Doç. Dr. Recep Koçak
Yrd. Doç. Dr. Rıza GÖKLER

TOKAT – 2010

ORTA ÖĞRETİMDEKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
DUYGUSAL ZEKA VE YARATICILIK DÜZEYLERİNİN
YAŞAM DOYUMLARINI YORDAMA GÜCÜ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 18/08/2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye : Doç. Dr. S. Recep KOÇAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tahsin İLHAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay BÖLER

İmzası

Mustafa Baloğlu
S. Recep Koçak
Rıza Gökler
Tahsin İlhan
Tuncay Böler

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 04/08/2010 tarih ve 29 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Enstitü Müdürü: Enstitü Müdürü

Mustafa Baloğlu
Mühür
Enstitü Müdürü

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(.../... /...)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Eda AKKAN

.....

TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmanın planlanması ve uygulanmasında bilgi ve deneyimleriyle bana her türlü desteği sağlayan katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla yol gösteren, yakın ilgi ve yardımları ile doğrulara yönlendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Recep KOÇAK'a; çalışmamın başından beri beni yüreklendirip desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Rıza GÖKLER ve Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım.

Başarılı, istekli ve verimli çalışma günlerimi olduğu kadar, yoğun, sıkıntılı, zorlu dönemlerimi de benimle paylaşan, dostluklarını yüreğime hissettiğim sevgili arkadaşlarım Aylin KURT ve Hilal AKÇA'ya veri toplama aşamasında, bana her türlü kolaylığı sağlayan başta hocam Hayrettin KARTAL'a ve araştırmaya gönüllü olarak katılan Tokat Fen Lisesi öğrencilerine teşekkür etmek isterim.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü maddi manevi desteği sunan, beni daima yüreklendiren annem Selver İÇMENOĞLU'na ve abim Cem İÇMENOĞLU'na, desteğini bir an olsun esirgemeyen, emek, sevgi, anlayış ve sabırla hep yanımda olan, çalışma azmi veren sevgili eşim Sedat AKKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Şuan da hayatta olmasa da desteğini ve sevgisini yüreğimde hissettiğim çok sevgili biricik babama, Şükrü İÇMENOĞLU'na tezimi ithaf ediyorum.

Eda AKKAN

Temmuz, 2010

ÖZET**Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin****Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü****AKKAN, Eda****Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı****Tez Danışmanı Doç. Dr. Recep Koçak****Ağustos- 2010, 130 sayfa**

Bu çalışmada, orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünün araştırılması ve ayrıca demografik özelliklere bağlı olarak öğrencilerin duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan bir çalışma olup, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Tokat İl Merkezinde Tokat Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden ulaşılabilen 106 kız ve 119 erkek olmak üzere toplam 225 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Austin ve diğerleri (2004) tarafından düzenlenmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışmasını Emine Göçet'in yaptığı Duygusal Zeka Ölçeği (Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu), Yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla Whetton ve Cameron (2002: 176)'dan alınan "how creative are you?" isimli ölçekten, Aksoy (2004) tarafından uyarlanan Yaratıcılık Ölçeği, Yaşam doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale), ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yapılan literatür taramasında üstün yetenekli olan öğrencilerin duygusal zekâ,

yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınavan bir araştırmaya rastlanmamış olmasından dolayı araştırmanın ilgili literatüre önemli katkısı olacağı düşünülmüştür. Araştırma sorularını cevaplamak için betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r= 0,38$, $r^2 = 0,15$, $p<.01$). Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($p<.005$) ancak yaratıcılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu, yaratıcılık düzeyinin yaşam doyumunu ters yönde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($t=-2,66$). Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı yordamadığı, önemli etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenlerin önem sırası incelendiğinde birinci sırada *Duygularını ifade etme düzeyi*, ikinci sırada *İyimserlik* ve üçüncü sırada *Yaratıcılık* düzeyinin olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyumları bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, ailede yaşayan birey sayısı, anne- baba beraberliği, en uzun süre yaşadığı yer, ana-baba eğitim durumu, algıladıkları ana-baba tutumu) anlamlı farklılaşma olup olmadığına dair bulgulara da yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Üstün Yetenek, Duygusal zekâ, Yaratıcılık, Yaşam doyumu*

ABSTRACT**Research on Prediction Power of Emotional Intelligence and Creativity Level of
Secondary Education Grade Gifted Children's Life Satisfaction****AKKAN, Eda****Psychological Counseling and Guidance****Thesis Advisor Assoc. Doç. Dr. Recep Koçak****August – 2010, 130 pages**

In this study, it was aimed to observe whether there is a relationship between life satisfaction, creativity and emotional intelligence levels of gifted students at the secondary school and moreover whether there is a differentiation based on demographical characteristics.

The study was carried out in relational survey model and with 225 students in total, being 106 female and 119 male students who receive education in Tokat Milli Piyango İhya Balak Science High-School in Tokat city center in the academic year of 2009-2010. As data collecting materials, Emotional Intelligence Scale Modified EI Scale Turkish Form which was translated into Turkish by Emine Göçet and developed by Austin et al. (2004) was used in order to measure emotional intelligence levels; the scale called "how creative are you?" obtained by Whetton and Cameron (2002: 176) was used in order to measure creativity levels; Creativity Scale modified by Aksoy (2004); The Satisfaction with Life Scale (SWLS) developed by Diener et al. in 1985 was used in order to measure their level of living and individual information form developed by the researcher were used. Since it was seen there is no research that study the relationship between emotional intelligence, creativity and life satisfaction levels of gifted students in the literature scanning; it was thought that this research will have

important contributions to the related literature. In order to answer the research results descriptive statistics, t-test, ANOVA and Regression analyses were used.

As a result of the analyses, it was detected that there is a meaningful relationship between emotional intelligence lower dimension and creativity level of students and life satisfaction level of them ($r= 0,38$, $r^2 = 0,15$, $p<.01$). According to the results of analyses, it was precipitated that creativity level of students are meaningful predictor of life satisfaction levels ($p< .005$) but the relationship between creativity and life satisfaction was found to be in the reverse direction and that creativity level predicts life satisfaction reversely ($t= -2,66$). Moreover it was detected that levels of optimism and expressing feelings from lower dimensions of emotional intelligence scale are meaningful predictors of life satisfaction level of gifted students ($p<.05$). However it was detected that level of enjoyment of feeling from lower dimensions of emotional intelligence cannot predict life satisfaction of students meaningfully and does not en important effect ($p>.05$). According to standardized regression coefficient (β), when the order of importance that predict life satisfaction of students are observed, it is understood that there is *level of expressing feelings* in the first rank, *optimism* in the second rank and *Creativity* in the third rank.

In the study; findings whether there is a meaningful differentiation in emotional intelligence level, creativity level and life satisfaction of students according to independent variables (gender, economical level they perceived, which children of the family, number of people living in the family, relation of parents, the place where s/he live longest, educational background of parents, attitude of parents they perceived) were mentioned as well.

Keywords: *Superior Ability, Emotional Intelligence, Creativity, Life Satisfaction*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK SÖZLEŞME SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	4
1.1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1.1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.1.4. Alt Problemler.....	6
1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.1.6. Sayıtlar.....	7
1.1.7. Tanımlar.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK KAVRAMI.....	9
2.1.1. Zeka	9
2.1.2 Üstün zeka.....	12
2.1.3. Üstün Yetenekli Birey.....	14

2.1.4. Duygusal Zeka Ve Üstün Zekalı Çocuk.....	15
2.1.5. Yaratıcılık ve Üstün Zeka.....	16
2.1.6. Üstün Yeteneklilik Modelleri	16
2.6.1. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli.....	16
2.6.2. Sternberg'in Üstün Yeteneklilik Modeli.....	17
2.6.3. Gagne'nin Üstün Yeteneklilik Modeli.....	18
2.1.7. Üstünlerin Eğitiminin Türkiyede'ki Tarihçesi.....	19
2.2. DUYGUSAL ZEKA KAVRAMI.....	22
2.2.1. Bilişsel Zeka Ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki.....	26
2.2.2. Duygusal Zekanın Tarihçesi	29
2.2.3. Duygusal Zeka Modelleri.....	31
2.2.3.1. Karma Model.....	32
2.2.3.2. Yetenek Modeli.....	33
2.2.4. Duygusal Zeka Unsurları.....	34
2.2.4.1. Duyguların Değerlendirilmesi ve İfade edilmesi.....	34
2.2.4.1.1. Kendinde Duygu.....	34
2.2.4.1.2. Başkalarında Duygu.....	34
2.2.4.2. Duyguların Düzenlenmesi.....	35
2.2.4.2.1. Kendinde Duyguların Düzenlenmesi.....	35
2.2.4.2.2. Başkalarında Duyguların Düzenlenmesi.....	36
2.2.4.3. Duygulardan Faydalanma.....	36
2.3. YARATICILIK.....	36
2.3.1. Yaratıcı Düşünce Süreci.....	38
2.3.2. Yaratıcı Düşünce İle İlgili Kuramlar.....	40

2.3.2.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	40
2.3.2.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	41
2.3.2.3. Çağırışım Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	42
2.3.2.4. Algısal Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	42
2.3.2.5. İnsancıl Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	42
2.3.2.6. Bilişsel-Gelişim Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	43
2.3.2.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünce Kuramı.....	44
2.3.3. Yaratıcılık ve Zeka.....	44
2.3.4. Yaratma Psikolojisi.....	46
2.4. YAŞAM DOYUMU.....	48
2.4.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Unsurlar	49
2.5. Üstünlerle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	50
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53
3. METERYAL VE YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Çalışma Gurubu.....	56
3.3 Verilerin Toplaması.....	56
3.4. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Duygusal Zeka Ölçeği.....	57
3.3.3. Yaratıcılık Ölçeği.....	61
3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65

4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Doğum Sırası, Birey Sayısı, Anne-Baba Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Ve Anne-Baba Tutumları Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	66
4.2. Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinde Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Doğum Sırası, Birey Sayısı, Anne-Baba Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Ve Anne-Baba Tutumları Gibi Bağımsız Değişkenlere Göre incelenmesi.....	71
4.3 Orta öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinde Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Doğum Sırası, Birey Sayısı, Anne-Baba Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Ve Anne-Baba Tutumları Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	81
4.4 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinde Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Doğum Sırası, Birey Sayısı, Anne-Baba Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu Ve Anne-Baba Tutumları Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından incelenmesi.....	86
4.5 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyini Yordama Gücü.....	92
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	94
5.1. TARTIŞMA.....	94
5.2. ÖNERİLER	102
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	123

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	123
EK-2: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ	124
EK-3: YARATICILIK ÖLÇEĞİ.....	125
EK-4: DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	127
EK-5: VALİLİK ÖLÇEK İZİN BELGESİ.....	129
ÖZGEÇMİŞ.....	130

Tablolar Listesi

Tablo 3.1 Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değeri.....	63
Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	66
Tablo 4.2 Öğrencilerin Algıladıkları Ekonomik Düzeyine İlişkin Verileri.....	67
Tablo 4.3 Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Dağılımları.....	67
Tablo 4.4 Öğrencilerin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Dağılımları.....	68
Tablo 4.5 Öğrencilerin Anne - Baba Beraber mi? Sorusuna İlişkin Verileri.....	68
Tablo 4.6 Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Yere Göre Dağılımları.....	69
Tablo 4.7 Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Veriler.....	70
Tablo 4.8 Öğrencilerin Algıladıkları Anne-Baba Tutumuna İlişkin Veriler.....	71
Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri.....	71
Tablo 4.10 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre t- testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.11 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları.....	73
Tablo 4.12 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları.....	75
Tablo 4.13 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları.....	76
Tablo 4.14 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.15 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 4.16 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Anne Eğitim	

Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 4.17 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 4.18 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri.....	81
Tablo 4.20 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.21 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik düzeye Göre Anova Sonuçları.....	82
Tablo 4.22 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları.....	83
Tablo 4.23 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları.....	83
Tablo 4.24 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.25 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 4.26 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.27 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.28 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	86

Tablo 4.29 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri.....	87
Tablo 4.30 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete göre T- testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.31 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları.....	87
Tablo 4.32 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları.....	88
Tablo 4.33 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları.....	89
Tablo 4.34 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.35 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.36 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.37 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.38 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.39 Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları...	92

Şekiller Listesi

Şekil 1 Renzulli'nin üç halka üstün yeteneklilik modeli.....	17
Şekil 2 Stenberg'in üç element üstün yeteneklilik modeli.....	18

Kısaltmalar Listesi

DZÖ: Duygusal zeka ölçeği

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EQ: Duygusal zeka

IQ: Bilişsel zeka

1.GİRİŞ

Günümüz modern dünyasında insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması toplumların değişerek gelişmesinde temel güç haline gelmiştir. Bir toplumun en önemli insan kaynaklarından birisi belkide en önemlisi olan üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları yetenek ve becerilerinin keşfedilip eğitilmesinin toplumsal gelişimdeki önemi yadsınamaz. Bu nedenle çağımız toplumları kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma ve bu sistemde üstün yetenekli öğrencilerine özel önem verme çabası içindedirler.

Bir ülkenin gelişerek çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması en değerli serveti olan insan kaynakları verimli kullanılması ile ilişkili bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bir toplumun gelişmesinde geleceğin en önemli insan kaynağı olan bu günün üstün yetenekli çocuklarını keşfedip eğiterek toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını sağlamak günümüz çağdaş eğitim sisteminin en önemli sorumluluklarından birisi olmuştur. Üstün yetenekli bireyler, kapasiteleri ve farklı bakış açıları ile insanlık tarihine büyük katkı sağlamışlardır. Toplumların yükselmesinde ve gelişmesinde, sanat, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda üstün yetenekli bireylerin katkısı göz ardı edilemez bir gerçektir (Ciğerci,2006). Artık eğitimin öneminin ve işlevinin giderek arttığı günümüz çağdaş toplumlarında eğitim sisteminin amacına ulaşması, önemli ölçüde insan kaynaklarının etkili verimli kullanılmasına bağlıdır. Bunun için ise en önemli insan kaynağı olan üstün yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve eğitilmesi büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde bu amaçla üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik bazı uygulamalar yapılmıştır. Üstün yetenekli bireylere yönelik çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. Önceleri özel üst sınıflar açılarak üstün yetenekli çocuklara eğitim verilmeye başlanmış,

ancak bu çalışma çok uzun ömürlü olmamıştır. Daha sonra 1964 yılında matematik ve fen alanında üstün yetenekli çocukları ülkenin ihtiyacı olan bilim adamı olarak yetiştirmek amacıyla Ankara Fen Lisesi açılmıştır.

Üstün yetenekli çocuklar; zihinsel, yaratıcı veya liderlik kapasitesiyle ilgili alanlarda veya özel akademik alanlarda yüksek düzeyde performans gösteren ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için özel bir eğitime ihtiyacı olan çocuklardır (Davaslıgil, 2004, s.18). Üstün yeteneklilik konusunda genel kabul gören Renzulli'nin yapmış olduğu tanıma göre; Üstün yeteneklilik, insanın üç temel özelliği arasındaki ilişkiden oluşur, bunlar“üst düzey yetenek”, “yaratıcılık” ve motivasyondur. (Renzulli,1986) Üstün yeteneklilik insan yapısındaki yetenek, yaratıcılık ve motivasyon gibi bu üç temel öğenin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi yaratıcılık kavramı üstün yetenekli olmanın en önemli bileşenlerinden birisi olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcılık farklı şekillerde düşünme olarak kabul edilmiştir. Buna göre yaratıcılık, geleneksel alışılmış düşüncelerin tersine yenilikçi düşünme ve çözümlerin ortaya konduğu bir süreçtir. Donald H. Weiss'e göre ise yaratıcı düşünme, yeni fikirler ortaya çıkarmak için zihnini kullanma, zihnine yeni bir biçim verme, zihnini kullanarak yeni bir şeyin olmasını sağlama, yeni bir şey yapma, hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretme yeni bir şey tasarlama yeni bir şey icat etmedir (Weiss,1993) Dökmen'e göre, yaratıcılık eğitimle geliştirilebilir. İnsanlar kendiliğindenliği bastırmadığında ve spontan olmaya yöreklendirildiklerinde, içlerindeki yaratıcılık cevheri açığa çıkarabilirler. (Dökmen,2000). Bu nedenle üstün yeteneklilik ve yaratıcılık arasındaki olası bu ilişkinin araştırma sonuçları ile de desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bireyin genel olarak duygularını fark etme kontrol etme becerisi olarak bilinen

duygusal zekanın kişinin başarılı olmasında IQ kadar önemli olduğunu ortaya koyan bir çok araştırma yapılmıştır (Baltaş, 2001, Goleman, 2005, Yüksel, 2006). Duygusal zeka seviyesi yüksek düzeyde bir kişi kişisel ve sosyal yeteneklerini hayatının birçok alanında uygulamada başarılı oldukları söylenmektedir (Yüksel, 2006). Kişisel yetenek kişinin kendisini tanıması yapabileceklerini bilmesi ve bunları olması gerektiği gibi hayata geçirmesidir. Sosyal yetenek ise kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini sanki kendisininmiş gibi algılaması ve bunu karşısındakine hissettirmesi olarak tanımlanan empati ile kişinin duygularını rahatlıkla ifade edebilmesi karşısındakinin duygularını rahatlıkla ifade etmesine yardımcı olması uygun yer ve zamanda değerlendirme yapması olarak tanımlanan sosyal beceri unsurudur. Duygusal zeka kavramının gelişmesi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olan kişilerin bir çoğunun, gerçek hayatta bu kadar başarılı olamadıklarının tespit edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Baltaş, 2001). Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi duygusal zekânın yaşamın birçok alanında başarılı olabilmek için gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Kişilerarası olumlu iletişim duygularını kontrol etme gibi özellikleri barındıran duygusal zekanın üstün yeteneklilik ile ilişkili olması muhtemeldir. Yaşam doyumu, bireyin mutluluğu ile ilgili olarak öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil etmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal bir bakış açısıyla değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş doyumlu ilişkileri ve üreticiliği attırdığı, fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde olumlu etki yaptığı için hem bireysel hem de toplumsal açıdan dikkatle incelenmesi gereken bir kavramdır.

Üstün yetenekli bireyin başarısında önemli olan genel zeka düzeyinin, sosyal ve

zihinsel gelişimi ile yakından ilişkili olan duygusal zeka ve yaratıcılık düzeyleri ile mutluluğun bilişsel yönünü oluşturan yaşam doyumu düzeyi ile ilişkili olması yadsınmaz. İlgili literatür tarandığında üstün yetenekli olan öğrencilerin duygusal zekâ, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek elde edilen bulgularının alandaki eksikliği gidererek, üstün yetenekli öğrencilere yönelik özgün eğitim programları, rehberlik etkinlikleri hazırlanmasında ve böylece üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve gelişimine katkıda bulunması hedeflenmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; orta öğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücünü araştırmaktır. Ayrıca öğrencilerinin duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, yaşadığım yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler göre farklılaşma gösterip göstermediğinin incelemesi amaçlanmaktadır.

1.1.2 Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bir toplumun en önemli değerlerinden birisi beklide en önemlisi insan kaynaklarıdır. Bu kaynaktan gereği gibi yararlanmasını bilen toplumlar sanayileşerek ilerleyebilmiştir. Bu nedenle toplumun gelişmesinde geleceğe yön verebilecek olan bu

günün üstün yetenekli öğrencilerini küçük yaşta keşfedip eğitmek ise çağdaş eğitim sisteminin en önemli sorumluluğudur. Toplumların yükselmesinde ve gelişmesinde, sanat, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda üstün yetenekli bireylerin katkısı göz ardı edilemez bir gerçektir (Ciğerci, 2006).

Bu açıdan bakıldığında geleceğimize sahip çıkmak adına toplumun tüm fertlerine, özellikle de bu çocukların ebeveynlerine ve eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir. Üstün yetenekli çocukların potansiyellerinin farkına varmaları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri önemlidir. Üstün yetenekli çocukların, uygun şekilde yönlendirildiği takdirde, hem kendisi hem de toplum için güzel işler başaran, hayattan zevk alan, mutlu birer bireyler olmaları mümkündür.

İlgili literatür tarandığında üstün yetenekli olan öğrencilerin duygusal zekâ, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek elde edilen bulgularının alandaki eksikliği gidererek, üstün yetenekli öğrencilere yönelik özgün eğitim programları, rehberlik etkinlikleri hazırlanmasında ve böylece üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve gelişimine katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücünün ortaya çıkarılması üstün yetenekli öğrencilerin, rehberlik ve psikolojik danışma servislerince daha yakından takip edilip, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerini ve okullarda etkili rehberlik hizmetlerinin sunulmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, ailelerin ve eğitimcilerin konu ile ilgili bilinç düzeylerinin yükseltmesinde büyük önem taşıyacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırma sonuçları ile; üstünlere yönelik özgün eğitim programlarının hazırlanmasında yapı ve içeriği konusunda katkı sağlaması, konuyla ilgili olarak yapılacak olan diğer araştırmaları desteklemesi umulmaktadır.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanmış program ve okullar klasik eğitim anlayışına göre yürütülmesi çok önemli bir sorun olarak devam etmektedir. Bu nedenle ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili eksiklikler dikkate alındığında araştırmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu araştırma bulguları ile bu sorunun çözümüne katkıda bulunulması umulmaktadır.

1.1.3 Problem Cümlesi

Orta öğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumu düzeyini yordama gücü bu araştırmanın temel problemidir? Ayrıca öğrencilerinin Duygusal zeka, Yaratıcılık ve Yaşam Doyumu düzeylerinin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler göre farklılaşma gösterip göstermediğini sorgulanacaktır. Araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.1.4 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler açısından dağılımları nasıldır?

2. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinde cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeyleri yaşam doyumu düzeyinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmada elde edilen veriler Duygusal Zeka Ölçeği, Yaratıcılık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma, 2009–2010 eğitim öğretim yılı Tokat ili merkezinde ortaöğretim okullarından Tokat Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesine devam eden öğrencileri ile sınırlıdır.

1.1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan katılımcılar ölçme araçlarını içtenlikle cevaplayarak gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.

2. Fen Lisesindeki öğrencilerinden oluşan araştırma grubu üstün yeteneklilik özelliklerini taşımaktadır.

1.1.7 Tanımlar

Üstün Yetenek: Üstün yeteneklilik, yaratıcılık, motivasyon ve zihinsel üstünlük bakımından akranlarından farklı olarak özel bir şeyler oluşturma yeteneğini ve tüm bu özelliklerin birleşimini ifade etmektedir.

Bu araştırmada Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi / Nevbahar Karakuş Atabay; dñş.: Prof.Dr. Adnan Kulaksızoğlu (2000), Üstün yetenekli olan olmayan ergenlerde benlik saygısı başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler / Zeynep Coşar Ciğerci;dñş: Yrd. Doç Dr. Murat İskender (2006)' ya göre Fen Lisesi öğrencileri üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir.

Duyusal zekâ: Başkalarının duygularını ve kendi duygularımızın farkına varmayı, kendimizi motive etmeyi, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme becerisini, tanımlayan bir kavramdır. EQ, analitik zekâdan yani IQ ile ölçülen salt bilişsel yeteneklerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yeteneklerin bir bileşimidir. EQ, sadece duygu denetimi veya IQ'ya bir alternatif değil onun tamamlayıcısı ve destekleyicisidir (Akbaş, 2006)

Yaratıcılık: Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlıktır. Yaratıcı olma durumudur. Yaratma düşünce zeka ve hayal gücünden faydalanılarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymaktadır; bir şeyin ortaya çıkmasına sebep olma eylemidir (TDK,1998: 2395-2396).

Yaşam doyumu: Bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde tüm yaşamının pozitif değerlendirmesi, yaşamın kalitesinin, pozitif olarak gelişiminin derecesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, vd, 1985: 71-75).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde öncelikle araştırma konusu olan üstün yetenek, duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumu kavramların kuramsal açıklamalarına ve konu ile ilgili olan yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÜSTÜN ZEKA VE YETENEK KAVRAMI

2.1.1 Zeka

İlgili literatür incelendiğinde farklı zeka tanımlarının yapıldığı görülür. Bunun sebebi olarak zekanın kendini tek başına bir yetenek değil bir çok yetenekle göstermesidir (Konrad ve Hendil, 2001: 41)

Abacı zeka ile ilgili ortak bir tanımın olmamasını bu kavramın çerçevesinin çok geniş olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Zekayı, bireyin yeni problemlere yeni durumlara uyabilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Birey zeki ise karşılaştığı problemlerin çözümünde daha yaratıcı, zeki değilse bu problemlerin çözümünde daha az yaratıcı olmaktadır (Göçet, 2006)

Bir doğa bilimcisi olan Galton tarafından zeka ilk kez ölçülmeye çalışılmıştır. Galton zekayı temel duyuları duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır (Ülgen, 1997: 26). O'na göre zeka normal üstü bir duygusal ve algısal beceriydi ve bir kuşaktan diğerine geçiyordu. Bilgiler duyular aracılığıyla elde ediliyordu. Kişinin algısal aygıtları ne kadar sağlamsa kişi o kadar zeki oluyordu (Atkinson, vd, 1990).

Öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencileri gözlemleyen Fransız psikolog Alfred Binet bu öğrencilerin özelliklerini birbirlerinden ayırmaya çalışmış ve

elde ettiği bilgilerle ilk zeka ölçeğini geliştirmiştir (Ülgen, 1997: 27). Binet'in bu çalışması çağdaş zeka testlerine yakın ilk zeka ölçeği olmaktadır (Stenberg, 2003).

Binet'in elde ettiği verilere dayanarak geliştirdiği bu zeka ölçeğinin uyarlanmasını Terman 1905 senesinde Stanford Üniversitesinde yaparak 1916 yılında Stanford-Binet testi olarak yayımlanmıştır (Ülgen, 1997: 27).

Binet zekayı iyi bir muhakeme gücü, iyi hüküm verebilme ve eleştirisel bir görüşe sahip olma olarak tanımlar (Kulaksızoğlu, 2005: 135).

Edward L. Thorndike 1920 yılında zekanın birbirlerinden bağımsız farklı faktörlerden meydana geldiğini, bir sorunun çözümlenmesinde birden çok faktörün rol aldığını ileri sürmüştür (Stenberg, 2003).

Thorndike zekayı gerçeğin bakış açısından bakarak iyi tepkilerde bulunabilme gücü olarak tanımlamaktadır (Toker, vd, 1968: 64).

Zekayı açıklamaya çalışan araştırmacılar, psikometrik açıdan zekayı, zeka testlerinden elde ettikleri verilerle açıklamaya çalışmışlardır (Arkonaç, 1998: 365).

Ergenler ve çocuklar için kullanımı en çok tercih edilen zeka testlerini geliştiren David Wechsler'e göre zeka bireyin içinde bulunduğu çevreyi anlama ve çevresinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkma kapasitesidir (Rathus, 1987).

Wechsler ve Thorndike zeka kavramını tanımlamaya çalışırken zekanın bilişsel olmayan yönlerine dikkat çekmişleridir. 1930'lu yılların sonuna doğru Thorndike 'sosyal zeka' kavramını ortaya atmış ve zekanın bilişsel olmayan yönüne dikkat çekmiştir. 1983'te Howard Gardner'in çoklu zeka kavramına kadar zekanın duygusal yanına çok fazla dikkate alınmamıştır (Göçet, 2006).

Stenberg zekanın üç ana unsuru olduğunu ileri sürmüştür. bu üç ana unsur analitik, yaratıcı ve pratik zekadır. Analitik (akademik) zeka geleneksel zeka tanımları ve

testleri ile açıklanmaya çalışılan zeka olarak ele alınmış,yaratıcı zeka ise karşılaşılan yani durumlara yaratıcı tepkiler verebilme yeteneği olarak ifade etmiştir (Stenberg, 1996: 205-217).

Piaget zekayı yeni durumlara uyabilme yeteneği olarak ifade etmiş ve zeka kavramını açıklamaya çalışmıştır. Piaget zekayı doğuştan gelen yetenek ile uyum yeteneği olarak iki biyolojik özelliğe dayandırmış zeka kavramın gelişimini biyolojik ve fiziksel gelişim prensipleriyle açıklamaya çalışmıştır (Mayer,1978; Akt: Akbay, 2005: 118).

En kapsamlı tanımıyla zeka; genel bir zihin gücü olarak ifade edilebilir (Baymur, 2004: 248).

Psikoloji sözlüğü zekayı, akıl yürütme yeteneği, plan yapma, soyut düşünme, çabuk öğrenme ve deneyimler sonucu elde edilen bilgileri kullanmayı içeren genel bir zihin kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Budak, 2003: 848).

Howard Gardner zekayı içinde bulunulan kültürel çevre içerisinde problem çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlar.(Gardner, 2004).Değişen dünyaya uyum sağlamak amacıyla tüm insanlarda bulunan kendine özgü yetenek ve becerilerin toplamıdır. Her insan bu zeka türlerine farklı düzeylerde doğuştan sahiptir.Bu zeka türlerinden bazılarına ise daha eğilimli alabilirler (Vural, 2005).

Günümüzde zeka kavramını tanımlarken IQ'nun ele alınması beraberinde bazı sorunları da ortaya çıkarmıştır. IQ'su yüksek olan kişilerin yaşamlarında bazen başarılı olamadıkları, IQ düzeyleri ve buldukları yer açısından çoğu zaman doğru orantılı olmadığı görülmüştür. Zeka bir uyum düzeyi olarak tanımlanmasına karşın bazen IQ düzeyi yüksek kişilerin yaşamda başarılı olamaması bilim adamlarının dikkatini çekmiş zekanın yeniden tanımlanması gerçeğini beraberinde getirmiştir (Abacı, 2003).

Bu durum klasik zeka (IQ) tanımlarına karşın alternatif zeka tanımlarının yapıları üzerinde araştırmaların yapılmasına neden olmuştur. Bu zeka tanımlarından bazıları ise sosyal zeka, çoklu zeka ve duygusal zekadır (Göçet, 2006).

2.1.2. Üstün Zeka

Zeka kavramı hakkında yapılan tanımların farklılık göstermesi gibi üstün zekalı çocukların tanımı konusunda da bilim adamları arasında ortak bir yargıya varılamamaktadır. Bu farklılığın, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklere farklı bir açıdan bakmaları ve farklı kültürlere sahip olmalarının neden olabileceği düşünülebilir (Sousa, 2003).

Psikolojinin bireysel farklılıklarla ilgilenmesi üstün yetenekli bireylerle ilgili çalışmaların başlamasına sebep olmuştur. Zeka yaratıcılık ve motivasyon alanlarındaki çalışmalar üstünlük ile ilgili bir çok verinin elde edilmesini sağlamıştır. Akademik alanlarda başarı, performansa dayalı sanatlarda başarı veya girişimcilik, liderlik gibi alanlardaki yeteneklerin üstün zekalı kişilerde gözlenmesi bu alanla ilgili yapılan çalışmaları daha da arttırmıştır (Robinson ve Clinkenbeard, 1998).

Bu konunun önem kazanması ise okul ortamında üstün zekalı çocukların fark edilmesi ve farklı bir eğitime ihtiyaç duymalarının anlaşılması ile ortaya çıkmıştır (Robinson ve Clinkenbeard, 1998).

Maker üstünlüğün temel bileşenlerinden ilgi ve isteklerine ek olarak karmaşık problemleri çözme becerinide eklemiştir. Maker üstünlerin en zor karmaşık problemleri en etkili şekilde çözebildiklerini söylemiştir (Köksal, 2007).

1950'li yıllarda bilim adamları ve psikologlar üstünlük özelliğini zeka ile açıklamışlardır. Yüksek zeka bölümü (IQ) olarak ifade edilen üstünlük özelliğine yaratıcılık ve motivasyonu da dahil etmişlerdir.

Genel olarak üstün zeka ortalamasının üzerinde bir yetenek, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun bir araya gelmesi olarak tanımlanır (Robinson ve Clinkenbeard, 1998).

Bir bireye üstün denilebilmesi için, onun içinde bulunduğu çevre ve kültürden bağımsız düşünülmeden zeka ve yaratıcı düşüncenin yeterli ve kaliteli olmasıyla mümkündür (Budak, 2007).

Sumption ve Luecking'in (1960) 'Gifted' olarak ifade ettiği üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarına oranla yüksek düzeyde zihinsel soyutlama, yaratıcı hayal gücü ve bu yetenekleri ortaya koymalarını sağlayan üstün bir merkezi sinir sistemine sahiptirler (Kirk, 1972).

Akarsu üstün yeteneği tüm insanlarda gözlenen özelliklerin var oluş derecesindeki, görülme sıklığındaki ortaya çıkış zamanındaki ve bir araya gelişindeki orijinaliği şeklinde ifade eder (Akt:Budak, 2007).

Üstün yetenekli çocuk bir ya da birden çok yetenek ya da zeka alanında kendi yaşıtlarından çok üst düzey performans gösteren gizil güçlere sahip çocuklardır (Akkanat, 1991).

Enç'e göre üstün yetenekli çocuklar duyu organları yoluyla algıladıkları tüm bilgileri en küçük ayrıntısına kadar belleklerinde daha sonra kullanmak için saklayabilen çocuklardır (Enç, 2005: 78-90).

Clark'a göre yüksek zeka, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sezgisel olan beynin bu dört işlevinin ileri düzeyde gelişmesinin bir sonucudur. Zeka kavramı ve üstünlük sadece beynin bilişsel işleviyle açıklanamaz beynin tüm işlevlerini, onların etkin bir arada kullanımını içerecek şekilde olmalıdır (Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Ön Raporu,2004).

Üstün zekalılığa ilişkin bir çok farklı tanım yapılmıştır. Bunların içerisinde en yaygın kabul gören tanıma göre zihinsel yeteneklerin birçoğunda yaşıtlarına göre üst düzey bir performans gösteren, yaratıcılık yönü güçlü olan, bir işe başladığında asla vazgeçmeyen kişiye üstün zekalı denilmektedir. Bu kişiler kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş bir kimsenin %98'inden üstündürler (Ataman, 2003: 173-179).

Roeper (1982) ise üstünlüğü duygusal yönü de kapsayacak şekilde tanımlamıştır. Ona göre üstünlük yüksek bir farkında olma düzeyi, daha üst bir duyarlılık ve anlayışı zihinsel ve duygusal deneyimlere dönüştürme yeteneğidir (Akt: Köksal, 2007).

2.1.3. Üstün Yetenekli Birey

Üstünlük özel bir ayrıcalık gibi görünse de üstün birey olmak bir dezavantaj oluşturabilir. Üstünlüğün bilişsel yönü olduğu kadar duygusal yönüde vardır. Bilişsel karmaşıklık duygusal derinliğinde artmasını sağlar. Bu nedenle üstün çocuklar hem farklı düşünürler hemde farklı hissederler (Köksal, 2007).

Altman'a göre üstün yetenekli bireyler, olağan gelişim düzeyinden farklı kendilerine özgün bir gelişim sergilerler, üstün çocuklar yaşıtlarına oranla duygusal ve fiziksel gelişimlerini değişen kronolojik zamanlarla tamamlar. Aşamalar arasındaki süreç hızlıdır (Clark, 2002).

Üstün yetenekli çocuklar definedeki maden gibidir, erken yaşta fark edilirlerse toplum ve bilimin faydasına olacağı açık bir gerçektir (Hökelekli, 2004: 132 –144).

Artık günümüzde, kişinin üstün birey olma özelliğini kazanması için sadece yüksek bir zeka düzeyine sahip olması, yada üst düzey bir akademik başarı göstermesi yeterli değildir. Üstün birey birbirleriyle etkileşim halinde olan üç özelliğe sahip olmalıdır. Birincisi genel ve özel yetenek düzeyi, ikincisi yeni düşünceler oluşturarak yeni sorunların çözümünde kullanabilme yeteneği olan yaratıcılık, üçüncüsü ise bir işe

başladığında sonuna kadar gidebilecek yüksek motivasyon yeteneğidir (Davaslıgil, 2004: 85-100).

Üstün yetenekli çocuk /öğrenci; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuktur (Bilsen Yönegesi, 2007).

2.1.4. Duygusal Zeka ve Üstün Zekalı Çocuk

Üstün zekalı çocukların bir çok araştırmada belirtilen sosyal ve duygusal özellikleri zeka tanımlarıyla örtüşmektedir. Duygusal zeka, hem duygusal hem zekayı içerir, aynı zamanda motivasyon kişisel dengelenme ve iyi oluş gibi diğer özellikleri de içerir (Mayer vd., 2001).

Yapılan araştırmalar sonucunda üstün öğrencilerin sosyal ve duygusal alanda kendi akran grubuna göre daha olgun oldukları kanıtlanmıştır (Neihart, 1999).

Literatürde duygusal gelişim teorisi olarak ifade edilen kuramda bireyin gelişiminde özellikle duyguların önemi vurgulanmıştır. Gelişimsel bir kişilik kuramı olup üstünlerin anlaşılmasında farklı bir yaklaşım getirmiştir. Teori, deneyimlerin yoğunluğunun gelişimde oynadığı önemli rol üzerine vurgu yapmaktadır. Dabrowski'nin teorisini geliştirirken üstünlerle de çalışmış olması bu teorinin üstünlerdeki gelişime ışık tutmasını sağlamıştır (Miller, Silvermen ve Falk, 1994).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yoğunluk içe dönüklük özellikleri bir bütün olarak üstünlerin duygusal çok yönlülüğünü gösterir (Silverman, 1994, Akt:Clark, 2002).

2.1.5. Yaratıcılık Ve Üstün Zeka

Üstün yetenekli çocuklar soru ve sorunlara karşı çok sayıda çözüm yada düşünce üretirler. Özgün düşünce ve tepkileri vardır. Görüşlerini sonuna kadar savunurlar asla vazgeçmezler, estetik özellikleri hemen fark ederler (Akkanat, 1999: 166-169).

Yetenekli çocuklar genellikle yaratıcı olarak ifade edilirler. Öte yandan IQ'su yüksek olan çocuklar her zaman için yaratıcı olmayabilirler (Rowe, 2007).

Ataman(2004)'e göre üstün yetenekli bireyler yaratıcılık alanında; Problemlere birden çok çözümler üretirler, çözümleri farklı, özgün ve zekicedir. Savundukları fikirlerden kolay vazgeçmezler risk alabilme özellikleri vardır, mizah ve estetik anlayışları gelişmiştir (Ciğerci, 2006)

Getzels, Jacson ve Torrance'nın araştırmaları sonucunda IQ'su 130'un altında olan çocuklarında yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kırk, 1972).

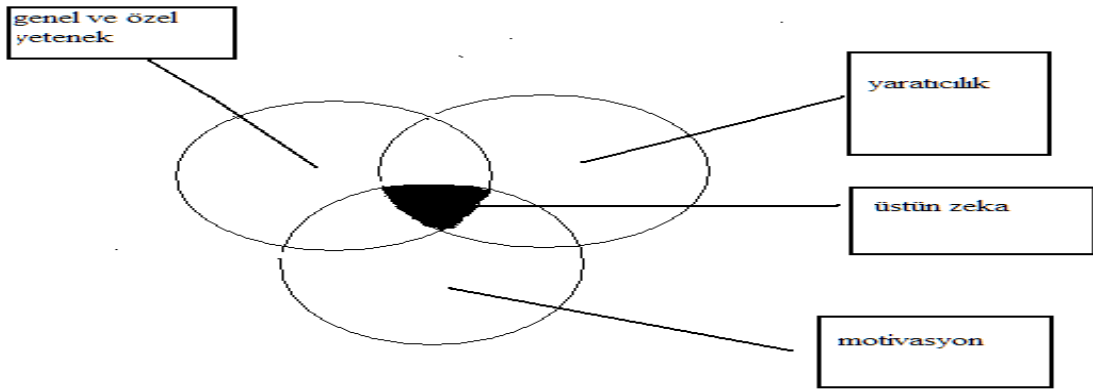
2.1.6. Üstün Yeteneklilik Modelleri

2.1.6.1. Renzullinin Üçlü Çember Modeli

Renzulli'ye (1998) göre üstün kişi birbirleriyle etkileşim halinde olan üç temel özellik arasındaki etkileşimin dışa yansımasıdır. Bunlar yetenek, yaratıcı düşünce ve görev teslimiyetinden oluşur. Genel yüksek yetenekler, sözel ve sayısal muhakeme soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı olarak hatırlanması. Özel yetenekler ise resim, dans, müzik, tiyatro, matematik, fen gibi alanlardaki yeteneklerdir. İkinci özellik kümesi olan yaratıcılık ise problemlere farklı ve orijinal çözümler hazırlama yeteneğidir. Yaratıcı düşünce ve zeka birbirleriyle ilişkili kavramlardır fakat özdeş değildirler. Yaratıcı düşünce için en azından ortalama bir zeka gerekir ama bu tek başına yeterli değildir (Grigoreko ve Stenberg, 2001). Üçüncü özellik kümesi olan

görev teslimiyeti ise bir anlamda yoğun motivasyon gücüdür. Yani bir işe probleme tahammülü sağlayan enerjidir (Renzulli, 1998).

Renzullinin üçlü çember modeline göre üstün yetenekliliğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır: Üstün yeteneklilik bireylerin herhangi bir önemli alamdaki etkinliklerinde sahip olduğu gizil güçlerini üst düzeyde sergileyebilmesi yeterliliğidir. Renzulliye göre üstün yeteneklilikte zeka tek başına yeterli değildir, yaratıcılık, motivasyon gibi niteliklerde gerekmektedir. Bu üç temel özelliğin üçüne de aynı anda sahip olmak gerekir (Freeman, 1989).



Şekil 2.1. Renzulli'nin üç halka üstün yeteneklilik modeli (Renzulli, (1999)'dan Türkçe'ye uyarlanmıştır.

2.1.6.2. Sternberg'in Üstün Yeteneklilik Modeli

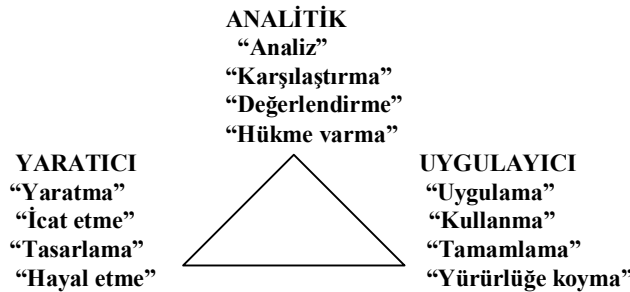
Sternberg'e göre insanlar yaşamlarında üç farklı yeteneğe ihtiyaç duyarlar bunlar; analitik hafıza yetenekleri, sentetik yetenekler ve içerik uygulamalı yeteneklerdir (Sternberg, 1997).

Analitik hafıza yeteneği; bireyin öğrenme sürecinde, karşılaştırmalarda bulunabilmesinde, analiz yapabilmesinde rol alan yeteneklerdir. Analitik hafıza

yeteneklerini standartlaştırılmış zeka testleriyle WISC-III,Stanford-binet gibi ölçebilmek mümkündür. Bu testlerle yapılan ölçüm dolaylı bir yolla yapılan ölçümdür, eğitimde fırsat eşitliğine sahip olamayan kişiler için şüphe taşıyıcıdır (Strenberg ve Clinkenbeard, 1995).

Sentetik yaratıcı yetenekler; senteze dayanan özgün ve yüksek mahiyetli fikirler üretmede kullanılan yeteneklerdir. Örneğin sanatta, tarihte, bilimde vs. bu kişiler sıradan durumlardan bile özgün fikirler çıkarabilmektedir. Sentetik yaratıcı yetenekleri ölçebilen yaratıcı düşünce testlerine Torrance'nin Yaratıcı Düşünce Testi- Sözel, Şekilli test örnek verilebilir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).

İçerik uygulamalı yetenekler ise bireyin içinde bulunduğu çevrede sahip olduğu yetenekleri başarılı olmak için kullanması, uygulamasıdır. Örneğin okul ortamında bir öğrencinin başarılı olmak için sahip olduğu yetenekleri sergilemesi (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995).



Şekil 2.2. Sternberg'in üç element üstün yeteneklilik modeli (Sternberg ve Ben-Zeev (2001)'den Türkçe'ye uyarlanmıştır).

2.1.6.3. Gagne'nin Üstün Yetenek Modeli

Gagne'ye (1985) göre yeteneğini sergileyen veya bir ürün olarak sunan birey, üstün yetenekli bir davranışı sergileyen bireydir, yeteneğini sergilemeyen birey, üstün davranışlar sergileyen kişi olarak nitelendirilemez. Yetenekler yapabilmekle yapma arasındaki psikolojik farkı yansıtmalıdır. Üstün yetenek zihinsel, duygusal, yaratıcı gibi

yetenek alanlarından birine ait olmalıdır, ait olduğu alanda ortalama üstü bir değerde olmalıdır (Davis ve Rimm, 1994; Gagne ve St. Pere, 2002).

Bireyi üstün kılan; sahip olduğu gizil güçlerini kullanmada gösterdiği performansın diğerleriyle kıyaslandığında ortalama üstü bir yetenekte olması ve bu güçlerin geliştirilebilir olmasıdır (NTCM, 1995).

İlgili literatür incelendiğinde Sternberg, Gagne ve Renzullinin ortak olarak zeka kavramı ve yaratıcı düşünceye değindikleri görülür. Üstün yetenek zihinsel yetenek, yaratıcı düşünce, motivasyon ve yeteneğin ürüne taşınması gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Üstün yeteneğin ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde içinde bulunduğu çevre, ailenin önemi büyüktür. Bu özellikler bireyde aranırken sahip olduğu kültürün ve çevrenin etkisi göz ardı edilmemelidir. Üstün yeteneği ölçmek için geliştirilen ölçeklerin bireyin kültürü ile uyumlu olması gerekir (Budak, 2007)

2.1.7. Üstünlerin Eğitiminin Türkiye’ deki Tarihçesi

Dünyanın ilk sistemli ve en uzun süreli üstün yetenekliler eğitimi Enderun okullarıyla Osmanlı imparatorluğu zamanında gerçekleştirilmiştir (Akarsu, 2001).

Enderun’a alınacak öğrenciler daha çok devşirme usulüyle Müslüman olmayan ailelerden toplanarak gelen çocuklardı. Bu çocukların içersinde en zeki, güzel ve yetenekli görülenler saraya alınmakta, Enderun acemi oğlanlar koğuşuna yerleştirilip, çeşitli hizmetlerde eğitilmekteydiler (Akkutay, 2004: 85-96).

Enderun mekteplerinin amacı toplumdaki üstün yetenekli çocukları seçerek onları ülke yönetimine hazırlamaktı (Davaslıgil, 2000).

Osmanlı İmparatorluğunda 17.yy dan sonra diğer tüm kurumlar gibi Enderun okulları da bozulmaya başlamıştır. Kurum etkinliğini 19.yy başına kadar sürdürmüş

II.Mahmut'tan itibaren önemini kaybederek 1909 yılında tamamen kaldırılmıştır (Enç, 1979) Batılı kaynaklarda Osmanlı İmparatorluğunun altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedenini üstün yetenekli çocukların eğitimi Enderun okullarında eğitim aldıktan sonra devletin yönetiminde görevlendirilmeleri ve söz sahibi olmaları gösterilmektedir (Ataman, 1997).

Enderun mektepleriyle başlatılan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet Döneminde 1948 yılında İdil Biret –Suna Kan yarası olarak yine diğer ülkelere örnek oluşturabilecek bir düzenleme haline gelmiştir. Bu yasa ile üstünlerin eğitimi yasal güvence altına alınmıştır. Daha sonra bu yasanın ismi 1956 yılında 6660 sayılı 'Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun' olarak yürürlüğe konmuştur. Halen yürürlükte olan bu kanunun kapsamına hiç kimsenin alınmadığı görülmektedir. 1948 ve 1978'e kadarki dönemde 20'ye yakın sanatçı devlet himayesinde yetişmiş ve hemen hepsi dünya çapında başarılarıyla isimlerini duyurmuşlardır (Ataman, 1998).

1960 yılında Ankara'daki 'özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları' ilk uygulamadır. Farklı okullardan seçilen üstün yetenekli çocuklara özel bir program uygulanmıştır. İkinci uygulama ise 1964-65 yıllarında 'üst özel sınıf' açılmasıyla gerçekleştirilmiştir. (Ankara, İstanbul, Eskişehir, İzmir, Bursa) ancak her iki uygulamaya da Milli Eğitim Bakanlığı son vermiştir. Ankara'da türdeş sınıf uygulamasından mezun olan öğrenciler okullarının devamı olmaması nedeniyle Maarif Kolejine (Ted Kolejine) alınmışlardır (Dağlıoğlu, 1995).

1962 yılında orta öğretimde üstün yetenekli öğrencileri desteklemek amacıyla toplanan VI. Milli Eğitim şurası kararları doğrultusunda 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. (Durum tespit raporu,2004) Halen ülkemizde 2010 yılı Milli Eğitim

Bakanlığı sitesindeki verilere göre kayıtlı orta öğretim sayısı 78 (www.meb.gov.tr), Özel Fen Liseleri sayısı ise 101 (www.fenliseleri.net) olup bu okullar öğrencilere eğitimlerine devam etmektedirler.

2002 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesinin işbirliğiyle üstün zekalıların eğitim projesi gerçekleştirilmektedir. Bu proje için İstanbul da Beyazıt İlköğretim Okulu pilot okul seçilmiştir. Yapılan çalışmada farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanarak üstün yetenekli çocuklara akran grubundan ayrılmadan bir arada eğitim verilmektedir. Okulun her şubesindeki öğrencilerin yarısı üstün yetenekli diğer yarısı da normal öğrencilerden oluşturulmuştur. Zenginleştirilmiş müfredat programı ile öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilmeye çalışılmış, bir bütün olarak gelişmeleri hedeflendiği için duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayacak etkinlikler müfredat programları ile bütünleştirilmiştir (Durum tespit raporu, 2004).

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak uygulanan en yaygın resmi uygulama Bilim ve Sanat Merkezleridir. Uygulama 1993 yılında Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkeziyle başlamış daha sonra bu merkezin ismi Ankara Bilim ve Sanat Merkezi olarak değiştirilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklara ve gençlere yeteneklerini geliştirme fırsatını sunamamak öte yandan nitelikli insan ihtiyacına cevap verememek eğitim sistemimizde kaygı yaratan bir boşluk haline gelmiş bu noktadan hareketle Bilim ve Sanat Merkezlerinin kuruluşuna başlanmıştır (www.meb.gov.tr). Bilim ve Sanat Merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet göstermektedirler. Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde merkez şöyle tanımlanmaktadır; Okul öncesi İlk ve Orta öğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını

ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere açılmış bir eğitim kurumudur (Bilsem Yönergesi, 2007).

1964 yılında açılan Ankara Fen Lisesi fen ve matematik alanında üstün yetenekli çocukları ülkenin gereksinim duyduğu bilim adamı olarak yetiştirmek üzere kurulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla açılan bu okullara fen ve matematik alanında yetenekli öğrenciler sınava tabi tutularak alınmaktadırlar (Davaslıgil ve diğ.,2004).

2.2. DUYGUSAL ZEKA KAVRAMI

Yapılan son araştırmalar, insan zekasının yalnızca bilişsel zeka (IQ)' dan oluşmadığını, hayat başarısı ve mutluluk konusunda duygusal zeka (EQ)'nın daha etkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel zekanın yüksekliğinin kişilerin başarısı ve mutluluğunda yeterli olmaması, araştırmacıların bilişsel zekanın ötesini incelemelerine neden olmuştur. EQ kişinin davranışlarını yönlendiren (duyguları anlama, empati kurma, duyguları ifade etme, duygulardan faydalanma gibi) duygusal nitelikleri ifade etmekte insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmenin ve hayattaki başarısının belirleyicisi olmaktadır.

Duygusal zeka kavramı, Emotional İntelligence sözcüklerinin kısaltılmış şekli EI olarak anılsa da literatürdeki yaygın kullanım alanı daha çok EQ (Emotional Quotient) şeklindedir ve IQ'nun duygusal zekadaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir (Yılmaz, 2007).

Mayer ve Salovey 1997 yılında bu kavramı tekrar ele alarak daha geniş bir tanımını yapmışlardır. Duygusal zeka kavramını dört ana başlıkta açıklamışlardır.

Duyguları düşüncede kaynaştırma (emotional facilitation of thinking), duyguları anlama ve analiz etme (understanding and analyzing emotions), duygusal bilgiyi kullanma (employing emotional knowledge) ve duygusal ve entelektüel gelişimi desteklemede duyguları düzenleme (reflective regulation of emotions to promote emotional and intellectual growth) (Akt:Taylor ve Bagby, 2000: 40-59).

Mayer ve Salovey; yeterlikten çok zeka kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Zeka teriminin kullanılmasının bir sebebi olarak duygusal zekanın “zihni bir davranış olduğu yani bireye entelektüel anlamda yardımcı olmasıdır” (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Duygusal zeka duyguları kontrol etme, sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurma mutlu bir yaşam sürebilmek için kazanılması gereken yetenekler ile kişinin kendi değerini ve gücünü tanımasıyla daha verimli bir hayat yaşayabilmesinin, kendi duygularını motive edebilmek için serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir birleşimidir (Konrad ve Hendl, 2001: 13).

1995 yılında psikoloji alanında doktora yapmış olan gazeteci yazar Daniel Goleman’ın “Emotional Intelligence : Why it Can Why It Can Matter More Than IQ (Duygusal Zeka : Neden Akademik Zeka (IQ)’dan daha önemlidir?)” adlı kitabını yayınlamasıyla duygusal zeka kavramının tanınmasına büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Goleman araştırmalarından elde ettiği bilgileri belli bir sisteme oturtarak, sosyal becerilerin duygusal zeka ile ilişkisini ortaya koymuş ve duygusal zekanın kabul gören tanımını yapmıştır (Goleman, 2005: 34-68).

Goleman, duygusal zekayı; kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendini harekete geçirebilme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme, duyulara ilişkin bilgileri ve duyuların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde

yansıtarak onlara uygun tepkiler vererek ruh halini düzenleyebilme ve umut besleme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2000).

Goleman kitabının tamamında kanıtlarla ifade ettiği “duygusal zeka” kavramıyla, bize zekadan ne anladığımızdan çok, ne anlamamız gerektiğini göstermeye çalışmıştır. Goleman duygularımızın kendi akli olduğu fikrini de öne sürmektedir (Akt: Bender, 2006). Beynin düşünen bölümünün, beynin duygusal bölümünden ürediğini, beynin düşünen ve duygusal kısımlarının birlikte çalıştığını hayatta başarılı ve mutlu olmanın, kişilerin duygusal zeka becerilerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Goleman, 1995: 25). Goleman, başarının nedenini %80 oranında duygusal zekaya bağlamaktadır (Arıcıoğlu, 2002: 4).

Duygular anlamlandırılıp olumlu bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı arttırırlar. Örneğin, Rosenthak, IQ testlerini düzenleyen kişilerin deneklere sıcak davrandıkları zamanlarda deneklerin test puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Cooper ve Sawaf, 1997: xli).

Duygusal zeka, asla duyguları kontrolsüzce yaşamak değildir. Kişinin duygularının etkisiyle gösterdiği davranışlar duygusal zeka düzeyini açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla duygusal zeka kişinin sahip olduğu zeka kapasitesini arttırarak nasıl ortaya çıkarabileceğini, onu daha faydalı bir biçimde nasıl kullanılabileceğini gösteren bir yetenektir (Cooper ve Sawaf, 1997: xli).

Geniş bir kanı olarak kabul edilen, belli bir yaş (13-19 yaşları) aralığından sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nun aksine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça yüksektir ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Goleman, 2000: 14).

Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek isimli kitabıyla Shapiro, yüksek EQ'lu bir çocuğun nasıl yetiştirilmesi gerektiğini anlatmış, EQ yeteneklerinin, IQ yeteneklerinin

karşıtı olmadığını birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını vurgulamıştır. Ona göre bilişsel zekaya göre daha az kalımsal olan duygusal zekanın, eğitimcilere ve ebeveynlere geliştirme fırsatını sunması EQ ve IQ arasındaki farkı oluşturmaktadır (Shapiro, 2003: 20). Genetik olarak sabit olan IQ' nun aksine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır (Shelley ve Brown, 1990).

Duygusal zeka doğuştan gelen bir takım özellikler ile çocukluk tecrübeleri ve daha sonraki dönemlerde öğrenilenlerin bileşimidir ve kişisel davranışlar, tepkiler, iletişim becerileri tutumlar ve yetilerden oluşur. Duygusal zeka, bireyin kendisini hangi durumlarda iyi ve kötü hissettiğinin farkına vararak, kötü hislerini iyiye dönüştürebilme becerisidir. Yani bireyin ne hissettiğini bilmesi duygusal yönden güçlü ve zayıf noktalarının farkına varması ve bunları sağlam kararlar almakta kullanabilmesi gibi yetenekleri içermektedir (Kocayörük, 2004: 8).

Duygusal zekânın arkasındaki ana fikir, başarının ve mutluluğun zihinsel zekâdan çok duygusal zekaya dayanmasında yatmaktadır. Aslında, zihinsel zekâ, başarıyı belirleyen etkilerin % 20 sini açıklar. Duygusal zekâ, zihinsel zekâdan farklı olarak, kişisel ve sosyal becerilerin bileşimidir ve bu birleşim, öz- bilinci, öz-kontrolü, güdülenmeyi, sabrı, empatiyi ve karşılıklı doyurucu ilişkileri oluşturma becerisini kapsar (Cherniss, 2002: 55).

Duygusal zekâ kavramı bir şemsiye terimdir ve bireysel beceri ve yargıların geniş bir toplamını içine alır. Duygusal zekâ, duyguların farkına varmayı ve onların bilişsel zekâyı nasıl etkilediğini, EQ ve IQ'nun birbirlerini nasıl etkilediğini içerir (Kierstead, 1999: 1).

Duygusal zeka kavramına katkıda bulunan bir başka bilim adamı da Davies olmuştur. Davies, duygusal zeka literatürünü taradıktan sonra, duygusal zekanın anlaşılması zor

bir kavram olduğuna karar vermiş ve duygusal zekanın dört boyutlu bir tanımını geliştirmiştir. Geliştirilen bu dört duygusal zeka boyutu; duygunun anlaşılması ve ifade edilmesini, başkalarının duygularının anlaşılmasını ve fark edilmesini, kişinin kendi duygularını düzenlemesini ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanılmasını içermektedir (Law , Wong ve Song, 1992: 484).

Duygusal zekâ, başkalarının duygularını ve kendi duygularımızın farkına varmayı, kendimizi motive etmeyi, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme becerisini, tanımlayan bir kavramdır. EQ, analitik zekâdan yani IQ ile ölçülen salt bilişsel yeteneklerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yeteneklerin bir bileşimidir. EQ, sadece duygu denetimi veya IQ'ya bir alternatif değildir, IQ'nun rakibi değil onun tamamlayıcısı ve destekleyicisidir (Akbaş, 2006).

2.2.1. Bilişsel Zeka ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki

Duygusal zeka bilişsel zekadan ayrı olan ancak onu tamamlayan yeteneklerdir. EQ ve IQ her ikisi de insanda var olan birbirini destekleyen ve birbirlerini tamamlayan yeteneklerdir. Duygusal zeka, kişinin içinde bulunduğu şartlarda sahip olduğu yetkinlikleri, kendini yönetme, sosyal farkındalık ve sosyal becerileri uygun zamanda, uygun şekilde ve yeterli düzeyde ifade ettiğinde ortaya çıkmaktadır (Golemen, 2001).

Duygusal zeka kavramı literatürde bilişsel zeka gibi (IQ), EQ kısaltmasıyla ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar her iki yeteneğin insan hayatında önemli bir yeri olduğunu, birbirlerinden ayrı olmalarına rağmen birbirleriyle sinerji yaratarak birbirlerini pozitif yönde destekleyen beceriler olduğunu görmüşlerdir. Her iki yetenek kişide farklı oranda bulunur. Kalıtımsal olan IQ' nun aksine EQ geliştirilmeye ve öğrenilmeye açık bir yetenektir. Kişi kendisiyle ilgili farkındalık düzeyini arttırarak, etrafındaki kişilerin ve kendi duygularının farkına varıp, güncel yaşamda karşılılaşın

sorunların üzerinden gelme kapasitesini arttırıp, kişiler arasındaki iletişimde başarılı olmasıyla duygusal zekasını geliştirmesi mümkündür (Güllüce, 2006).

Yapılan araştırmalar, akademik yani bilişsel zekası yüksek olan bir çok kişinin sosyal yaşamda başarıyı yakalayamadıklarını bu kişilerde eksik olan tarafın ise duygusal zeka olduğunu ortaya koymaktadırlar. Duygusal zeka, bilişsel zekanın zıddı olarak algılansa da aslında akademik zekanın kullanımını kolaylaştırarak onu tamamlamaktadır (Güney, 2000: 230).

Bireyin sahip olduğu genellikle uyum içinde olan bu akılcı ve duygusal iki zihin farklı bilinç türlerini birbirleriyle birleştirerek bireye yardımcı olur. Duygusal ve akılcı zihin bir denge halindedir. Duygu, akılcı zihnin işlevini yerine getirmesine katkıda bulunurken, akılcı zihin ise duygusal verileri biçimlendirir ve bazen de bu verileri kabul etmez. Duygusal ve akılcı zihin yarı bağımsızdır, beynin farklı ama birbirleriyle bağlantılı olan devrelerinin işleyişini ifade ederler. Akılcı ve duygusal zihin genellikle işbirliği içersindedirler, bu işbirliğinde duygu düşünceler için, düşüncelerde duygular için vazgeçilmezdir (Goleman, 2005: 23-24).

Psikologlar zeka hakkında düşünmeye ve düşündüklerini yazıya aktarmaya başladıkları zaman bellek ve problem çözme gibi bilişsel yönlere odaklanmışlardır. Bununla beraber zekanın bilişsel olmayan yönünü vurgulayan araştırmacılar da bulunmaktaydı. Bunlardan biri olan Wechsler, zekayı bir amaç doğrultusunda hareket eden gerçekçi düşünen ve etkili bir şekilde çevreyle ilgilenen bireyin toplam kapasitesi olarak tanımlamıştır (Cherniss, 2000: 2).

Davranışlarımızı yönlendirip, kurduğumuz ilişkileri ve niteliklerini belirleyen duygusal zeka ile bilişsel zeka arasındaki en önemli fark duygusal zekanın bilişsel zekaya göre geliştirilebilir olmasıdır (Baltaş, 2006: 7).

Duygusal zeka, bilişsel zekaya göre her kültürde ortak özellikler sergiler. Kuzey Amerika da yapılan duygusal zeka testlerinde başarılı olan kişilerde belirlenen özelliklerin; Nijerya, Hindistan, Arjantin ve Fransa'da ki başarılı insanlarla aynı özellikleri gösterdiği belirlenmiştir (Baltaş, 2006: 7).

Duygusal zekanın en az bilişsel zeka kadar önemli, güçlü ve öğrenilebilir olduğunu saptayan Goleman, duygusal zekanın önemli bir niteliğini ortaya koymuştur. Duygusal zeka yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlamakta çocukluğun ilk dönemlerinde anne, baba ve yakın aile ilişkileri içerisinde ilk temelleri atılmaktadır. Duygusal zekanın herkesin öğrenip geliştirebileceği özellikler içermesi insanlar için bir şans olmaktadır. Öğrenmenin süresiz olup, istek ve tekrarlara dayanması duygusal zekaya gelişim olanağı sunmaktadır (Akt: Baltaş, 2006: 8).

Bilişsel zeka ve duygusal zeka birbirlerinin zıddı gibi görünseler de birbirlerini tamamlayan ayrı ayrı yetilerdir. Okul zekası verilen problemlerin çözülmesini problem kavrayıcı zeka ise neyin yanlış olduğunu görüp üzerine gitmeyi ifade etmektedir. Toplumun ve bireyin ihtiyaç duyduğu eğitimde bu eğitimdir (Kocayörük, 2004: 10).

Baltaş'a göre, bilişsel zeka ve duygusal zeka birbirinin alternatifi veya karşıtı değil birbirlerini tamamlayan ayrı özelliklerdir (Baltaş, 2006:9). Bu yüzden bireyin hayat başarısında bilişsel zeka tek başına yeterli değildir. Hayatın manası ve sürdürülebilirliği aklın ve duyguların bir arada etkin olarak kullanımından doğan sinerjide saklıdır (Alper, 2007).

Tüm insanlarda EQ ve IQ yetileri karışıktır. Duygusal zeka ve IQ'nun bazı yönleri arasında azda olsa bir bağlantı vardır. Bu küçük bağ IQ ile EQ'nun birbirinden bağımsız olgular olduğunu ortaya koymaktadır (Goleman, 2005: 62).

İnsan olmamızın özü duygusal yetkinliklerimizin üzerine akılcı bir zekanın eklenmesidir. Bu sürecin birbirinin yerine geçme değil bir eklenme şeklinde olması önemli bir noktayı oluşturur. Çünkü akılcı yetenekler daha önce var olan duygusal yeteneklerle birleşmiş ve sinerji oluşturmuştur. Gardner 1983 yılında çıkardığı kitabı *Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)*, IQ kavramına zıt olan bir bildiri niteliğindedir. Hayatta başarılı olmak için tek tip zeka türünün yerine, sekiz temel zeka türünün olduğu geniş bir yetenekler yelpazesinden ele alınması gerektiğini savunmaktaydı. İnsan yeteneklerinin çokluğunu ifade eden Gardner ve arkadaşları daha sonra değişik türde belirledikleri bu sekiz türde zeka türüne yenilerini eklemişlerdir (Akt: Goleman, 2005: 55-56).

2.2.2. Duygusal Zekanın Tarihçesi

Duygusal zeka kavramının tarihçesine bakıldığında iki bin yıl öncesinde Platonun 'tüm öğrenme süreci aslında bir temele dayanır' cümlesiyle duygusal zeka kavramından bahsettiği görülür. Antik dönemdeki filozofların büyük çoğunluğu duyguları bilişsel zekaya bağımlı görmüştür. Aristo duygularının keyifli ve keyifsiz vakitlerde idare edildiğini veya varsayımlarla birlikte meydana geldiğini ifade etmiştir. Descartes, duyguların oluşmasında düşüncelerin etkili olduğunu söyleyerek duyguları akılcı bir yaklaşımla değerlendirmiştir (Yaylacı, 2006: 45-46).

Zeka kavramı üzerine yapılan araştırmalarda, duygusal bakımdan tekdüze bir akademik yaşam hayal eden bilimsel görüşler, psikoloji biliminin duyguların düşüncelerdeki önemini ortaya koymasıyla değişmeye başlamıştır. Thorndike ve Stenberg yaptığı çalışmalarda sosyal zekanın akademik başarılarından özgür ve hayatın pratik yanlarıyla mücadele edebilen önemli bir zeka türü olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Goleman, 2005: 60).

Duygusal zekanın ortaya çıkış nedeni, yirminci yüzyılda bilim ve teknolojik gelişmelerin insanı mutlu etmeye yetmemesidir. Çünkü teknolojik değişimler ve gelişmeler ne kadar iyi olursa olsun önemli olan insanların buna uyum sağlayabilmeleridir. Bunun için insanların duygusal açıdan bazı becerilere sahip olmaları gerekir Bireyi kendi kapasite ve hedefleri peşinde koşmasını sağlayan, en içten değerleri ve istekleri harekete geçiren ve onlarla ilgili düşündüğü şeyleri hayata geçiren şey duygusal zekasıdır (Güney, 2000: 228).

1869 yılında Galton, zihinsel yetenek farklılıklarının kişinin doğduğu andan itibaren var olduğunu ‘Kalıtsal Deha-Kanunlarını ve Sonuçlarını Ararsa’ isimli kitabıyla ispat etmeye çalışmıştır. Daha sonra Thorndike ‘Çok Faktör Kuramı’ ile zeka kavramını tek boyutlu zeka anlayışından çok boyutlu zeka anlayışına taşımıştır. Thorndike göre tek bir zeka yoktur, zekalar vardır. Gardner ise ‘Çoklu Zeka Kuramı’ ile Thorndike’nin fikirlerini pekiştirerek geliştirmiştir (Akt: Titrek, 2005: 74).

1920 yıllarında duygusal zeka kavramı ilk olarak Thorndike tarafından ele alınmıştır.1990 yılında ise Thorndike’nin araştırma sonuçları Mayer ve Solevey tarafından ele alınmıştır. Bilişsel becerilerin insanların başarıya götüren tek başına yeterli bir davranış olmadığını bulmuşlardır (Wechster, 1958).

20.yy.’ın başlarındaki bu çalışmalarda tek tip zeka çeşidinden çok boyutlu zeka türlerine geçiş sağlanmıştır. Gardner çoklu zeka teorisiyle zeka kavramına yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Gardnerin bu modeli geliştirmekte olan bir model olmakla beraber sekiz zeka boyutundan oluşan modele yeni zeka boyutlarını da eklemiştir. Modelindeki zeka boyutları bir çok alt gruptan oluşmakta bu gruplar birbirleriyle etkileşim halinde bulunmaktadır.

1985 yılında Dr.Reuven'in Bar-On olarak nitelendirilen araştırmalarıyla 'duygusal alan'(Emotional Quatient) kavramını literatüre yerleştirmiş ve hayattaki başarıyı yakalamalarını sağlayacak faktörler üzerine çalışmıştır (Goleman, 1996: 393).

1990 yılında Harward Üniversitesinden psikolog Peter Salowey ve New Hampshire Üniversitesinden John D.Mayer daha geniş kapsamlı bir duygusal zeka kuramına değinmişlerdir. Duygusal zeka kavramına gerçek anlamını vererek 'Emotional Intelligence' isimli kitabı yayımlamışlardır. Duygusal zeka üzerine yapılan araştırmanın daha yeni başladığını öne sürmüşlerdir (Salovey ve Mayer, 1990: 185-211).

Ancak kavramın yaygınlaşmasını ve akademik çevrelerin dışında da ele alınmasını sağlayan kişi psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman olmuştur.1995 yılında yazdığı 'Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir' kitabıyla kamuoyunun ilgisini çekmiş ve duygusal zeka kavramıyla ilgili pek çok çalışma yayımlamaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 34). Harward üniversitesi psikologlarından Daniel Goleman, beyin ve davranış bilimi üzerine araştırmalar yapmıştır (Goleman, 1995: 14-18). Goleman'ın bu çalışmaları duygusal zeka ile ilgili kavramsal yapının oluşmasına ve geniş bir alanda tartışılmasına ve araştırılmasına neden olmuştur (Arıcıoğlu, 2002: 27).

2.2.3. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka ile ilgili kavramlar incelendiğinde bu kuramların, psikolojik boyutta terapi alanıyla ilgili gelişmelere ve eğitim temelli araştırmalara yoğunlaştığı görülmüştür. Literatürdeki duygusal zeka kavramıyla ilgili görüşlerin iki farklı akım veya yaklaşım altında toplandığı görülür. Mayer, Carusso ve Salowey (2000) ilk yaklaşımlarında, kişilik özelliklerini de içine alan sosyo-duygusal yaklaşım olan karma modeli tanımlamaktadırlar. Geleneksel görüşlere bir alternatif olan 'Karma Model'

sadece duygu ve zekayı değil geniş bir bakış açısıyla motivasyon, tabiat, yaratılış ve kişilik özellikleriyle kişisel ve sosyal işlevlerin birlikteliğini içerir. Bu yaklaşıma göre duygusal zeka algılama, özümseme, anlama ve duyguları yönetme becerisinden daha fazlasını içerir. İkinci yaklaşım ise duygusal zekayı daha dar kapsamlı olarak karma modelin içinde kişilik özelliklerinin çoğunun dışında tutan ‘Yetenek Modeli’dir (Akt:Yaylacı, 2006: 50-51).

2.2.3.1. Karma Model Yaklaşımı

Goleman duygusal zeka kavramının karma model içerisinde değerlendirilmesi fikrini ilk öne sürenlerdendir. Bar-on(1995), Mayer ve Salovey’in (1997), Cooper ve Sawaf (1997), Weisinger (1998)’de duygusal zekayı karma model bakış açısıyla değerlendirirler. Mayer ve Salovey’in 1997 den sonraki akademik çalışmaları ise yetenek modeli içerisinde değerlendirilmektedir. 1997’den önceki Karma model yaklaşımında Mayer ve Solovey duygusal zeka kavramını dört alanda incelemişlerdir (Akt:Yaylacı, 2006: 51)

Goleman 1995 yılında başarılı bir yaşamın, bilişsel zekadan (IQ’dan) ziyade duygusal zekaya gereksinimi olduğunu söylemişlerdir. Goleman duygusal zeka ile ilgili yaptığı tanımlarda kendi kendini motive edebilmek, kendi kendini kontrol etmek, heves ve sebat, baskıları kontrol edebilmek, stresten uzaklaşarak düşünebilmek gibi yeteneklerin içinde bulunduğu bir çok tanımı öne sürmüşlerdir (Newsome, Day ve Catano, 1987: 1006).

Duygusal zeka kavramı hakkında araştırmalar yapan kişilerden biride duygusal bölüm (EQ) terimini ilk kez kullanan Reuven Bar-On’dur. Farklı bir bakış açısına sahip olan Bar-on, bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi konumda olduğunu ve gerçek hayta diğerlerinden neden daha başarılı olduğunu tayin etmeye (tanımlamak)

çalışmıştır. Bar-On'un duygusal zeka modeli duygusal ve sosyal zekayı içine alarak, asıl(esas) akademik olmayan zeka etmenleri üzerine yoğunlaşmıştır. Zihinsel yeteneklerle (bireyin duygularının farkında olması), zihinsel yeteneklerden ayrı kabul edilen bir takım özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı, ruh hali) kaynaştıran karma bir modeldir (Akt:Yaylacı, 2006: 56).

Rowen Bar-On duygusal zekayı ölçen ilk araştırmacıdır. Bu modelde birey kendi ve çevresindekilerin duygularının farkında olabilmeyi ve açıklayabilmeyi, duyguları kontrol edebilmeyi, güç duygularla baş edip karşılan problemleri çözebilen duygusal ve sosyal yeteneklerin düzenlenmesine odaklanmıştır. Cooper ve Sawaf duygusal zekayı 'dört köşe taşı' ismini verdikleri modelle ele almışlardır. Bu dört köşe taşının ilki 'duyguları öğrenmek', ikincisi 'duygusal simya'dır. Bu ilkeler yani çözüm yolları bulmak, fırsatların farkına varmak ve bu fırsatları değerlendirmek, sahip olduğumuz yetenekleri kullanarak hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmak ve yaratıcı düşünmek için kullanılırlar (Cooper ve Sawaf, 1997).

Cooper ve Sawaf'ın modeli zihinsel yeteneklerin yanı sıra bunların dışındaki bazı yetenekleri de içerdiği için karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.3.2. Yetenek Modeli Yaklaşımı

Mayer ve Salovey yaptıkları çalışmalarda duygusal zekanın duyguların anlamını fark edebilme yeteneği üzerine kurulduğunu ve problem çözmenin temelini oluşturduğunu söylemişlerdir (Mayer, 1999).

Duygusal zekayı; bireyin kendi ve başkalarının duygularını fark edip onları ayırt edebilen ve ulaştığı bu bilgiyi düşünce ve davranışlarında kılavuz olarak kullanabilen bir sosyal zeka türü olarak ifade etmişlerdir (Mayer vd., 2001)

Yetenek modelinde Mayer ve Salovey daha dar bir bakış açısıyla duygusal zeka tanımını ölçülebilen zeka türlerine sınırlamışlardır. Yetenek modelini kullanan araştırmacıların sayısının az olması bu modelin en büyük dezavantajlarından biri olmuştur. Mayer ve Salovey 1997 yılından sonra çok faktörlü duygusal zeka skalasını MEİS (The Multifactoriel Emotionel Intelligence) geliştirmişlerdir. Bu çalışmalarda tarif ettikleri bölümlerin basit temel psikolojik süreçlerden daha yüksek yoğunlukta psikolojik bütünleştirilmiş süreçlere ulaştığını belirtmişlerdir. MEİS on iki görev ve kendi bünyesinde algılama, özümseme, anlama ve duygu yönetimini içeren bölümlerden oluşur (Alper, 2007).

2.2.4. Duygusal Zeka Unsurları

2.2.4.1. Duyguların Değerlendirilmesi ve İfade Edilmesi

2.2.4.1.1. Kendinde Duygu:

Duygusal zeka duyguların gerçek bir şekilde anlatılmasını sağlar. Sözel ve sözel olmayan iki boyuttan oluşur; *Sözel Boyut*; Duyguların sözcüklerle ifade edilmesidir. Duygular hakkında bilgi edinme gizli yönü kalmaksızın kolay anlaşılır bir biçimde konuşmaya dayanır. *Sözel olmayan Boyut*; Duygunun sözel olmayan düzeyde gerçekleşmesi zihinsel yetenekler olarak göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Duygusal iletişimin büyük bir kısmı sözle olmayan yollarla sağlanır (Mayer ve Salovey, 1990).

2.2.4.1.2. Başkalarında duygu

Duygunun sözel olmayan algılanması; İnsanlar kendi duygularını algıladıkları gibi çevrelerinde yaşayan insanların duygularını algırlarlar. Bu algısal yetenekler, karşıdaki kişilerin o andaki ortamdan hoşlanıp hoşlanmadığını gözlemleyerek daha sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlar (Göçet, 2006).

Başkalarının duygularını anlamada empati kavramının önemli bir yeri vardır. Empati kısaca kendimizi karşıımızdaki kişinin yerine koyarak, dünyaya onun gözüyle bakabilme, duygularını, isteklerini vb. düşüncelerini anlayabilme becerisidir, kısaca duygudaşıktır.

Araştırmalar empati yeteneğinin duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi gibi yeteneklerle işbirliği içerisinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Çevredeki insanların bakış açısını algılama ve duygularını doğru olarak saptama, bu duyguları kendi duygularıymış gibi deneyimleme ve ona göre iletişim kurmadır (Salovey ve Mayer, 1990).

2.2.4.2. Duyguların Düzenlemesi (Regulation of Emotion)

2.2.4.2.1. Kendinde Duyguların Düzenlenmesi

Ruh halini kendi kendine düzenleme ile ilgili işaret ruh halinin bellek ve anımsama üzerindeki etkisinin genel olarak, olumsuz ruh haline göre olumlu ruh halinin daha kuvvetli olduğunu gösteren gözlemlerden elde edilmiştir. ‘Ruh halini onarma’ ve ‘ruh halini koruma’ olarak adlandırılan bu süreç insanların hoş olan deneyimlerini çoğaltmak ve tekrar ortaya çıkmak için kullanılırken, kötü olanları yok ederek olumsuz ruh halinden kurtulmayı sağlamaya çalışırlar (Salovey ve Mayer, 1990).

2.2.4.2.2. Başkalarında Duyguların Düzenlenmesi

Duygusal zeka çevremizdeki insanların duygusal tepkilerini düzenleme ve değiştirme yeteneğini de kapsamaktadır (Göçet, 2006).

Goffman’a göre bu yetenek kişilerin çevrelerinde bıraktıkları izlenimleri yönlendirip kontrol edebilmek için davranışlarının düzenlenmesidir (Akt:Göçet, 2006).

2.2.4.3. Duygulardan Faydalanma

Her bireyin kendi duygularını kullanma becerileri problem çözmeye yöntemlerinde farklılaşma gösterir. Duygu gelecekle ilgili planların gerçekleşmesinde yardımcı olurken olumlu duygu bilişsel materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Duygular ve ruh halleri karmaşık işlerde gerekli olan motivasyonu sağlar. Farklı ruh hallerine sahip kişiler olaylara farklı tepkiler verirler (Göçet, 2006).

Esnek Planlama; İyi ruh halinde olanlar olumlu olayların yaşanmasının daha yüksek olduğunu bununla birlikte olumsuz olayların gerçekleşmesinin ise daha küçük bir ihtimal olduğunu düşünürler. Bu kişiler kendileriyle ilgili gelecekte bir çok plan yapabilmekte ve gelecekteki fırsatları değerlendirebilmektedirler (Göçet, 2006).

Yaratıcı Düşünce; Isen ve arkadaşları Dunaker's olumlu ruh halinin daha yaratıcı tepkiler çıkardığını ifade etmişlerdir. Olumlu ruh haline sahip kişiler yaratıcı ilişkiler kurmaya daha meyillidirler (Akt:Mayer ve Salovey, 1990).

Ruh Halinin Dikkate Alınması; Bu ilke güçlü duyguların ortaya çıkmasıyla dikkatin yeni problemlere yöneldiğini vurgular. Bireylerin duygusal durumlarını tekrar önem sırasına göre düzenlemelerine yardımcı olur (Göçet, 2006).

Duyguların Motivasyonu; Ruh halleri yaşanan zor durumlarda kararlılığı motive etmekte kullanılır. Yaşama karşı pozitif bakan bireyler kendileri ve çevreleri için daha güzel sonuçlara giden kişilerarası tecrübelerini düzenleyebilir (Mayer ve Salovey, 1990).

2.3. YARATICILIK

İçinde bulunduğumuz 21.yy.'da tanımlanması güç kavramlardan biri de yaratıcılıktır. Yaşamımızda ki tüm alanlarda eğitim, siyaset, sanat, ekonomi gibi

yaratıcılık en etkili sözcük olmaya devam etmektedir. Bundan dolayı yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak ve tek bir tanım bulmak hem zor hem de mümkün değildir. Literatürde yaratıcılık kavramıyla ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmakla beraber aynı kişilerin yaratıcılıkla ilgili farklı tanımlamalara rastlamakta mümkündür (Duruöz, 2006).

Demirel, yaratıcılık kavramını yeni, özgün ürünler ortaya koyma yeni çözüm yolları bularak bir senteze ulaşma olarak ifade etmektedir (Akt:Özden, 2003: 226).

San'a göre yaratıcı kişide ilk önce merak, sabır, yeni bir şeyler yaratma yetisi, maceracı düşünme ve hayal gücüne sahip, araştırma yapmaktan kaçınmayan ve sentezci yargılara ulaşabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 2002: 13).

Rougutte'ye göre yaratıcı kişiler yaratıcı olmayan bireylere göre daha yüksek bir egoya sahiptirler. Daha içe dönük, asi, düzensiz ve gösteriş yapmayı seven, risk alabilen kişilerdir (Akt:Özden, 2003: 174).

Lyman'a göre yaratıcı düşünen ve davranan bireyleri sahip oldukları kişilik özellikleri vardır. Bu özellikler ise şunlardır; yaratıcı kişiler cesurdur, kendilerine olan güvenleri yüksek olup risk almaktan kaçmazlar, yaratıcı kişiler yüksek bir enerjiye sahiptirler, yaratıcı kişiler araştırmacı, şakacı ve neşelidirler, yaratıcı kişiler özgür ve kendi başlarına kalmayı severler, yaratıcı kişiler idealisttirler (Saban, 2002: 120).

Yaratıcılık her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlıktır. Yaratıcı olma durumudur. Yaratma düşünce, zeka ve hayal gücünden faydalanılarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymaktadır; bir şeyin ortaya çıkmasına sebep olma eylemidir (TDK, 1998:2395-2396).

Latince crea kelimesinden gelen yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı 'creativity' dir. Yaratıcılık kelimesi yaratmak anlamını yanında meydana getirmek, doğurmak anlamına da gelir (San, 1996).

Yaratıcılık kavramıyla ilgili olarak psikoloji alanında yapılan araştırmalar ve sonuçlar ışığında yeni tanım ve değerlendirmeler ortaya konmuştur. Psikoloji alanın tarif edilmesi güç kavramlarından olan yaratıcılık, her alanda ve her bireyde olduğu düşüncesi kavramla ilgili çok çeşitli tanımların yapılmasına sebep olmuştur (Tekin, 2008).

Her insanda farklı düzeyde var olan yaratıcılık yeteneği için bazı insanlar yaratıcıdır yada bazıları değildir denilemez. Yaratıcılığı davranış olarak her insan farklı düzeyde sergileyebilir. Bu farklılıklar kişinin yaşadığı kùltüre, çevreye, aldığı eğitime ve sahip olduğu kalıtsal özelliklere göre değişmekte ve farklı yoğunlukta ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Kirişoğlu, 1991).

Yaratıcılık bir kişilik özelliği olarak gören Samurçay bu kavramı kişiliğin erişebileceği en üst düzey, üstün yeteneklilik olarak tanımlamaktadır (Samurçay, 1983).

Bir bütünleşme ve özümseme olarak yaratıcılık beynin sağ ve sol bölümünün, mantıksal ve sezgisel yönümüzün birleşmesi bir bütüne dönüşmesidir (Young, 1985).

Bessis (1973)'e göre yaratıcılık yoktan var etmek değildir. Eski yada bilinen fikirlere yani kimlikler verme ve bu fikirlerden yeni sentezler yapma etkinliğidir (Akt:Güngör, 2006).

2.3.1. Yaratıcı Düşünme Süreci

Yaratıcılık üzerine yapılan tanımlar genellikle yaratıcı düşüncelyi üretme süreci, yaratıcı bireylerin özellikleri, yaratıcılığa çevrinin etkisi ve yaratıcı ürün faktörlerinin birini veya birkaçını vurgulamaktadır. Birbirinden farklı birçok yaratıcılık tanımlarının ortak özelliği 'kullanılış yeni fikirler veya ürünler ortaya koyma' düşüncesine vurgu yapılmasıdır (Haris, 1998, Stenberg ve Lubart, 1999).

Yaratıcı düşünce birçok problemi veya sonucu çeşitli yönlerden ele alan ve birçok kişinin aklına gelmeyen fikirler üretme sürecidir (Brown, 1989).

Yaratıcılık konusundaki literatür incelendiğinde, yaratıcı bireyi tanıma, yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörleri açıklama ve yaratıcılığın geliştirilmesi için eğitim ortamı önerme gibi alanlarda çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Sungur, 1997).

Yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar yaratıcı düşünme sürecinin yani bireyin yaratıcı düşünce veya ürünü ortaya koyma sürecinin öğrenilebilir olduğu ve bu yeteneğin sadece üstün kişilere ait olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Guilferd, 1976; Akt:Lewis, 2005).

Bu bakış açısından yaklaşırsa yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece yaratıcı olması engellenmiş, uzun ve ya kısa süreli eğitime ihtiyacı olan birey vardır. Yaratıcılık her yaşta tüm bireylerde bulunan yetenektir (Sungur, 1997).

Yaratıcı düşünme süreci ile bireyin yaratıcı düşünceyi veya ürünü nasıl oluşturduğu kastedilir. Yaratıcı düşünme süreci kişinin bir probleme çözüm bulma çabası olarak görülebilir. Wallas'a göre yaratıcı düşünme 1)Hazırlık 2)Kuluçka 3)Aydınlanma 4)Doğrulama olarak bu dört aşamanın sonunda ortaya çıkmaktadır (Kadayıfçı, 2008).

Yaratıcı düşüncenin ilk aşaması olan hazırlık basamağında; bireyin soruna çözüm olabilecek bilgileri toplaması, konuyla ilgili bir bakış açısına sahip olması ve konuyla ilgili detayları öğrenme aşamasıdır. Kuluçka basamağı ise bilinçaltındaki düşünce ve fikirlerin ortaya çıkmasında geçen süreyi ifade eder. Aydınlanma basamağında ise sorunla ilgili fikirlerin olgunlaşarak aniden yaratıcı bir fikrin ortaya çıktığı aşamadır. En son aşamada ise üretilen yaratıcı fikrin geçerliliğinin denenerek test edildiği doğrulama aşamasıdır (Kadayıfçı, 2008).

Walls sorunların çözümlenmesinde bu dört evrenin birbirini sırayla takip etmediğini de ifade etmiştir (Akt:Yavuzer, 1994).

Hazırlık aşamasında; konuyla ilgili problem tanımlanarak, problemle ilgili çözüm yolları ortaya konur (Güngör, 2006).

Kuluçka aşamasında; farklı bilgileri birleştirip çözümler üretmeye çalışırken zihin tarafından bu bilgiler tüm yönleri ile incelenir (Güngör, 2006).

Aydınlanma aşaması; iç görülerin zenginliği içinde gelişen bir aşamadır (Güngör, 2006).

Doğrulama aşamasında; ortaya çıkan yeni fikirler problem durumunda uygulanır. Problem çözülmezse basamaklara tekrar dönülerek farklı fikirlerle çözümlenmeye çalışılır (Güngör, 2006).

Yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünmenin bütün çocuklarda farklı düzeyde olduğu görülmüştür. Yaratıcı becerinin daha kolay fark edildiği, küçük çocuklarda yaratıcı düşünce süreci pekiştirilmediğinden geliştirilememektedir (Fyle, 1985).

2.3.2. Yaratıcı Düşünce ile İlgili Kuramlar

2.3.2.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünce Kuramı

Freuda göre yaratıcılık sorunlara gerçekte var olmayan nesne ve olaylarla imgeleme çözümler bulabilme yeteneğidir. Düşünülmeyen problemlere, ihtiyaçlara cevap vermeye çalışılır (Bozkurt, 1995).

Freud'a göre yaratıcılık gerginliğin azaltılması, rahatlığın sağlanmasıdır (Süzen, 1987). Jung'a göre yaratıcılığın temeli bilinçaltından gelmektedir (Güngör, 2006).

Yaratıcı süreç irksal bilinçaltı öğelerinin bilinçaltında doğmasıyla oluşmaktadır (Yavuzer, 1994:50). Sanatla yaratıcılık arasındaki ilişkinin vurgulandığı psikoanalitik görüşte sanatçı içe dönük bir kişiliğe sahiptir. Gerçeklikten uzaklaşarak içgüdüsel

gereksinimlerinin baskısı altında; onur, ün, servet, güç sahibi olmak gibi tüm ilgisini kendi dünyasına yönelterek yaratımlarla gerçekleştirmeye çalışır (Güngör, 2006).

Freud sanatı ruhsal yönden olgunluğa kavuşmamız ve olgunluğa kavuşmak istemeyen yetişkinlerin önemsiz, gereksiz bir uğraşısı olarak görmektedir (Yavuzer, 1994: 54).

2.3.2.2. Gestalt Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu kuramın öncüleri ise Kofka, Köhler ve Wertheimer'dir. Her şeyin bir bütün olarak algılanmasıyla ilgilenen gestalt psikolojisi yaratıcılığa bütünlük açısından bakmaktadır. Wertheimer, aslını kaybetmeksizin bütünü parçalara bölmenin yaratıcı düşünce sürecinde önemli bir rolünün olduğunu söyler. Süreci aşamalı bir şekilde görmemek yerine bir bütün olarak görmek vurgulanır (Akt:Genç, 2000).

Gestalt'çılar yaratıcılık terimini 'üretken düşünce' ve 'sorun çözmeye' kavramıyla ifade etmektedirler. Wertheimer, yaratıcı düşünceyi sürekli kullananları toplumun üstün kişileri olarak tanımlar. Bu kişiler düşünme sürecinde zihinsel yetenekleri merkezleştirip yeniden örgütler ve tekrar merkezleştirirler. Olayların esasını bulmaya çalışırlar (Akt:Aslan, 1994).

Bununla birlikte Wertheimer yaratıcı düşünmenin yalnızca zihinsel problemlere özgü bir süreç olmadığını, toplumsal ilişkilerde de kullanılabilen bir süreç olduğunu belirtir (Akt:Genç, 2000).

Gestalt'çılara göre; bir sorunun çözümü bulunmaya çalışılırken öğeler toplanmaz, sırayla hareket edilmez. Sorun bir bütün içinde görülerek çözüme ulaştırılmaya çalışılır veya tamamlanması gereken bir bütün şeklinde görülür. Çözüm basit öğelerin analiziyle kavranmaz (Sarı, 1998).

Kişi probleme bir bütün olarak tepki vermekte ve problemin parçalarını yeni bir bütün ortaya koymak üzere kavrar (Çiftçi, 2002: 23).

2.3.2.3. Çağrışım Yaratıcı Düşünce Kuramı

Bu kurama göre fikirler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Yaratıcılık ise bu çağrışımların sayıca farklılığına bağlıdır. Bu kuramın öncülerinden Mednick'e göre bireyin yaratıcılığı onun çağrışımsal aşama basamaklarına bağlıdır. Düşük düzeyde yaratıcı kişiler kavramlara kalıplaşmış tepkiler verirken daha yaratıcı olan kişiler genel tepkinin yanında aynı zamanda alışılmışın dışında uzak tepkilerde gösterirler (Buse, 1980: Akt:Sungur 1988)

Bu kuramın temelleri Hume ve Mill'e kadar dayandırılmaktadır. Her türlü bilginin temelini tecrübeyle açıklayarak çağrışımın öneminden bahsederler. Bu kuram yaratıcı düşünce sürecini çağrışımlarla açıklamaktadır (Sungur,1992).

2.3.2.4. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramı geliştiren Ernest Schachtel'e göre bireyin yaratıcı olabilmesi eyleme yada öğrenmeye geçme isteği ile dış dünyayla iletişim kurabilme becerisine bağlıdır. Yaratıcılık geleneksel düşünme alışkanlığının dışında bir nesneye değişik ve farklı açılardan bakabilmeyi sağlayan algısal bir süreçten doğar. Bu algısal süreç güdüleme ile birlikte hareket ederse yaratıcılık gerçekleşebilmektedir (Öztunç, 1999).

Bu algısal eylem geleneksel kurallarla sınırlandırılmaz, özgür ve özgündür (Sungur, 1992).

2.3.2.5. İnsancıl (Hümanist) Düşünce Kuramı

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu kuramın esasını birey ve onun çevresinde meydana gelen olaylar oluşturmaktadır. Yaratıcı süreç, bireyin dışında gelişen karmaşık ilişkisel ürünlerin ortaya çıkışı ile birlikte olayların,

nesnelerin, insanların yada onun yaşantısının ortaya çıkışını kapsamaktadır. Bazı koşulların yaratıcılık ile birlikte bir arada bulunduğu söyleyen Rogers deneyime açık olma değerlendirilmenin içsellığı ve kavramlarla ilgilenme yeteneğinden bahsetmektedir (Akt:Sungur, 1997).

Bu kurama göre birey sadece rahatlığı aramaktadır. Etkin olmanın getirdiği gerginliği ve çatışmayı da aramaktadır. Normal insanlar bu süreçlerden kaçınmayarak peşinden giderek mutlu olabilmektedir (Süzen, 1987).

Rogers'e göre iyi veya kötü yaratıcılık yoktur. Bir insan acıyı azaltmak için bir diğeri acıyı arttıracak yeni yöntemler bulmaya çalışabilir. Ona göre; her ikisi de yaratıcı bir eylemdir farkları ise toplumsal değerleridir (Akt:Sungur, 1992: 51-52).

Abraham Maslow birçok denekle yaptığı bilimsel çalışmalarda özel yetenek gerektiren yaratıcılık ile tüm insanlarda var olan kendini gerçekleştirme arzusunun bir sonucu olan yaratıcılığı birbirinden ayırmıştır. Kendini gerçekleştiren kişi esnek bir yapıya sahiptir ve çelişkili kavramları kendinde barındırabilir, insanlara hoşgörü ile yaklaşarak yaşamı zevkli hale getirir (Akt:Çoban, 1999: 48).

Yaratıcılıkta bireyin içsel bütünlüğü, bireyselliği önemlidir. Kendini gerçekleştirme arzusu duyan kişi gösterdiği yaratıcı çaba ile buna ulaşır (Çoban, 1999: 49).

Moslow'a göre yaratıcı bireyler kendilerini kabullenmiş, davranışları doğal, daha az denetimli, daha kolay dışa açılabilen bireylerdir (Akt:Sungur, 1988).

2.3.2.6. Bilişsel-Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kuramın öncüsü olan David, Feldman, Piaget'in gelişim aşamaları ile yaratıcılıktaki başarı arasında bağ kurmuştur. Feldman'a göre yaratıcılık Piaget'in aşamalarındaki gelişmeyi içeren genel zihinsel gelişimin dikkate değer bir durumudur.

Zihinsel gelişim ile yaratıcı başarıma arasındaki özellikleri yansıtan düşünce ve eylemin yeniden örgütlenmesindeki sürekliliktir (Akt:Sungur, 1997).

2.3.2.7. Karmaşık Yaratıcı Düşünme Kuramı

Jaques Hadavard ve Graham Wallas yaratıcı düşünme sürecinde dört önemli dönemden bahsetmişlerdir. Birbirini izleyen bu dönemlerse;

Hazırlık Dönemi: Probleme bilinçli, mantıksal ve sistematik olarak yaklaşımını içeren dönemdir.

Kuluçka Dönemi: Hazırlık safhasından sonraki dönemdir, yeni sentezler ve farklı görüşlerin ortaya çıktığı dönemdir.

Aydınlanma Dönemi: Daha önceki dönemlerde elde edilen Birgilerle yeni bilgilerin sentezlendiği çözümün bulunduğu dönemdir.

Sonuçların Doğrulanması: Bulunan çözümlerin denediği tekrar gözden geçirildiği dönemdir (Hilgard ve Akins, 1967, Akt:Aslan,1994)

2.3.3. Yaratıcılık ve Zeka

Yapısal olarak incelenen insan beynin, birbirleriyle bütünlük gibi çalışan iki ayrı bölümden oluştuğu görülmektedir. Sağ ve sol beyin olarak adlandırılan bu iki bölümün farklı görevleri vardır. Sol beynin analitik ve sözel alanlarda, sağ beynin ise hayal gücü, sanatsal alanlarda etkin olduğu görülür (O'Boyle, 1986).

Beynin sağ lobu duygusal ve yaratıcı iken sol lobu ayrıntıcıdır. Duygusal ve yaratıcı olan sağ lobun bu alanda daha da geliştirilmesi bazı fiziksel araştırmalarla mümkündür. Böylelikle bilişsel zekayı (IQ) ve duygusal zekayı (EQ) bir arada ele alarak, beyin sağ ve sol lobunu bir arada kullanarak yaratıcılığı geliştirmek için bir olarak görülebilir (İzgören, 1999).

Güngör zeka ve yaratıcılığın çocuğun doğuştan getirdiği yetenekler olduğunu uygun çevre koşulları ve eğitimle her iki yeteneğinde keşfedilebilir ve geliştirilebilir olduğunu söylemektedir. Yapılan araştırmalarda görülmüştür ki ileri düzeyde zeka ileri düzeyde yaratıcılığı gerektirmekte zeka ve yaratıcılık arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır (Güngör, 2006).

Getzels ve Jakson'un 449 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yaptıkları incelemelerde ise; üstün zeka ile üstün yaratıcılık arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu, üstün zekalı öğrencilerle üstün yaratıcılığı olan öğrencilerin birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olduklarını görmüşlerdir (Akt:Güngör, 2006).

Wallach ve Kogen ise İlkokula giden öğrencilerde zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bu öğrenciler için geliştirdikleri yaratıcılık testlerini iki grup öğrenciye uygulamışlardır. Yapılan çalışmaların sonucunda yaratıcılığın basit bir zeka fonksiyonu olmadığını ve yaratıcılık için zeka düzeyinin en az 120 olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Standler'e göre; yeni bir şeyler üreten birçok insanın zekidir, kariyer sahibi olan ve akademik açıdan başarılı olan her insanın yaratıcı düşünme gücüne sahip değillerdir. Zeka ve akademik başarının yaratıcı düşünce için kesin bir ölçüt olmadığı, zeka ve yüksek yaratıcılığa sahip olan çocukların okulda vasat olduklarını ifade etmiştir (Standler, 1998).

Yontar yapmış olduğu araştırmaya sonuçlarına göre IQ ve yaratıcılık arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Becer, 1993: 45).

Yaratıcılık için gerekli olduğu düşünülen minimum zeka düzeyi literatür incelendiğinde geniş kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu değer bir eşik olarak kabul

edilmekte, bununla birlikte bu zeka düzeyinin değeri üzerinde farklı görüşler yer almaktadır (Tekin, 2006).

Özden, IQ ile yaratıcılık arasındaki eşik noktasını 120 IQ olarak belirlemiştir. 120 IQ' ya kadar yaratıcılık ve zeka düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki varken; 120 IQ' nun eşiği aşıldıkça zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki düzeyi azalmaktadır (Tekin, 2006).

Sungur ise; yaptığı araştırma sonuçlarına göre bu eşiğin 125 IQ olması gerektiğini savunmuştur (Sungur, 1992: 77).

San yaratıcı kişilerin yüksek IQ değerine sahip olmaktan ziyade çok yönlü düşünme becerisine sahip olduklarını söyleyerek zekanın tek boyutlu olmasına karşı çıkmıştır. San'a göre çok yönlülük; sezgiler, duygular ve önsezilerden oluşmaktadır (San, 2002: 21). San'ın bu görüşleri duygusal zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin bilişsel zekadan daha anlamlı olabileceğini göstermektedir.

San'a göre yaratıcı düşüncede duyuşsal süreçlerde bilişsel süreçlerin rol oynadığını ifade etmektedir. Yaratıcılığın anlık bir durum olmadığını süreç gerektiren yoğun bir çabanın sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir (San, 1995: 10-15).

Bilimsel alanda ki yaratıcılık kavramı için yüksek bilişsel zeka düzeyi gerekli olabileceken, sanat alanında ki yaratıcılık kavramında bilişsel zekadan oldukça bağımsız kriterlerin geçerli olabileceği düşünülmektedir (Tekin, 2006).

2.3.4 Yaratma Psikolojisi

Rus yazar A. Çehov, yaratma sürecinde bir sorununun olması gerektiğini ve yaratıcının, bunu bilinçli bir plan içinde yapmak zorunda olduğunu ifade etmiştir (Akt:Şener, 1982). Yaratıcılığın ortaya çıkması için “çarpılacak bir duvar olması” gerektiği söylemiyle, huzurlu ve mutlu bir yaşamın sanatsal yaratıcılığı tetiklemiyor

olması olgusu, sanatçıların neden hep mutsuz insanlar oldukları genellemesini düşündürmüştür (Tozar, 2002).

Doksat'a göre yaratıcı insanların ortak kişilik özellikleri, maceraperestlik, isyankarlık, bireycilik, oyunculuk, sadelik, inatçılık, otoriteye direnç gösterme, geleneksel olanın dışına çıkma eğilimi, duyarlı, sanatı söz konusu olduğunda tüm dikkatini ona odaklayan, sanatını tek amacı haline getirebilen, mükemmelliyetçi, ayrıntıcı, yabancılaşma ve yalnızlık duyguları içinde olmak şeklinde sıralamıştır. Eski Yunan'dan bu yana yaratıcılık ile delilik arasında bir bağlantının kurulduğunu, bu tartışmanın daha sonra da sürdüğünü vurgulamıştır (Doksat, 2006).

Sanatçıların nevrotik bir kişilik yapısına sahip olduğunu destekleyen bir araştırma sonucuna göre özellikle sanatçıların, kişilik özellikleriyle toplumun genelinden çok, mani ve depresyon hastalarıyla benzeştiğini saptaması bu düşünceleri kanıtlar niteliktedir (Ezici, 2005).

S. Freud bu konudaki en etkili kuramı geliştirmiş bilim insanlarından. Geliştirdiği kuram bir tartışma ortamı yaratmış, farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Freud ve içinde bulunduğu anlayış, sanatsal yaratıcılığın, kişinin (sanatçının) hastalıklı (nevrozlu) olduğunun bir kanıtı olduğunu belirterek, sanatçıyı "hasta insan" kategorisine sokar. Dostoyevski, Beethoven gibi sanatçılar ve eserleri üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda Freud, sanatçının baskı altında tuttuğu dürtülerini, düş gücü ile doyuma ulaştırmaya çalıştığını öne sürer (Akt:Ezici, 2005).

V. Woolf'un ağır depresif dönemlerin ardından gelen şiddetli manik dönemlerde yaratıcı bir kişilik sergilemesi (Akt:Ezici, 2005), Van Gogh'un delirmesi, Gaug'in içe kapanık bir insan olması, Poe'nin alkolik olması (Akt:Şahiner, 1999), sanatçıların yaratıcılık dönemlerinde önemli bir takım psikolojik süreçler yaşadığını göstermektedir.

2.4. YAŞAM DOYUMU

İlk kez 1961 yılında Nevgarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı bir insanın beklentileriyle (ne istediği) elinde olanları (neye sahip olduğunun) karşılaştırmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur (Özer ve Karabulut, 2003).

Yaşam doyumu, bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde bireyin tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Kişinin beklentilerinin gerçek yaşadığı durumlarla karşılaştırılmasından ortaya çıkan sonuçtur (Veenhoven, 1996).

Yaşam doyumu kavramının bir parçası olan doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Yaşam doyumu genel olarak kişinin tüm yaşamını bu yaşamdaki bütün boyutlarını içerir. Yaşam doyumu, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak bireyin tüm yaşantılarındaki doyum anlamına gelir. Mutluluk, moral gibi birçok açıdan iyi olma halini ifade eder (Vara, 1999). Yani olumsuz duygunun olumlu duyguya egemen olmasıdır (Aksaray, Yıldız ve Ergün, 1998).

Yaşam doyumu, bireyin mutluluğu ile ilgili olarak öznel iyi oluşun bilişsel yönünü temsil etmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal bir bakış açısıyla değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme ise olaylar karşısındaki duygusal tepkilerin ve doyumun bilişsel değerlendirmesini içermektedir (Diner, 1984).

Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmenin üç ayrı boyutta ele alındığı, bunların ise birbirleriyle genel bir boyut içerisinde sınıflanacağı öne sürülür. Bunlar ise olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur. Olumlu duygu boyutunda yaşanan hazlar, sevinç gibi hoş duygulanımların çokluğunun, olumsuz duygu boyutunda hoş

olmayan kötü acı verici duyguların azlığının iyi olma açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumu ise yaşamın geneline ilişkin bilişsel yargılamaları ve değerlendirmeleri kapsamaktadır (Yetim, 2001).

Bilişsel bileşen yaşam doyumu algısını belirler, yani yaşam doyumu mutluluğun bilişsel yönünü oluşturur (Dorahy, vd, 1998). Duygusal bileşen ise bireydeki olumlu ve olumsuz duygulanımı içerir (Rosk vd, 2002).

Öznel iyi oluş, kendi başına önemli olmasının yanında, doyumlu ilişkileri ve üreticiliği artırdığı, ruhsal ve fiziksel sağlık üzerinde olumlu etki yaptığı için hem bireysel hem de toplumsal açıdan dikkatle incelenmelidir (Diener ve Seligman, 2004).

Yaşam doyumu bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Koç, 2001).

Yaşam doyumu bir bütün olarak yaşamın kalitesinin olumlu yönde gelişiminin derecesidir. Yaşam doyumunun belirleyicilerini yaşamdaki değişimler yani toplumun kalitesi, bireyin toplumdaki yeri, kişisel yetenekleri oluşturur (Veenhoven, 1996).

2.4.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Unsurlar

Yaşam doyumu kavramının kişiden kişiye farklı algılanma düzeyi yaşam doyumunu kapsayan öğelerin sınırlarının netleşmesini engellemektedir. Bu bağlamda literatürde birçok farklı yaklaşıma rastlanılmaktadır. Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlar ise; günlük yaşamdan mutluluk duymak, yaşamı anlamlı bulmak, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif kimlik, sosyal ilişkiler (Baykoçak, 2002), yakın arkadaşlara sahip olma, kendini anlayabilme, kendini tanıyabilme ve toplumsallaşma şeklinde ifade edilmektedir.(Aydın, 2004)

2.5. ÜSTÜNLERLE İLGİLİ YURTIÇİ VE YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karakuş (2000), ‘Üstün Yetenekli Olan Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki’ isimli yüksek lisans tezinde üstün yetenekli olan ve olmayan ergenleri çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma grubunu Atatürk Fen Lisesi ikinci sınıfında okuyan 113 üstün yetenekli ergen ile genel bir lise olan Mehmet Beyazıt Lisesinde okuyan 96 ergen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli ergenlerin akranlarından daha uyumlu olduğu ve anne babalarını tutarlı disiplin uygulayan ilgili ve şefkatli amaçlarına ulaşmada onları destekleyen ebeveynler olarak algıladıkları, üstün olmayan ergenlerin ise anne babalarını başarı için baskı uygulayan ebeveynler olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Mısırlı-Taşdemir (2003) ‘Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinde araştırma grubunu, Erzincan, Kayseri, Ordu, Samsun, Trabzon ve Zonguldak Fen Liseleri 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 162 si kız, 327 si erkek toplan 489 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Duyuşallık boyutu için problem çözme becerilerinden aceleci ve kaçına yaklaşım, kontrol odağı, öz yeterlilik inançları ve hatalara karşı ilgi ve davranışlardan şüphe mükemmeliyetçilik boyutları için anlamlı bulunmuştur. Kuruntu boyutunda ise problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan, kendine güvenli, planlı yaklaşım, benlik saygısı dışsal saygısal odağı, düşük öz

yeterlilik inançları ve hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar kişisel mükemmeliyetçilik açısından anlamlıdır.

Ekinci'nin (2003) araştırmasında öğretmenlerin; ilköğretim okullarının üstün yeteneklilerin eğitimine elverişlilik düzeyi konusundaki görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir. Genel olarak, Türk Eğitim Sistemi'nde üstün yetenekliler eğitimine yeterince yer verilmediği ve ilköğretim okullarının üstün yeteneklilerin eğitimine elverişli olmadığı yönündedir.

Ciğerci (2006) 'Üstün Yetenekli Olan Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılanması Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler' isimli yüksek lisans tezinde araştırma grubunu Sakarya Fen lisesinden 200 ve Sakarya Atatürk Lisesinden 200 olmak üzere birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda eğitim gören 400 öğrenciden oluşmaktadır. 131'i kız 269'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda normal düzeydeki öğrencilerle üstün yetenekli öğrencilere kıyaslandığında diğer insanların kendileriyle ilgili olumsuz fikirlere sahip oldukları düşüncesinin daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Üstün yetenekli ergenlerde normal akranlarına oranla başkalarının kendilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları düşüncesinin yaygın olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ve başkaları tarafından algılanmaya ilişkin düşünceler ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere oranla psikolojik belirti düzeyleri açısından üstünlerin psikolojik rahatsızlıklara daha eğilimli oldukları görülmüştür. Üstün yetenekli ergenlerin akranlarına göre depresyon, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, paranoya gibi psikolojik belirtileri taşıma olasılığının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Uzun (2006), araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda ise, üstün yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin geliri, derse giren öğretmenin cinsiyeti arasında anlamlı fark bulunmamış; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile yaş, sınıf düzeyleri, başarı not ve Bilssem'e giriş alanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yapılan araştırmadan yeteneğin akademik başarı açısından önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Budak (2007), araştırmasında matematik dersinde üstün yeteneğe sahip olan öğrencileri tespit etmek için bir model geliştirmiştir. Bu modele *Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme (MÜYÖB) Modeli* adını vermiştir. Araştırma bulguları sonucunda MÜYÖB modeli kullanılarak matematikte üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Ataman (2008), 'Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul Bilssem Örneği' isimli yüksek lisans tezinde BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler ile aile ortamlarının yapısı açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının %97'sinin beraber olduğunu, %3'nün ise ayrı olduğunu tespit etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ise %49 ile ilk sırayı üniversite mezunlarının aldığı, bunu sırası ile %17 ortaöğretim, %16 yüksek lisans mezunları, %6 yüksek okul mezunları, %5 doktora yapmış veliler en son olarak %3 ile ilkokul mezunlarının izlediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %76 ya yakını yüksek öğretim mezunudur. Velilerin

eğitim düzeylerinin artması çocuklarının zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek aile ve evre ortamını yaratabileceğini ifade etmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kershner ve Ledger (1985), araştırmasında 15’i kız 15’ erkek olmak üzere 30 üstün yetenekli ve 30 normal ocuk karşılaştırılmıştır. Araştırmada Torrance Test of Creative Thinking anketi kullanılmış ve beynin sağ tarafını kullanan, sol tarafını kullanan ve ikisini birden kullanan çocuklar araştırmaya alınmışlardır. Dört, beş ve altıncı sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde cinsiyet, zeka düşünme stilleri farklı açılardan etki göstermiş kızların yaratıcılıkları erkeklere oranla daha anlamlı bulunmuştur. Üstün yetenekli kızlar ve erkekler normal akranlarına göre orijinal fikir üretmede daha başarılıdırlar. Beynin sağ ve sol kısmını kullanarak düşünenlerin ufak detayları görmeleri yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin yaratıcılık yönleri sosyal, psikolojik faktörlerden etkilenebilir.

Ford ve Haris (1995), stn yetenekli siyah ve beyaz öğrenciler arasındaki başarı ile sosyal, kültürel ve psikolojik engellerin ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 114 erkek ve 48 bayan katılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli siyahlar ve beyazların sosyal, psikolojik ve kültürel problemleri ve bunlarla mücadele etme yöntemleri benzerlik göstermiştir.

Lubinski ve arkadaşları (1996) alışmalarında bireylerin ilgi alanlarını belirlemek için altı tema (teorik, ekonomik, politik, estetik, sosyal ve dini) kullanılmıştır. Araştırma grubu 94 erkek ve 109 bayandan oluşmaktadır. Araştırma grubuna ilk test 13 yaşlarında son test ise 33 yaşlarında iken uygulanmıştır. Araştırma

sonucuna göre erkeklerde teorik, ekonomik, politik temalar, bayanlarda ise estetik, sosyal ve dini temalar baskındır.

Lubinski ve arkadaşları (1995) araştırmalarına 162 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırma grubuna ilk test olarak 13 yaşında iken son test 15 yıl sonra uygulanmıştır. Araştırmada altı değişken (gerçekçilik, araştırmacılık, artistik, sosyal, girişimcilik, geleneksellik) araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre üstün yetenekliler gerçekçilik, araştırmacılık, artistik, sosyal, girişimcilik, geleneksellik kavramlarına 13 yaşında verdikleri yanıtlarla 28 yaşında verdikleri yanıtlar tutarlılık göstermiştir.

Valdes (2002) ‘üstünlerle yaptığı çalışmada araştırma grubunu tercümanlık yapan 25 lise öğrencisi oluşturmaktadır.’ Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin stres altında zor tercüme görevlerinde yeteneklerini gösterebildikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmayla üstün yetenekli öğrencileri hafıza, analitik yetenek, algılama hızı, strese dayanıklılık konularında başarılı oldukları görülmüştür.

Delcourt (2002) ‘çocukların ilgileri nasıl tespit edilip desteklenir ve yetenekleri nasıl geliştirilir’ isimli çalışmasında üstün zekalı ergenlerin aileleri için şu stratejileri önermiştir;

- 1-Aileler çocuklarının ilgi alanları hakkında daha fazla bilgi edinmelidirler
- 2-Ergenlerin şimdiki ve gelecekteki seviyeleriyle ilgili ilişkiler kurmalıdırlar,
- 3-Aileler değişik ilgi alanlarına yönelme konusunda çocuklarını cesaretlendirmelidirler,
- 4-Yaşam boyunca fikirlerin araştırılması konusunda çocuklarına gerekli eğitimi vermelidirler
- 5-Ergenlere öğrenme sevgisi aşılmalı ve öğrenmenin değeri benimsetilmeli
- 6-Aileler çocuklarına nasıl yardım edecekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

Preus ve Dubow (2004) araştırmalarında üstün yetenekli çocuklarla normal çocukların okul ve akran baskısına verdikleri tepkiler karşılaştırılmıştır. Beş ve altıncı sınıfa giden 52'si üstün, 55'i normal 107 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre, üstün yetenekli çocukların problem çözme becerileri normal çocuklara göre daha üst seviyede çıkmıştır. Öğretmenlerin yönlendirmeleriyle üstün yetenekli çocukların sosyal ve akademik potansiyellerinin normallere göre daha fazla açığa çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM III

MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanması ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma ile orta öğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu, yaratıcılık ve duygusal zeka düzeyleri arasında, anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve demografik özelliklere bağlı olarak değişimlerinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2 Çalışma Gurubu

Araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılında Tokat İl Merkezinde Tokat İhya Balak Milli Piyango Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden ulaşılabilen 106 kız ve 119 erkek olmak üzere toplam 225 öğrenciden oluşan çalışma gurubu üzerinde ölçme araçları araştırmacı tarafından uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacında belirtilen sorulara yanıt verebilmek için öğrencilerin, Duygusal Zeka, Yaratıcılık, Yaşam Doyumu düzeyleri ve bağımsız değişkenler ile ilgili verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, toplam 5 sorudan oluşan “Yaşam doyumu ölçeği”; toplam 41 sorudan oluşan “Duygusal zeka envanteri” ve toplam 40 sorudan oluşan “Yaratıcılık ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Yapılan analizlerde 225 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.4 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler dört ölçme aracı ile toplanmıştır. Birincisi

araştırmacı tarafından 6rneklem grubu ile ilgili sosyo-demografik verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ dur. İkincisi 6ğrencilerin duygusal zeka d6zeylerini 6lçmek amacıyla Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışmasını Emine G6çet’in yaptığı Duygusal Zeka Testi Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu,üçüncüsü 6ğrencilerin yaratıcılık d6zeylerini 6lçmek amacıyla Whetton ve Cameron (2002: 176)’dan alınan ‘‘how creative are you?’’ isimli 6lçekten, Aksoy (2004) tarafından uyarlanan yaratıcılık 6lçeği, uygulanmıştır, d6rdüncüsü ise 6ğrencilerin yaşam d6zeylerini 6lçmek amacıyla Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen yaşam doyumu 6lçeği- The Satisfaction with Life Scale (SWLS) - kullanılmıştır.

3.4.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, 6ğrencilerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, cinsiyet, ekonomik d6zey, doğum sırası, birey sayısı, anne-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığım yer, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba tutumlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.4.2 Duygusal Zeka 6lçeği (Modified Schutte EI Scale) Türkçe Formu

Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve duygusal zeka araştırmalarında yoğun olarak kullanılan 33 maddelik Duygusal Zeka 6lçeği’nin kuramsal temeli 3 boyutlu duygusal zeka modeline dayanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990). Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen Duygusal Zeka 6lçeği, toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen bu 6lçek, olumsuz maddelere daha fazla yer vermek için Schutte Duygusal Zeka 6lçeği’nin bazı

maddelerinin olumludan olumsuzu çevrilmesi ve daha önceden güvenilirliği diğer faktörlere göre daha düşük bulunan “Duygulardan Faydalanma” faktörünü temelde hedef alan bazı yeni maddelerin eklenmesiyle oluşmuştur. Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4)katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır: İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme (Optimism/Mood Regulation), Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions) ve Duyguların İfadesi (Appraisal and Expression of Emotions). Ölçek bu üç faktörü ve bütününde genel duygusal zekayı ölçmektedir. Duygusal zeka ölçeği iyimserlik alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85’dir. Duygusal zeka ölçeği duygulardan faydalanma alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Duygusal zeka ölçeği duyguların ifadesi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir. Bu üç alt boyuttan herhangi birine katkı sağlamadığı görülen maddeler uyarlanan ölçekte yer almamıştır. Bu maddeler 3, 13, 14, ve 16. maddelerdir. Bu maddeler puanlamaya dahil edilmemiştir. Ölçek toplamda 37 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler (4.,6.,8.,10.,12.,17.,20.,22.,23.,24.,25.,26.,28.,34.,35.,39.,40.,41.) tersten puanlanmıştır (Göçet, 2006).

Orjinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zeka Ölçeği’nin (DZÖ) Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışması Emine Göçet (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, kapsam geçerliği, çeviri geçerliği ve uyum geçerliği araştırılmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak test-tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach α güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması

Göçet (2006) tarafından 2005 yılında 419 son sınıf üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular şöyledir;

DZÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla Göçet (2006) tarafından faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir ad verilmeye çalışılır. Faktör analizi bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılmaktadır (Balcı, 2000). Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür. Açıklanan varyans oranının % 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir ve KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity testi χ^2 değeri 2955.95 ($p < .001$) bulunmuştur (Göçet, 2006).

Yapılan ilk faktör analizinde, döngüsüz metod (unrotated) kullanılarak faktör çözümlemesiyle maksimum faktör sayısı incelenmiş ve envanterin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblique rotasyon faktör çözümlemesi sonuçları iyimserlik duygulardan

faydalanma ve duyguların ifadesi şeklinde üç faktörlü yapıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın yaklaşık % 60'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

İyimserlik alt boyutu: 2., 5., 7., 9., 11., 12., 15., 18., 19., 21., 27., 29., 30., 32., 33., 37., 38. maddeleri içermekte ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır.

Duygulardan faydalanma: 4., 10., 20., 23., 25., 34. maddeleri içermekte ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

Duyguların ifadesi: 1., 6., 8., 17., 22., 24., 26., 28., 31., 35., 36., 39., 40., 41. maddeleri içermekte ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır.

DZÖ'nün uyarlama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de çeviri geçerliğidir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi İngilizce Öğretmenliği mezunu olan Göçet (2006) tarafından ve iki İngilizce Okutmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve daha sonra yapılan çeviriler üstünde çalışılarak nihai bir Türkçe formata ulaşılmıştır. Bu son şekil araştırmanın danışmanlığını da yürüten ve doktora çalışmasını İngiltere'de yapmış olan Prof. Dr. Ramazan Abacı tarafından değerlendirilmiştir (Göçet, 2006).

Uyum geçerlik (concurrent validity) düzeyini saptamak amacıyla AIT and Essi Systems, Inc.'den, EQ Map-Mapping Your Emotional Intelligence (1996;1997) tarafından geliştirilen ve Nazlı ve Uzunçarşılı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zeka Ölçeği ile Göçet (2006) tarafından uyarlanacak olan ölçek Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 76 üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon .54 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerde korelasyon katsayıları İyimserlik

için .49, Duyguların ifadesi için .05 ve Duygulardan faydalanma için .61 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik Çalışması; DZÖ'nün Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .73 ve duygulardan faydalanma faktörü için .54 olarak bulunmuştur. Tüm katsayılar istatistiksel olarak $<.01$ düzeyinde anlamlıdır. İki yarı güvenirliginde ise İyimserlik 0.71, Duyguların ifadesi 0.72 ve Duygulardan Faydalanma 0.52 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için ise 0.78 olarak bulunmuştur.

DZÖ'nün test-tekrar test güvenirlilik çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 87 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Türkçe form 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır ve sonucun .63 olduğu görülmüştür. Ölçeğin madde-test korelasyonlarının ve güvenirliliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

DZÖ'nün geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular bu ölçeğin Türkçeye başarılı biçimde uyarlanarak kullanıma hazır ve öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir (Göçet, 2006).

3.4.3 Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?)

Araştırmada, öğrencilerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002: 176)'dan alınan "how creative are you?" adlı ölçekten Aksoy (2004) tarafından uyarlanan yaratıcılık ölçeğinden yararlanılmıştır. Adı geçen ölçekteki ifadeler Aksoy (2004) tarafından, önce Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra araştırmanın amacı

doğrultusunda her bir madde gözden geçirilerek ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilmiştir. Ölçek maddeleri incelenerek, 40 maddeden oluşan ölçek ön uygulama ölçeği haline getirilmiştir. Yaratıcılık ölçeği, öğrencilerin sahip olduğu özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için A) katılıyorum B) kararsızım C) katılmıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan (-2), en yüksek puan ise 30 olmuştur. Yaratıcılık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan ise -18 dir. 54 tane sıfattan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek ise 20'dir. Toplamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 116, en düşük puan ise -18'dir. Whetton ve Cameron'nun (2002: 176) yaratıcılık düzeyleri puan tablosuna göre; yaratıcılığı olmayan kişinin 10'dan az, ortanın altında yaratıcı kişinin 10–19, orta düzeyde yaratıcı kişinin 20–39, ortanın üzerinde yaratıcı olan kişinin 40–64, oldukça yaratıcı kişinin 65–94 ve olağanüstü yaratıcı kişinin 95–116 arasında puan alması gerekmektedir.

Puanlaması; Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu puan değerleri tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Yaratıcılık Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Puan Değerleri

Madde No	CEVAP SECENEKLERİ		
	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	0	1	2
2	0	1	2
3	4	1	0
4	-2	0	3
5	2	1	0
6	-1	0	3
7	3	0	-1
8	0	1	2
9	3	0	-1
10	1	0	3
11	4	1	0
12	3	0	-1
13	2	1	0
14	4	0	-2
15	-1	0	2
16	2	1	0
17	0	1	2
18	3	0	-1
19	0	1	2
20	0	1	2
21	0	1	2
22	3	0	1
23	0	1	2
24	-1	0	2
25	0	1	3
26	-1	0	2
27	2	1	0
28	2	0	-1
29	0	1	2
30	-2	0	30
31	0	1	2
32	0	1	2
33	3	0	-1
34	-1	0	2
35	0	1	2
36	1	2	3
37	2	1	0
38	0	2	2
39	-1	0	2

Buna karşılık 40. soru dereceleme ölçeği türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 tane sıfat verilmiştir. Bu sıfatların ölçekteki puan değerleri 0 ile 2 arasında değişmektedir. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır (Aksoy, 2004).

Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği; Faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu çıkmış açıklanan varyans %45 olmuştur. Yaratıcılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amacıyla yukarıda da belirtildiği gibi Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan Yunus Emre Lisesi 10. sınıfta (lise 2) öğrenim gören 174 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama anketlerinden elde edilen veriler ile, SPSS programı kullanılarak ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan likert dereceleme ölçeğindeki 39 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa; .94 gibi oldukça yüksek bir değer çıkmıştır. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 39 maddeden 8 tanesinin madde toplam korelasyonu .30'un altında bir değer almış, bir madde .30 diğer bir madde ise .31'lik madde toplam korelasyonu göstermiştir. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları, .35 ile .92 arasında değişmiştir.

Ön uygulama ölçeğinde yer alan maddelerden. 30'un altında madde toplam korelasyonuna sahip 8 madde, daha önce güvenirlik çalışması yapıldığından ve araştırmanın amacı için önem taşıdığından asıl uygulama anketine de alınmıştır. Sonuç olarak ön uygulama anketinde yer alan 39 likert tipi dereceleme ölçeğinde, bir tanede kategorik olmak üzere toplam 40 madde asıl uygulama ölçeğinde yer almıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan Cronbach Alfa korelasyon değeri. 9394'dür.

3.4.3 Yaşam Doyumu Ölçeği

Araştırmada, bireylerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen yaşam doyumu ölçeği- The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliğini Alpha = .87

olarak, ölçüt bağımlı geçerliğini ise. 82 olarak bulmuşlardır. Ölçek Türkiye'deki popülasyona Yetim(1993) tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur. (Alpha = .86) ve test-tekrar test güvenilirliği .73 olarak bulunmuştur. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yetim, 2002).

3.5 Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde LSD testi kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücünün araştırılmasında regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde uygulanan çözümler ve bunlara ait bulgular özetlenmiştir. Öncelikle temel betimsel analizlere yer verilmiştir.

4.1 Öğrencilere Ait Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı (Betimsel İstatistik Sonuçları)

Öğrencilerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, doğum sırası, birey sayısı, ana-baba beraber olup olmadığı, en uzun süre yaşadığı yer, ana-baba eğitim durumu ve algıladıkları anne-baba tutumları) göre dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1’de araştırma örneğine alınan öğrencilerin cinsiyete ilişkin dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	106	47,1
Erkek	119	52,9
Toplam	225	100

Tablo 4.1 incelediğimizde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kızlar (106) örneğin %47,1’ini oluştururken erkekler (119) örneğin %52,9’unu oluşturmaktadır.

Araştırma örneğine alınan öğrencilerin algıladıkları ekonomik düzeye ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Algıladıkları Ekonomik Düzeye İlişkin Veriler

Ekonomik düzey	n	%
Üst	15	6,7
Orta	200	88,9
Alt	10	4,4
Toplam	225	100

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırma örneğine katılan öğrencilerden üst ve alt gelir grubunun birbirine yakın olduğu, orta gelir grubunun ise diğer iki gelir grubuna daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üst düzey (n=15) örneğin %6,7'sini oluştururken, orta düzey (n=200) örneğin %88,9'unu, alt düzey (n=10) ise örneğin %4,4'ünü oluşturmaktadır.

Öğrencilerin doğum sırasına ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.3'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3 Öğrencilerin Doğum Sırasına Göre Dağılımları

Doğum sırası	n	%
Bir	112	49,8
İki	68	30,2
Üç ve üstü	45	20,0
Toplam	225	100

Öğrencilerin doğum sırasına göre dağılımları incelendiğinde ilk olarak doğan öğrencilerin sayısının diğer doğum sırasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlk olarak doğan öğrenciler (n=112) örneğin %49,8'ini oluştururken, ikinci olarak doğan öğrenciler (n=68) örneğin %30,2'sini, üçüncü ve daha sonra dünyaya gelen öğrenciler (n=45) ise örneğin %20,0'sini oluşturmaktadır. Üstün yeteneklilerde,

ailenin birinci çocuğu olan öğrencilerin sayıca diğerlerinden belirgin bir şekilde yüksek olmaları, ailelerin birinci çocukları ile daha fazla ilgilenebilme şansı bulmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin ailede yaşayan birey sayısına ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğrencilerin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Dağılımları

Ailede yaşayan birey sayısı	n	%
Üç ve altı	32	14,2
Dört	91	40,4
Beş	68	30,2
Altı ve üstü	34	15,1
Toplam	225	100

Tablo 4.4 incelendiğinde ailede yaşayan birey sayısı üç ve altı olan öğrenciler (n=32) örneklemin %14,2’sini oluştururken, dört olan öğrenciler (n=91) örneklemin %40,4’ünü, beş olan öğrenciler (n=68) örneklemin %30,2’sini, altı ve üstü olan öğrenciler (n=34) örneklemin %15,1’sini oluşturmaktadır.

Anne- baba beraber mi? sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.5’de yer verilmiştir.

Tablo 4.5 Öğrencilerin Anne - Baba Beraber mi? Sorusuna İlişkin Verileri

Anne-baba beraber mi?	n	%
Evet	200	88,9
Hayır	12	5,3
Toplam	212	94,2

Tablo 4.5’e göre anne baba beraber mi? sorusuna evet cevabını veren öğrenciler

(n=200) örneklemin %88,9'unu oluştururken, hayır cevabını veren öğrenciler (n=12) örneklemin %5,3'ünü oluşturmaktadır.

Anne-baba beraber mi? sorusunu öğrenciler rahatsız edici algılayıp cevap vermedikleri bu nedenle de araştırmanın bu sorusunda 13 tane kayıp veri oluşmaktadır.

Öğrencilerin en uzun süre yaşadığı yere ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6 Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Yere Göre Dağılımları

En uzun süre yaşadığı yer	n	%
Köy	10	4,4
İlçe	69	30,7
İl	133	59,1
Büyük şehir	13	5,8
Toplam	225	100

Tablo 4.6 incelendiğinde en uzun süre yaşadığı yer, köy olan öğrenciler (n=10) örneklemin %4,4'ünü oluştururken, ilçe olan öğrenciler (n=69) örneklemin %30,7'sini, il olan öğrenciler (n=133) örneklemin %59,1'ini, Büyükşehir olan öğrenciler (n=13) örneklemin %5,8'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7 Anne-Baba Eğitim Düzeylerine ilişkin veriler

Anne-Baba Eğitim Durumu		n	%
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu ve altı	57	25,3
	Ortaokul mezunu	26	11,6
	Lise ve dengi okul mezunu	65	28,9
	Üniversite ve yüksek okul mezunu	77	34,2
	Toplam	225	100
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu ve altı	15	6,7
	Ortaokul mezunu	8	3,6
	Lise ve dengi okul mezunu	48	21,3
	Üniversite ve yüksek okul mezunu	154	68,4
	Toplam	225	100

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımları, 57'si (%25,3) İlkokul ve altı mezunu, 26'sı (%11,6) Ortaokul mezunu, 65'i (%28,9) Lise ve dengi okul mezunu, 77'si (%34,2) Üniversite ve yüksek okul mezunu şeklindedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımları ise, 15'i (%6,7) İlkokul mezunu ve altı, 8'i (%3,6) Ortaokul mezunu, 48'i (%21,3) Lise ve dengi okul mezunu, 154'ü (%68,4) Üniversite ve yüksek okul mezunu şeklindedir.

Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8 Öğrencilerin Algıladıkları Anne-Baba Tutumuna ilişkin veriler

Anne-baba tutumu	n	%
Otoriter	30	13,3
Demokratik	83	36,9
İlgisiz	6	2,7
Koruyucu	106	47,1
Toplam	225	100

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre dağılımları şöyledir; 30'unun (%13,3) ailesi otoriter, 83'ünün (%36,9) ailesi demokratik, 6'sının (%2,7) ailesi ilgisiz, 106'sının (%47,1) ailesi ise koruyucudur.

4.2. Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin (Cinsiyet, Algıladıkları Ekonomik Düzey, Doğum Sırası (Kaçınıcı Çocuk Olduğu), Ailede Yaşayan Birey Sayısı, Anne-Babanın Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Algıladıkları Ana-Baba Tutumları) Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarından Aldıkları puanlar

Duygusal zeka	n	\bar{X}	S.s	En Düşük	En Yüksek
İyimserlik	225	60,88	11,46	17	85
Duygulardan faydalanma	225	20,86	4,84	6	30
Duyguların ifadesi	225	48,00	9,32	12	69

Tablo 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin İyimserlik ortalaması 60,884; standart sapması 11,460; en düşük puan ortalaması 17; en yüksek puan ortalaması 85 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Duygulardan faydalanma ortalaması 20,86; standart sapması 4,84; en düşük 6; en yüksek 30 olarak

bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Duyguların ifadesi ortalaması 48,00; standart sapması 9,32; en düşük 12; en yüksek 69 olarak bulunmuştur.

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri alt boyutlarını incelediğimizde en yüksek ortalamanın *iyimserlik düzeyinde* ($\bar{X} = 60,88$) daha sonra *duyguların ifadesi düzeyinde* ($\bar{X} = 48,00$), en düşük puan ortalamasının ise *duygulardan faydalanma düzeyinde* ($\bar{X} = 20,86$) olduğu görülmüştür.

4.2.1 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete göre t- testi Sonuçları

Duygusal zeka	Grup	n	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
İyimserlik	Kız	106	63,46	9,49	222	3,34	.001*
	Erkek	119	58,46	12,46			
Duygulardan faydalanma	Kız	106	22,21	4,09	222	4,20	.000*
	Erkek	119	19,59	5,08			
Duyguların ifadesi	Kız	106	48,52	7,68	222	0,93	.352
	Erkek	119	47,37	10,41			

*.05 düzeyinde anlamlı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin duygusal zeka alt boyutlarından iyimserlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. [$t(222) = 3,34, p < 0,05$]. Kız öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanları ($x=63,46$), erkek öğrencilerin iyimserlik düzeyi puanlarına ($x=58,46$) göre daha yüksektir.

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine

anlamli farklilik gosterdigi anlasilmaktadir. [t(222) =4,20, p<0,05]. Kiz ogrencilerin duygulardan faydalanma duzeyi puanlari (x=22,21), erkek ogrencilerin duygulardan faydalanma duzeyi puanlarına (x=19,59) olduguna gore kiz ogrencilerin duygularından faydalanma becerilerinin erkeklere gore daha yuksek oldugu soylenebilir.

Tablo 4.10 incelendiginde arastirmaya katilan ogrencilerin duygusal zeka olcegi duyguların ifadesi alt boyutundan aldıkları puanlarda kız ve erkek olmalarına göre anlamli bir farklilik olmadigi bulunmüstür [t(222) = 0,93, p>0,05]. Veriler incelendiginde kız ogrencilerin duyguların ifadesi alt boyutunda aldıkları puan ortalaması (\bar{X} =48,52) ile erkek ogrencilerin duyguların ifadesi puan ortalamasının (\bar{X} =43,37) birbirine yakin oldugu anlasilmaktadir.

4.2.2 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Algıladıkları Ekonomik düzeye göre anlamli bir farklilik göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının algıladıkları ekonomik düzeye göre Anova sonuçları tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik düzeye göre Anova Sonuçları

Duygusal Zekâ	Ekonomik düzey Grupları	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamli Fark
İyimserlik	Üst	15	64,73	7,70	2,	3,60	0,02*	Üst-Alt Orta-Alt
	Orta	200	61,02	11,24	219			
	Alt	10	51,28	8,49				
Duygulardan faydalanma	Üst	15	22,33	3,69	2,	0,89	0,41	Yok
	Orta	200	20,84	4,77	219			
	Alt	10	19,85	2,96				
Duyguların ifadesi	Üst	15	53,26	7,75	2,	3,18	0,04*	Üst-Orta Üst-Alt
	Orta	200	47,80	9,04	219			
	Alt	10	44,57	6,4				

* .05 düzeyinde anlamli

Tablo 4.11 incelendiginde yapılan ANOVA analiz sonuçlarından, ogrencilerin duygusal zeka olcegi *iyimserlik* alt boyutunda aldıkları puanlar arasında, algıladıkları

ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-219)}= 3.60, p<.05$]. Bu farklılığın hangi grup yada gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonucunda ise üst gelir gurubundaki ($\bar{X} = 64,73$) ve orta ($\bar{X} = 61,02$), gelir gurubundaki öğrencilerin duygusal zeka ölçeği *iyimserlik* alt boyutunda aldıkları puanların, alt gelir gurubundaki ($\bar{X} =51,28$) öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.11'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin duygusal zeka alt boyutlarından *duygulardan faydalanma* düzeyleri arasında algıladıkları ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-219)}=0.89, p>.05$]. Öğrencilerin duygulardan faydalanma düzeyleri, ekonomik düzeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde yapılan ANOVA analiz sonuçlarından, öğrencilerin duygusal zeka ölçeği *duyguların ifadesi* boyutunda aldıkları puanlar arasında, algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(2-219)}= 3.18, p<.01$]. Bu farklılığın hangi grup yada gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD testi yapılmış olup oluşan bu farklılığın üst gelir grubundaki öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmıştır. Yani üst gelir grubundaki öğrencilerin *duyguların ifadesi* düzeyi boyutunda aldıkları ortalama puanların ($\bar{X} =53,26$), orta gelir grubu ($\bar{X} =47,80$) ve alt gelir grubundaki öğrencilerin puanından ($\bar{X} =44,57$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.3 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre yapılan Anova sonuçları tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları

Duygusal Zekâ	Doğum Sırası	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	1.Çocuk	112	63,25	10,29	2,	4,23	0,01*	1. ve 2. Çocuk
	2. Çocuk	68	58,53	12,52	219			
	3. ve üstü	45	59,67	10,92				
Duygulardan faydalanma	1. Çocuk	112	21,21	4,85	2,	1,56	0,21	Yok
	2. Çocuk	68	20,11	5,09	219			
	3. ve üstü	45	21,58	3,88				
Duyguların ifadesi	1 Çocuk.	112	48,66	9,43	2,	0,56	0,57	Yok
	2. Çocuk	68	47,19	9,46	219			
	3. ve üstü	45	48,41	7,45				

Tablo 4.12 incelendiğinde yapılan ANOVA analizi sonucuna göre öğrencilerin duygusal zeka ölçeği *iyimserlik* alt boyutunda aldıkları puanların ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(2-219)}=4.23$, $p<.05$]. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda 1. çocuk olanların lehine olduğu gözlenmektedir. Yani Ailenin 1. çocuğu olan öğrencilerin iyimserlik boyutunda aldıkları ortalama puanların ($\bar{X} =63,25$) ailenin 2.çocuğu olan öğrencilerin ($\bar{X} =58,53$) iyimserlik düzeyi puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından *duygulardan faydalanma* düzeyleri [$F_{(2-219)}=1.56$, $p>.05$] ve *duyguların ifadesi* boyutundan aldıkları puanların [$F_{(2-219)}=0.56$, $p>.05$] ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Ailede Yaşayan Birey Sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının ailede yaşayan birey sayısına göre Anova sonuçları tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları

Duygusal zeka	Ailede yaşayan birey sayısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	3 ve altı	32	63,03	12,24	3, 221	0,60	0,61	Yok
	4	91	60,01	12,70				
	5	68	60,70	10,42				
	6 ve üstü	34	62,03	8,69				
Duygulardan faydalanma	3 ve altı	32	20,11	6,55	3, 221	0,45	0,71	Yok
	4	91	20,87	5,27				
	5	68	21,38	4,02				
	6 ve üstü	34	20,87	3,41				
Duyguların ifadesi	3 ve altı	32	48,11	13,14	3, 221	0,59	0,61	Yok
	4	91	47,14	9,82				
	5	68	49,14	7,77				
	6 ve üstü	34	48,12	6,80				

Tablo 4.13 incelendiğinde yapılan ANOVA analizi sonucuna göre duygusal zeka ölçeği, iyimserlik [$F_{(3,221)}=0.60$, $p>.05$], duygulardan faydalanma [$F_{(3,221)}=0.45$, $p>.05$], ve duyguların ifadesi [$F_{(3,221)}=0.59$, $p>.05$] alt boyutlarından aldıkları puanların ailede yaşayan birey sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.2.5 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Anne Babanın Beraber Olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının anne babanın beraber olmasına göre yapılan Anova sonuçları tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları

Duygusal zeka	Anne- baba beraberliği	n	\bar{X}	S.s	sd	t	P
İyimserlik	Evet	200	60,91	11,25	204	-0,17	0,85
	Hayır	12	61,54	13,32			
Duygulardan faydalanma	Evet	200	21,06	4,82	204	1,44	0,15
	Hayır	12	18,90	4,46			
Duyguların ifadesi	Evet	200	48,34	9,03	204	0,89	0,37
	Hayır	12	45,81	11,10			

Tablo 4.14 analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği, iyimserlik [$t(204) = -0.17, p>0,05$], duygulardan faydalanma [$t(204) = 1,44, p>0,05$], ve duyguların ifadesi alt boyutlarında aldıkları puanların [$t(204) = 0,89, p>0,05$], anne-babanın birlikte olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların, anne-babasının birlikte olmalarına ve ayrı olmalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını söylemek doğru olacaktır.

4.2.6 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

	En uzun süre yaşadığı yer	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	Köy	10	57,83	10,42	3,221	0,46	0,70	Yok
	İlçe	69	60,70	10,51				
	İl	133	60,66	11,93				
	Büyük Şehir	13	64,27	14,14				
Duygulardan faydalanma	Köy	10	21,16	2,48	3,221	0,71	0,54	Yok
	İlçe	69	20,64	4,78				
	İl	133	20,66	4,92				
	Büyük Şehir	13	22,81	4,04				
Duyguların ifadesi	Köy	6	47,83	7,19	3,221	1,10	0,34	Yok
	İlçe	67	47,67	8,79				
	İl	133	47,88	9,87				
	Büyük Şehir	11	53,09	7,51				

Tablo 4.15 analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik [$F_{(3,221)} = 0,46, p>.05$], duygulardan faydalanma [$F_{(3,221)} = 0,71, p>.05$] ve duyguların ifadesi düzeylerinin [$F_{(3,221)} = 1,10,$

$p > .05$] öğrencilerin en uzun süre yaşadığı yerleşim yerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir.

4.2.7 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Anne Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Anne eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	İlkokul mezunu ve altı	57	61,10	10,00		0,86	0,46	Yok
	Ortaokul mezunu	26	57,50	12,17	4,			
	Lise ve dengi okul mezunu	65	61,33	11,46	220			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	77	61,48	12,22				
Duygulardan faydalanma	İlkokul mezunu ve altı	57	20,78	4,69		0,61	0,60	Yok
	Ortaokul mezunu	26	20,73	5,33	4,			
	Lise ve dengi okul mezunu	65	20,32	5,18	220			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	77	21,41	4,50				
Duyguların ifadesi	İlkokul mezunu ve altı	57	49,22	7,84		1,18	0,31	Yok
	Ortaokul mezunu	26	45,11	10,37	4,			
	Lise ve dengi okul mezunu	65	48,24	9,49	220			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	77	47,87	9,76				

Tablo 4.16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği, iyimserlik [$F_{(4,220)} = 0,86$, $p > .05$], duygulardan faydalanma [$F_{(4,220)} = 0,61$, $p > .05$] ve duyguların ifadesi [$F_{(4,220)} = 1,18$, $p > .05$] alt boyutlarında, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka

düzeylerinin anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.8 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Baba eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	İlkokul mezunu ve altı	15	60,13	10,78				Yok
	Ortaokul mezunu	8	59,75	11,20	3,	0,82	0,48	
	Lise ve dengi okul mezunu	48	58,79	11,53	221			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	154	61,66	11,53				
Duygulardan faydalanma	İlkokul mezunu ve altı	15	20,80	4,84				
	Ortaokul mezunu	8	22,62	3,33	3,	0,36	0,78	
	Lise ve dengi okul mezunu	48	20,79	4,03	221			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	154	20,79	5,15				
Duyguların ifadesi	İlkokul mezunu ve altı	15	48,66	6,78				
	Ortaokul mezunu	8	46,62	7,23	3,	0,08	0,96	
	Lise ve dengi okul mezunu	48	47,95	8,25	221			
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	154	48,02	9,97				

Tablo 4.17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik [$F_{(3-221)} = 0,82, p > .05$], duygulardan faydalanma [$F_{(3-221)} = 0,36, p > .05$] ve duyguların ifadesi [$F_{(3-221)} = 0,08, p > .05$] düzeyleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark oluşmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.8 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka puanlarının algıladıkları aile tutumlarına göre ANOVA sonuçları tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Aile tutumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	Otoriter	30	58,75	12,87				
	Demokratik	83	61,22	12,24	3,	1,10	0,34	Yok
	İlgisiz	6	51,33	7,09	221			
	Koruyucu	106	61,37	10,54				
Duygulardan faydalanma	Otoriter	30	21,35	6,14				
	Demokratik	83	19,71	4,98	3,	2,45	0,01	Koruyucu-demokratik
	İlgisiz	6	22,00	3,46	221			
	Koruyucu	106	21,54	4,26				
Duyguların ifadesi	Otoriter	30	48,14	9,75				
	Demokratik	83	49,31	9,73	3,	1,17	0,32	Yok
	İlgisiz	6	42,33	2,88	221			
	Koruyucu	106	47,19	9,01				

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.18 incelendiğinde yapılan Anova analizi sonucuna göre, öğrencilerin duygusal zeka ölçeği duygulardan faydalanma alt boyutunda aldıkları puanların, algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. [$F_{(3-221)}=2,45$, $p<.05$] Bu farklılığın hangi grup yada gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre koruyucu aile lehine olduğu görülmektedir. Yani koruyucu tutumlu aileye sahip olan öğrencilerin duygulardan faydalanma boyutunda aldıkları ortalama puanların ($\bar{X} =21,54$), demokratik tutumlu aile ortamında yetişen öğrencilerin duygulardan faydalanma düzeyi ortalama($\bar{X} =19,71$) puanlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ancak tablo 4.18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik [$F_{(3-221)}=1,10, p>.05$] ve duyguların ifadesi [$F_{(3-221)}=1,17, p>.05$] düzeylerinin, algılanan anne baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların ifadesi düzeyleri, aile tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir.

4.3. Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin (Cinsiyet, Algıladıkları Ekonomik Düzey, Doğum Sırası (Kaçınıcı Çocuk Olduğu), Ailede Yaşayan Birey Sayısı, Anne-Babanın Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığı Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Algıladıkları Ana-Baba Tutumları) Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri

	n	\bar{X}	S.s	En Düşük	En Yüksek
Yaratıcılık düzeyi	225	46,88	10,68	19	76

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık ortalaması $\bar{X} = 46,88$; standart sapması 10,68; en düşük 19; en yüksek 76 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ortanın üstü (40-46) düzeyde yaratıcı oldukları gözlenmiştir.

4.3.1 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Cinsiyete göre T- testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yaratıcılık	Kız	106	46,46	9,99	222	-0,55	0,58
	Erkek	119	47,26	11,33	222		

Tablo 4.20 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(222) = -0,55, p > 0,05$] bulunmuştur. Başka bir deyişle, cinsiyete göre yaratıcılık düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 46,46$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 47,26$) birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.2 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Algıladıkları Ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık puanlarının algılanan ekonomik düzeye göre Anova sonuçları tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları

Yaratıcılık	Ekonomik Düzey		\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
	Grubu	n						
Yaratıcılık	Üst	15	43,86	8,30	2,	0,86	0,42	Yok
	Orta	200	47,07	10,93	219			
	Alt	10	44,00	7,07				

Tablo 4.21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin algıladıkları ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. [$F_{(2-219)} = 0,86, p > .05$] Başka bir ifade ile öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, ekonomik düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir.

4.3.3 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre yapılan Anova sonuçları tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları

	Doğum sırası	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaratıcılık	1. Çocuk	112	47,24	10,94	2, 219	0,13	0,87	Yok
	2. Çocuk	68	46,38	10,27				
	3 ve üstü	45	47,00	10,72				

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. [$F_{(2-219)} = 0,13, p > .05$] Başka bir deyişle, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.3.4 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Ailede Yaşayan Birey Sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ailede yaşayan birey sayısına göre Anova sonuçları tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları

	Ailede yaşayan birey sayısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Yaratıcılık	3 ve altı	32	46,37	9,35	3, 221	1,11	0,34	Yok
	4	91	48,37	11,94				
	5	68	45,27	10,31				
	6 ve üstü	34	47,12	8,80				

Tablo 4.23 incelendiğinde ailede yaşayan birey sayısına göre öğrenciler üzerinde yapılan ANOVA sonucuna göre, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri puanları, ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$F_{(3-221)} = 1,11, p > .05$] Başka bir ifade ile, ailede yaşayan birey sayısına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Anne Babanın Beraber Olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaratıcılık puanlarının anne babanın beraber olmasına göre yapılan Anova sonuçları tablo 4.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları

	Anne baba beraberliği	n	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yaratıcılık	Evet	200	53,45	10,94	204	-2,01	0,04*
	Hayır	12	46,61	10,99			

* p < .05

Tablo 4.24 incelendiğinde yapılan sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri anne-baba birlikteliğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [t(204) = -2,01, p<0,05] Bu farklılık anne-babası beraber olan öğrencilerin lehinedir. Yani anne-babası birlikte olan öğrencilerin yaratıcılık ölçeğinden aldığı puan ortalaması (\bar{X} =53,45), anne-babası ayrı olan öğrencilere (\bar{X} = 46,61) göre daha yüksektir.

4.3.6 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.25 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

	En uzun süre yaşadığı yer	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaratıcılık	Köy	10	47,66	15,64	3,221	0,23	0,87	Yok
	İlçe	69	45,86	10,63				
	İl	133	47,12	10,74				
	Büyük Şehir	13	47,36	9,59				

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri en uzun süre yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$F_{(3-221)} = 0,23$, p>.05] Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, farklı büyüklükteki yerleşim yerlerinde yaşamlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.3.7 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Anne Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Anne eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Yaratıcılık	İlkokul mezunu ve altı	57	47,38	10,30				
	Ortaokul mezunu	26	46,46	6,56				
	Lise ve dengi okul mezunu	65	47,92	11,6	4,220	0,53	0,66	Yok
	Üniversite ve yüksek okul mezunu	77	45,77	11,29				

Tablo 4.26’ya göre, öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanlarının, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. [$F_{(4-220)} = 0,53, p > .05$] Başka bir deyişle, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri anne öğrenin durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.8 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Baba eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Yaratıcılık	İlkokul mezunu ve altı	15	47,53	6,82				
	Ortaokul mezunu	8	48,00	6,16				
	Lise ve dengi okul mezunu	48	46,25	11,99	4,220	0,105	0,957	Yok
	Üniversite ve yüksek okul mezunu	154	46,96	10,80				

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. [$F_{(4-220)}=0,10, p>.05$] Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin, baba öğrenin durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği gözlenmiştir.

4.3.9 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin algıladıkları aile tutumlarına göre ANOVA sonuçları tablo 4.28’da gösterilmiştir.

Tablo 4.28 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Aile tutumu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
	Otoriter	30	47,107	9,339				
Yaratıcılık	Demokratik	83	47,470	10,122	3,221	0,269	0,848	Yok
	İlgisiz	6	44,000	15,716				
	Koruyucu	106	46,274	11,371				

Tablo 4.28’e göre, öğrencilerin yaratıcılık ölçeği puanları, algıladıkları aile tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$F_{(3-221)}=0,269, p>.05$] Başka bir deyişle, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, aile tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4. Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin (Cinsiyet, Algıladıkları Ekonomik Düzey, Doğum Sırası (Kaçınıcı Çocuk Olduğu), Ailede Yaşayan Birey Sayısı, Anne-Babanın Beraber Olup Olmadığı, En Uzun Süre Yaşadığım Yer, Anne-Baba Eğitim Durumu ve Algıladıkları Ana-Baba Tutumları) Gibi Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 4.29 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri

	n	\bar{X}	S.s	En düşük	En Yüksek
Yaşam doyumu	225	22,705	6,876	4	34

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması 22,705; standart sapması 6,876; minimum 4; maksimum 34 olarak bulunmuştur.

4.4.1 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yukarıda verilen problemine yönelik t testi analizi yapılmış olup sonuçları tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete göre T- testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.s	sd	t	P	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	Kız	106	23,610	6,283	223	1,942	0,053	Yok
	Erkek	119	21,831	7,276				

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. [t(223) = -1.942, p > 0,05] Bu bulguya göre, yaşam doyumu düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.4.2 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Algıladıkları Ekonomik Düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerin, algılanan ekonomik düzeye göre Anova sonuçları tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları

	Ekonomik düzey grubu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	Üst	15	23,333	6,366	2,221	0,077	0,926	Yok
	Orta	200	22,769	6,812				
	Alt	10	23,429	5,381				

Tablo 4.31'e göre, öğrencilerin yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar, algıladıkları ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$F_{(2-221)} = 0,077$, $p > .05$] Başka bir ifade ile yaşam doyumu düzeylerinin algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.4.3 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre yapılan Anova sonuçları tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Anova Sonuçları

	Doğum sırası	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	1.çocuk	112	23,009	6,860				
	2.çocuk	68	22,606	6,941	2, 221	0,184	0,832	Yok
	3 ve üstü	45	22,302	6,937				

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$F_{(2-221)} = 0,184$, $p > .05$] Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.4.4 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Ailede Yaşayan Birey Sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin ailede yaşayan birey sayısına göre Anova sonuçları tablo 4.33'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Ailede Yaşayan Birey Sayısına Göre Anova Sonuçları

	Ailede yaşayan birey sayısı	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	3 ve altı	32	23,185	6,984				
	4	91	22,573	7,280	3,	0,063	0,979	Yok
	5	68	22,882	6,843	221			
	6 ve üstü	34	22,781	5,701				

Tablo 4.33'e göre, öğrencilerin yaşam doyumu ölçeği puanları, ailede yaşayan birey sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. [$F_{(3-221)}=0,063$, $p>.05$] Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, ailesinde farklı sayıda birey olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.5 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Anne Babanın Beraber Olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin, anne babanın beraber olmasına göre yapılan t-testi sonuçları tablo 4.34'de gösterilmiştir.

Tablo 4.34 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Baba Beraberliğine Göre T- testi Sonuçları

	Anne baba beraberliği	n	\bar{X}	S.s	sd	t	P	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	Evet	200	22,80	6,96	203	0,63	0,52	Yok
	Hayır	12	21,45	5,61				

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, anne-baba birlikteliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. [$t(203) =0,63$, $p>0,05$] Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, anne-babanın birlikte veya ayrı olmalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.6 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin en uzun süre

yaşadıkları yerleşim birimine göre ANOVA sonuçları tablo 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.35 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin En Uzun Süre Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre ANOVA Sonuçları

		En uzun süre yaşadığı yer	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
		Köy	10	22,66	3,44				
Yaşam doyumu	İlçe	69	21,53	6,13	3,221	2,86	0,03	il -ilçe, il -büyük şehir	
	İl	133	23,68	7,12					
	Büyük Şehir	13	18,63	8,34					

Tablo 4.35’e göre öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, en uzun süre yaşadığı yere göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. [$F_{(3-221)}=2,86$, $p<.05$] Grup yada gruplar arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; İlde yaşayan öğrencilerin ($\bar{X} =23,68$) yaşam doyumu düzeyi, ilçe ($\bar{X} =21,53$) ve büyük şehirde ($\bar{X} =18,63$) yaşayan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyinden yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

4.4.7 Orta Öğretimdeki Kademesindeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Anne Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.36’de gösterilmiştir.

Tablo 4.36 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		Anne eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
		İlkokul mezunu ve altı	57	21,73	6,56				
Yaşam doyumu	Ortaokul mezunu	26	22,80	6,31	2,219	0,51	0,67	Yok	
	Lise ve dengi okul mezunu	65	23,15	6,74					
	Üniversite ve yüksek okul mezunu	77	23,01	7,44					

Tablo 4.36'ya göre, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $[F_{(2-219)} = 0,51, p > .05]$ Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, anne öğrenin durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.8 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Yaratıcılık Düzeyleri Baba Eğitim Durumuna Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Baba eğitim durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaşam doyumu	İlkokul mezunu ve altı	15	22,66	6,47				Yok
	Ortaokul mezunu	8	21,75	6,81				
	Lise ve dengi okul mezunu	48	21,50	6,53	2,219	0,74	0,52	
	Üniversite ve yüksekokul mezunu	154	23,13	7,03				

Tablo 4.37 incelendiğinde, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $[F_{(2-219)} = 0,74, p > .05]$ Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri baba öğrenin durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.9 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doyumu Düzeyleri Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün Yetenekli Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin algıladıkları aile tutumlarına göre ANOVA sonuçları tablo 4.38'de gösterilmiştir.

Tablo 4.38 Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşam Doymu Düzeylerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Aile tutumları	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Yaşam doymu	Otoriter	30	19,46	7,60				Demokratik - Otoriter
	Demokratik	83	22,92	7,48	3,221	2,73	0,04	
	İlgisiz	6	19,66	2,51				Koruyucu - Otoriter
	Koruyucu	106	23,42	6,04				

Tablo 4.38 incelendiğinde, öğrencilerin yaşam doymu düzeyleri, aile yapısına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. $F_{(3-215)} = 2,73$, $p < .05$] Grup yada gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan LSD testi sonucunda; Otoriter tutumlu aileye sahip öğrencilerin ($\bar{X} = 19,46$) yaşam doymu düzeyi, demokratik ($\bar{X} = 22,92$) ve koruyucu ($\bar{X} = 23,42$) aile tutuma sahip ailelerdeki öğrencilerin yaşam doymu düzeyinden düşük bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin yaşam doymu düzeyleri, algıladıkları aile tutumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

4.5.1 Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duyusal Zekâ Ve Yaratıcılık Düzeyleri Yaşam Doymu Düzeyinin Anlamlı Yordayıcısı Mıdır?

Araştırmanın en kritik hipotezi olan yukarıdaki sorusunun cevabı için regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.39 Yaşam Doymununun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	13,35	3,05	-	4,36	0,000	-	-
Yaratıcılık	-0,10	0,03	-0,16	-2,66	0,008*	- 0,13	-0,17
İyimserlik	0,10	0,04	0,18	2,25	0,025**	0,30	0,15
Duygulardan Faydalanma	0,10	0,09	0,07	1,08	0,280	0,20	0,07
Duyguların İfadesi	0,12	0,05	0,18	2,20	0,028**	0,30	0,14
R= 0,38		R ² = 0,15					
F= (4,220) = 9,48		p = .000					

* $p < .01$ ** $p < .05$

Yukarıdaki tablodaki regresyon analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yaratıcılık ve duygusal zeka alt boyutları ile birlikte öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır $R= 0,38$, $R^2 = 0,15$, $P<.01$ Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($p< .005$) Ancak yaratıcılık ve yaşam doyum arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu göz önüne alınırsa yaratıcılık düzeyinin yaşam doyumunu ters yönde yordadığını söylemek daha doğru olacaktır ($t= -2,66$). Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır ($p<.05$). Ancak duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı yordamadığı, önemli etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenlerin önem sırası incelendiğinde birinci sırada *Duygularını ifade etme düzeyi*, İkinci sırada *İyimserlik* ve üçüncü sırada *Yaratıcılık* düzeyinin olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları ve yapılan tartışmalar ışığında eğitimcilere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonuçları diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

- **Cinsiyet** değişkenine göre öğrencilerin yaratıcılık ve yaşam doyum düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri karşılaştırılmış olup yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı tespiti edilmiştir. Ancak duygusal zeka ölçeğinden alınan puanlar açısından kız öğrencilerin *iyimserlik* ve *duygulardan faydalanma* düzeyleri, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu konuda Göçet (2006) yaptığı araştırmada üniversitedeki kız öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin erkek öğrencilere göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, yani kız öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin, erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Harrod ve Scheer (2005) yaptığı araştırmasında öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu, bulgusuna ulaşmıştır. Göçet (2006) ve Harrod ve Scheer araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile uyumaktadır (2005) Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği faktörlerinden duyguların ifadesi boyutundan

aldıkları puanlarda kız ve erkek olmalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Yapılan analizler sonucunda **algılanan ekonomik durumuna** göre öğrencilerin yaratıcılık ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri *iyimserlik ve duyguların ifadesi* alt boyutlarından aldıkları puanların ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak *duygulardan faydalanma* boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan incelemelerde *iyimserlik ve duyguların ifadesi* alt boyutlarında üst gelir grubu düzeyine sahip öğrencilerin puanlarının alt gelir grubu düzeyindeki öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup *duygulardan faydalanma* boyutunda ise bu farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan öğrencilerin ekonomik düzeyleri arttıkça duysal zeka alt boyutlarından iyimserlik ve duyguların ifadesi düzeylerinin arttığı, duygulardan faydalanma düzeyinde ise bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun üst ve orta gelir grubuna mensup ailelerin çocukları olması (%95,6) dikkat çekicidir. Diğer yandan üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun (N= 200) orta gelir grubundan olması anlamlı bulunmaktadır. Uzun (2006) yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin %75'nin üst ve orta gelir grubuna mensup ailelerin çocukları olduğunu, bu bulgunun Enç tarafından aktarılan Termanın yaptığı araştırma sonucuyla paralellik gösterdiğini söylemiştir. (Enç, 2005). Atamanın (2008) üstün yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik yaptığı araştırma sonucunda, velilerin %94'ünün orta ve orta üstü gelir grubuna sahip aileler olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ekonomik düzeyin yükselmesi, artan eğitim düzeyiyle birlikte çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek çevresel

ortamları da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yeteneğin doğuştan gelen bir gizil güç olduğu fakat uygun bir çalışma ortamı oluşturulduğunda geliştirebileceği ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin, ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyinin %95 oranında orta ve yüksek gurupta olması çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek eğitsel ortamların oluşturulmasında önemli bir etken olacağı tezini güçlendirmektedir.

- Ailenin **kaçıncı çocuğu** olduğuna (doğum sırası) göre öğrencilerin yaratıcılık ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırıldığı analiz sonuçlarında ise öğrencilerin duygusal zeka ölçeği *iyimserlik* alt boyutunda aldıkları puanların ailenin kaçıncı çocuğu olduğuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ailenin 1. çocuğu olan öğrencilerin *iyimserlik* boyutunda aldıkları ortalama puanların, ailenin 2. çocuğu olan öğrencilerin *iyimserlik* düzeyi puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından *duygulardan faydalanma* düzeyleri ve *duyguların ifadesi* boyutundan aldıkları puanların ailenin kaçıncı çocuğu olduğuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer değişkenler ile Bender (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin genel mizaç duygusal zeka boyutunda anlamlı bir fark olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Ailelerinin ikinci çocuğu olan öğrencilerin *genel mizaç duygusal zeka* düzeylerinin, üçüncü ve daha sonra olanlarınkinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bender (2006) yaptığı araştırma bulguları ışığında Genel mizaç duygusal zeka ölçeği alt boyutlarının, mutluluk ve iyimserlik faktörlerini kapsadığı, ölçeğin bu elemanın, kişinin yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu

kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını da ölçtüğü; yüksek puanların genellikle, neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret ettiği dikkate alındığında, bu farkın nedeni olarak, ikiden fazla çocuklu ailelerdeki yaşam standartlarının güçlüğünden kaynaklı olumsuzlukların genel mizaç üzerinde etki yaratmış olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırma ve Bender (2006) yaptığı araştırma bulguları ışığında duygusal zeka *iyimserlik* boyutunun neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk alan özelliklerine karşılık geldiği göz önüne alındığında ailenin birinci çocuklarına daha anlayışlı ve daha ilgili davrandıkları ve buna bağlı olarak iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık ailedeki birey sayısının artmasıyla birlikte ikiden fazla çocuklu ailelerdeki yaşam standartlarının güçlüğünden kaynaklı olumsuzlukların çocukların iyimserlik düzeyi üzerinde olumsuz etki oluşturabileceği şeklinde düşünülebilir.

- Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre **Ailede yaşayan birey sayısı** açısından üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka boyutlarından aldıkları puanlar, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre ailede yaşan birey sayısının öğrencilerin duygusal zeka düzeyi, yaratıcılık ve yaşam doyumlarını etkileyecek değişkenler arasında olmadığını söylemek doğru olacaktır.
- **Anne baba beraber olup olmadığı durumuna göre** öğrencilerin duygusal zeka alt boyutları ve yaşam doyum düzeylerinin anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizler sonucunda öğrencilerin *yaratıcılık* düzeyleri anne-babanın beraber yaşayıp yaşamadıkları durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık anne-babası beraber olan öğrencilerin lehine olduğu

anlaşılmaktadır Yani anne-babası birlikte olan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri anne-babası ayrı olan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık doğuştan gelen sonradan eğitimle keşfedilip geliştirilen gizil bir olarak tanımlandığına göre Anne-baba beraber yaşamalarına bağlı oluşan olumlu sosyal duygusal yaşam ortamının öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söylemek doğru bir yorum olacaktır.

- Yapılan analizler sonucunda **en uzun süre yaşadıkları yerleşim yerine** göre öğrencilerin duygusal zeka alt boyut düzeylerinde ve yaratıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak yaşam doyumu düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre ilde yaşayan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, ilçede ve büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Büyük şehirlerde yaşayan öğrenciler daha karmaşık bir sosyal çevre ve kültürel ilişkiler ağında yaşamaları ayrıca şehirlerdeki sanayileşmenin beraberinde getirdiği kalabalık nüfus, hava kirliliği, ulaşım zorluğu gibi yorucu ve zor yaşam koşulları öğrencilerin stresli yaşam koşullarıyla mücadele etmelerine, ilgi ve yeteneklerini keşfedip geliştirmelerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. İlçede yaşayan öğrencilerin ise çok sınırlı sosyal ve kültürel olanaklardan dolayı ilgi ve yeteneklerini keşfedip geliştirebilecekleri uygun sosyal, eğitsel ortam bulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlde yaşayan öğrenciler ise, büyük şehirlerin yaşam zorluğundan uzak, ilçedeki kısıtlı imkânların aksine, enerjilerini yönlendirebilecekleri, ilgilerine ve yeteneklerine uygun aktiviteleri bulabilecekleri etkinliklerle potansiyellerini gerçekleştirerek, kendilerini daha mutlu ve iyimser hissedebilmeleri, beraberinde yaşam doyumu düzeylerini de arttırabileceği ihtimalini güçlendirmektedir. Bender (2006) öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeylerinin, en

uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini en uzun süre şehirde yaşayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ilçede yaşayan öğrencilerin duygusal zeka düzeyinden yüksek olduğunu tespit etmiştir.

- Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre **Anne ve Baba eğitim düzeyine göre** üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka boyutlarından aldıkları puanlar, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre anne ve babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin duygusal zeka düzeyi, yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerini yordayabilecek değişkenler arasında olmadığını söylemek doğru olacaktır.
- Yapılan analizler sonucunda **Algılanan Ana-Baba tutumuna** göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmadığı fakat duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Buna araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından *iyimserlik* ve *duyguların ifadesi* düzeylerinin, anne baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrencilerin duygusal zeka ölçeği *duygulardan faydalanma* alt boyutunda aldıkları puanların, Ana-Baba tutumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne ve Babası *koruyucu tutuma* sahip olan öğrencilerin *duygulardan faydalanma* boyutunda aldıkları puanların, *demokratik tutumlu* aile ortamında yetişen öğrencilerin *duygulardan faydalanma* düzeyi puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Koruyucu aileye sahip öğrencilerin *duygulardan faydalanma* düzeylerinin demokratik aileye sahip olan öğrencilerden yüksek çıkması diğer araştırma bulgularından farklı olduğu için ilginç ve düşündürücü bulunmuştur. Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar demokratik aile tutumunun çocukların bilişsel-sosyal ve duygusal gelişimleri üstünde çok büyük olumlu etkiye

sahip olduğunu göstermektedir (Çağdaş, 2003). Ayrıca Lopes, Salovey ve Straus' un (2003) yapmış olduğu araştırmada duygusal zeka düzeyleri yüksek olan bireylerin anne ve babalarının desteğine sahip oldukları. Ilgisiz ailelerin çocuklarına yeterli desteği göstermeyeceğinden dolayı bu ailelere sahip öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Ana-Baba tutumuna göre öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri karşılaştırılmış, yapılan analizler sonucunda; *demokratik ve koruyucu* aile ortamına sahip öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, *Otoriter tutumlu* aileye sahip öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Yavuzer (1997) demokratik ve güven verici bir ortamda yetişen çocuk, kendisine ve etrafındakilere saygılı, yaratıcı, fikirlerini rahat ifade edebilen, kendine güvenen, hoşgörülü, sorumluluk duyguları gelişmiş, arkadaşlarını seven, sosyal ve duygusal açıdan dengeli ve mutlu bir birey olma ihtimali yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Çeçen ise (2008) yaptığı araştırmada yaşam doyumu ile ailesel bütünlük (anlaşılabilirlik, yönetebilme ve motivasyon) duygusu arasında anlamlı ilişki olduğunu söylemektedir. Anne-babanın demokratik tutumları yaşam doyumu düzeyini arttırmaktadır. Kırtıl (2009) anne- babasının demokratik bir tutuma sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin genel duygusal zeka düzeylerinin, anne babasının otoriter bir tutuma sahip olduğunu ifade eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

- Yapılan regresyon analizi sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından *iyimserlik* ve *duygularını ifade etme* düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ancak duygusal

zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı yordamadığı yani önemli etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenlerin önem sırası incelendiğinde birinci sırada *Duygularını ifade etme düzeyi*, İkinci sırada *İyimserlik* ve üçüncü sırada *Yaratıcılık* düzeyinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri attıkça yaşam doyum düzeylerinin azaldığını söylemek doğru olacaktır. Benzer konu ile ilgili olarak Ciğerci (2006) yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere oranla depresyon, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, paranoya ve psikotizm taşıma olasılığının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üstün yetenekli çocukların duyarlı ve hassas olmaları nedeniyle psikolojik belirti taşıma risklerinin daha fazla olabileceğini ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yaratıcılık düzeyi yüksek olan bir çok sanatçının ve bilim adamının psikolojik rahatsızlıkları olduğu bu yüzden toplumdan soyutlandığı görülmüştür. Bu sonuçların, bu araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Rus yazar A. Çehov, yaratma sürecinde bir sorununun olması gerektiğini ve yaratıcının, bunu bilinçli bir plan içinde yapmak zorunda olduğunu ifade etmiştir (Akt, Şener, 1982). Yaratıcılığın ortaya çıkması için “çarpılacak bir duvar olması” gerektiği söylemiyle, huzurlu ve mutlu bir yaşamın sanatsal yaratıcılığı tetiklemiyor olması olgusu, sanatçıların neden hep mutsuz insanlar oldukları genellemesini düşündürmüştür (Tozar, 2002). Sonuç olarak üstün yetenekli bireylerin beklentilerinin yüksek olması, duygusal ve hassas olmaları beraberinde anlaşılama duygusu yaşam doyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

- Duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından *iyimserlik* ve *duygularını ifade etme* düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yani öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça yaşam doyumlarının da arttığını söylemek doğru olacaktır. Bu konuda Kırtıl (2009) yaptığı araştırmada, yaşam doyumunu ve duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı ancak anlamlı olan bu ilişkilerin ise düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde yapılan çalışmalarda bireylerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile yaşam doyum arasındaki pozitif yönlü ilişki dikkate alındığında, kendisini gerçekleştiren, bağımsız davranan bireylerin yaşama karşısında olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bireylerin kendisiyle ve çevresindeki kişilerle birlikte eğlenmesi ve yaşamdan keyif alması, çevresindeki diğer insanları mutlu etme becerisi, duygusal zekanın mutluluk boyutunun bir özelliğidir. (Steven ve Book, 2003) Duygusal zekaları yüksek olan çocuk ve ergenlerin, diğerlerine oranla daha mutlu oldukları (Petrides ve Furnham, 2004) saptanmıştır.

5.2 ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına, bulgular ışığında yapılan yorum ve tartışmalara dayalı olarak iki ana başlık altında öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Eğitim Ortamları İçin Öneriler

- Araştırma bulgular doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin çoğunluğunu sosyo-ekonomik statüleri orta ve yüksek olan ailelerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Üstün yeteneğin doğuştan geldiği fakat yaşantılar yoluyla geliştirilebildiği bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yeteneklerinin erken yaşlarda keşfedilmesi,

kendilerine uygun bir eğitim ile geliştirilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ailelere çocuklarının yeteneklerini fark edip, bu yeteneklerini geliştirmek için uygun ortamı sağlamaları önerilmektedir. Okullardaki rehberlik servislerinin aileleri, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgilendirmeleri önem taşımaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, duygularını ifade etme boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise eğitim sistemimizin duygularını rahat ifade edilmesini kolaylaştıran demokratik ortam olmadığı söylenebilir. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışına uygun öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini kolaylaştıran demokratik sınıf ortamlarının oluşması ve öğretmen tutumlarının geliştirilmesi için önlemler alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Rehberlik hizmetlerinde bu konun ele alınması önerilmektedir.
- Ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarının, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile ilişkili olduğu araştırma bulgularınca tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonucu bu bulguyu desteklemiş ailede yaşayan birey sayısının artmasıyla yaşam standardının zorlaştığı düşünülmüştür. Konuyla ilgili olarak ailelerin çocuklarını yetiştirme, sağlıklı iletişim gibi konularında bilgilendirilmeleri öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.
- Yapılan analizler sonucunda; *demokratik ve koruyucu* aile ortamına sahip öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, *Otoriter tutumlu* aileye sahip öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne ve Babaların çocukların duyguların rahat ifade edilebildiği, dengeli, hoş görülmesi, sevecen ve saygılı bir ortamın oluşturarak sağlıklı ilişkiler kurmaları yaşam doyumlarının artmasına yardımcı olmaktadır. İlk eğitimin başladığı yerin aile ortamı olduğu düşünüldüğünde küçük yaşlardan itibaren kurulan yapıcı ve olumlu sosyal ilişkilerin öğrencilerin sosyal ve

zihinsel gelişmişleri dikkate alındığında rehberlik hizmetleri ve eğitimcilere yönelik anne ve babanın eğitimleri ile ilgili daha özenli omları gerektiği hatırlatılmaktadır

- Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin çevresindeki bireylerle pozitif iletişime geçebilen, kendilerine ve çevresindekilere saygılı, sınırlarını bilen, empatik, kararlarında bağımsız, sosyal sorumluluklarının bilincinde, yaşama umutla ve sevgiyle bakan, iyimser ve mutlu bireyler olmaları beklenir. Geliştirilebilir bir zeka türü olan duygusal zekanın düzeyini arttırabilmek dolayısıyla yaşam doyumu düzeylerinin arttırılması adına duygusal zeka yetilerine yüksek düzeyde sahip, üstünler konusunda eğitim almış, öğretmenler yetiştirmek ve topluma böyle üstün yetenekli yaşam doyumu yüksek bireyler kazandırmak toplum sağlığı ve ülkemiz adına önemli bir katma değer sayılır.
- Aile tutumunun, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilişkili olduğu araştırma bulgularınca tespit edilmiştir. Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olduğu gibi ailelerin tutumlarından da etkilenmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişiminin ilk yıllarından itibaren, ailenin çocukla olan ilişkisi yaratıcılık yönünün gelişmesinde önemli bir etkidir. Yeterli desteğin verildiği aile ortamında yetişen çocuk cesaretli, toplumun beklediği yaratıcıyı yeteneğe sahip bireyler olurlar. Anne ve babalar kendilerini bu konuda yetiştirmeli, farklı eğitimlerle bu konuda bilinçlendirilmeleri önerilmektedir
- Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesinin yanı sıra, yaşamdan zevk almalarını

sağlayacak, ders dışındaki sosyal aktivitelerin okullarda yaygınlaştırılması ve öğrencilerin bu aktivitelere katılımının desteklenmesi önerilmektedir. Özellikle sportif faaliyetler (basketbol, futbol, yüzme, tenis gibi) ve sanatsal etkinliklerle (resim, müzik gibi) öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri artarken yaşam doyumlarının da artması sağlanabilir.

- En uzun süre yaşadığı yerin öğrencilerin yaşam doyumları düzeyleri ile ilişkili olduğu araştırma bulgularınca tespit edilmiştir. Eğlenme ve dinlenme gibi temel ihtiyaçları okul ve aile tarafından karşılanırken tiyatro, sinema, müzik, resim ve spor gibi aktiviteler yaşantılarına çeşitli zenginliklerin katılmasını sağlayacaktır. Bu açıdan ailenin ve okul yönetimlerinin öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini arttıracak etkinlikler için ortam oluşturmaları önerilmektedir.
- Öğrencilerin yaratıcılık ve duygusal zeka düzeylerinin yaşam doyumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusu önemlidir. Bu nedenle okul ortamında rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine daha çok özen gösterilmelidir. Buradan hareketle bireyleri topluma hazırlayan, öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olması ve çağın gerektirdiği gibi kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bunun için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirecek etkili hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir
- Hazırlanan eğitim öğretim programlarında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflere de ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin özgün durumları göz önüne alındığında ülkemizde uygulanmakta olan Bilim Sanat Merkezlerinin doğru bir uygulama olduğunu söylemek gerekir. Bu merkezlerde öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık

becerilerinin gelişmesine ağırlık vererek öğrencilerin yaşam doyumlarına olumlu etki sağlayacakları umulmaktadır.

- Üstün yetenekli öğrencileri tanımaları ve ayırt etmeleri açısından eğitim fakültelerinde okuyan lisede çalışacak branş öğretmenlerine, yeteneklerin erken yaşta keşfedilip geliştirilmesinin öneminden dolayı sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili ders konulması önerilmektedir.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma Tokat ili ile sınırlı olduğundan çalışmanın Türkiye'nin başka bölgelerinde de uygulanması, farklı yaş ve meslek grupları üzerinde test edilmesi çalışma sonuçlarının genellenebilmesi adına yararlı olabilir.
- Üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırma bulgularının normal zihin düzeyindeki öğrenciler, üstün yetenekli olmayanlar içinde test edilmesi araştırma yapılması önerilmektedir.
- Duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumları düzeyleri üzerinde öğretmen tutumlarının etkisinin araştırılmasının çalışmanın daha iyi anlaşılacağı konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka, yaratıcılık ve yaşam doyumları düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak program geliştirme çalışmalarının nasıl olacağı tartışılıp değerlendirilmeye değer bir konu olarak görülmektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini yordayan değişkenlerin daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çok sınırlı sayıda çalışmanın olmaması bu konuda farklı bir çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003), “*Yaşamın Kalitelendirilmesi*”, 6. Basım, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Akarsu, F. (2001), *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları.
- Akbaş, E. (2006), *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkanat, H. (2004), “Üstün veya Özel Yetenekliler” *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları,
- Akkutay, Ü. (2004), Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi, *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları: 85–96.
- Alper, D. (2007), Psikolojik Danışmanlar Ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri-İletişim Ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Arıcioğlu, M. A. (2002), Yönelimsel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekânın Kullanımı, Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma, Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi, S. 4
- Arkonaç, S. A. (1998), *Psikoloji-Zihin Süreçleri Bilimi*, (2.Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Aslan, A. E. (1994), *Örgütte Kişisel Gelişim*, Editör, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Atabay, N. (2000), *Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne*

Baba Tutumları İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Orta öğretim ve Düz Lise Karşılaştırması), yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ataman, A. (1997), *Türkiye’de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar*, Milli Eğitim Dergisi, 136, 22-23.

Ataman, A. (1998), *Özel Eğitim*, Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1018.

Ataman, A. (2003), *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*, Gündüz Yayıncılık, Ankara.

Ataman, A. B. (2008), *Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul Bilsen Örneği*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, K. (2004), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin incelenmesi Aksaray ili Örneği*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baltaş, A. (2001), *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*, Remzi kitap evi, 2.baskı, S.65, istanbul.

Baltaş, Z. (2006), *Duygusal Zeka*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bar-On, R. (1995), *The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence (Esi)*, Psicothema, Vol:18, p.p.13-25.

Baykoçak, C. (2002), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa ili Uygulaması)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Baymur, B. F. (2004), *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Becer, E. (1993), Yaratıcılık ve Grafik Tasarım, *Anadolu Sanat*, Sayı: 1-3, Eskişehir: AÜGSF Yayınları, s.43-49.
- Bender, T. M. (2006), *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık İlişkileri*, yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Bozkurt, G. (1995), *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, Evrim Matbaası: İstanbul.
- Brown, R. T. (1989), *Creativity: What are We to Measure. In Handbook of Creativity*, Glover J. A., Ronning R. R. and Reynolds C. R (Ed). New York: Plenum Pres.
- Budak, S. (2003), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim Ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Budak, İ. (2007), *Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemede Bir Model*, yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Cherniss, C. (2002), *Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme*, Çev. Cihan Gülten Milli Eğitim dergisi. Sayı:150
- Ciğerci, C. Z. (2006), *Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler (Orta öğretim ve Düz Lise Karşılaştırması)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Clark, B. (2002), *Growing up Gifted*, 6th edt., Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

- Cooper, R. K. ve A. Sawaf (1997), *Liderlikte Duygusal Zeka*, Çev. Zelal Bedriye Ayman- Banu Sancar, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağdaş, A. (2003), *Anne-Baba-Çocuk İletişimi* (1. Basım). Konya: Eğitim Kitabevi
- Çakar, U. ve Y. Arbak (2004) “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3):23-48,
- Çiftçi, Y. (2002), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, S. (1999), *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995), *İlkokul 2.- 5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2000), *1. İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu*, “Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu”, in M.R. Şirin and S.U. Sayita (Eds.), İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, s. 455-461.
- Davaslıgil, Ü., M. Uzun, E. Çeki, A. Köse, N. Çapkan ve M. R. Şirin (2004), *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu Kitabı*, I. Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul,s.56, 87,97-98.
- Davaslıgil, Ü. (2004), *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu Kitabı*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Çocuk Vakfı Yayınları,

İstanbul.

Davis, G. A. ve S. B. Rimm (1994), *Education of The Gifted and Talented* (3rd ed.), Allyn and Bacon, Boston.

Delcourt, M. (2002), “*Lo Que los Padres Necesitan Saber sobre... Reconocery Animar los Intereses, las Capacidades, los Talentos de los Adolescentes. Guia Practica B0214 (What Parents Nedd To Know about... Recognazing Interest, Strenghts and Talents of Gifted Adolescents. Practitioners’ guide B0214).*”, Disabilities and Gifted Education,U.S.: Connecticut, s.10.

Diener, E. (1984), Subjective well-being. *Psychological Buletin*, 95 (3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985), The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

Diener, E., Seligman MEP (2004), Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5:1-31.

Doksat, M. K. (2006), Transandan’ın (Mistik ve Artistik Yaşantıların) ve Yaratıcılığın Psikolojisi,Psikolojisi,Psikobiyojisi. İnternetteen görüntüleme tarih ve adresi:26.6.2010saat:15:00<http://www.keremdoksat.com/2006/10/18/transandan-sin-mistik-ve-artistik-yasantilarin-veyaraticiligin-psikolojisi-psikobiyojisi-psikiyatrisi/>

Dorahy M. J., C. A. Lewis, J. F Schumaker ve ark. (2000), Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *J Soc Behav Pers*, 15:569-580.

Dökmen, Ü. (2000), *Varolmak-Gelişmek-Uzlaşmak*. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Durum Tespiti Ön Raporu (2004), Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi- Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Ön Raporu (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Duruöz, U. (2006), *Tarih Öğretiminde Eleştirel Ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Ekinci, A. (2003), *İlköğretim Okullarının Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimine Elverişlik Düzeyi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Batman Örneği), yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Enç, M. (1979), *Üstün Beyin Gücü*, Üstün Beyin Gücü Gelişimi ve Eğitimleri, II. Baskı Gündüz Eğitim ve Yayınları, Ankara.

Ezici, A. (2005), *Sanatçının kişiliği ve yaratma psikolojisi*, Anadolu Psikiyatri Dergisi 2005; 6:122-127)

Ford, D., Y. Haris, ve J. John (2003), “Exploring University Counselors’ Perceptions of Distinctions Between Gifted Black and White Students”, *Journal of Counseling & Development*, Vol.73, No.4, s.443-450.

Freeman, J. (2006). The Emotional Development of Gifted and Talented Children, *The Journal of the World Council for Gifted and Talented Children*, 21(2): 20-29.

Fyle, B. (1985), *Encouraging Creative Thinking in Children*, *Teacher Education Quarterly*, 12, 1, 30-35.

Gagne, F. ve St. F. Pere (2002), When IQ is Controlled, Does Motivation Still Predict Achievement?, *Intelligence*, 30, 1, 71-100.

- Genç, E. (2000), *Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2000), *Basında Duygusal Zeka*.(Çev.:Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları,32-45.
- Goleman, D. (2001), Chapter three. In D. Goleman ve C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for measure. And improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations* (pp. 21- 44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005), *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Göçet, E. (2006), *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başaçıkma Tutumları Arasındaki İlişki*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Grigorenko, E. L. ve R. J. Sternberg (2001), Analytical, Creative and Practical Intelligence as Predictors of Self-Reported Adaptive Functioning: A Case Study in Russia, *Intelligence*, 29, 57-73.
- Güllüce, A. Ç. (2006), *Mesleki Tükenmişlik Ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.

Güney, S. (2000), *Davranış Bilimleri*, Gen.2.b., Nobel Yayınları, Ankara .

Güngör, G. (2006), *Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Hökelekli, H. ve T. Gündüz (2004), *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. İstanbulÇocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.

Harris, (1998), Introduction to Creative Thinking, internetten erişim tarihi 27.7. 2010 saat:19.30 <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>,

Harrod, N. R. ve S. D. Scheer (2005), “An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics”, *Adolescence*, Vol. 40,159, s. 503.

İzğören, A, Ş. (1999), *İş Yaşamında 100 Kanguru. Yönetim, Liderlik ve İş Yaşamı*, Academyplus Yayınları, Ankara.

Kadayıfçı, H. (2008), *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Maddelerin Ayrılması ile ilgili Kavramları Anlamalarına Ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi*, yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Kershner, J. ve G. Legder (1985), “Effect of Sex, Intelligence, and Style of Thinking on Creativity: A Comparison of Gifted and Average IQ Children”, *Journal of Applied Psychology & Social Psychology*, Vol.48,No.4,s.1033-1040.Kirk, S. A. (1972), *Educating Exceptional Children* (2. Baskı).U.S.A. : Houghton Mifflin Company.

- Kırtıl, S. (2009), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kierstead, J. (1999), Emotional Intelligence (EI) in the Workplace, File:///K/WWWebsite/pdr/docs/ei_e.htm.(26-06-2010)
- Kirişoğlu, O. (1991), *Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak)*, Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Kocayörük, A. (2004), *Duygusal Zeka Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Konrad, S ve C. Hendl (2001), *Duygularla Güçlenmek*, Çeviren: Meral Taştan, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Köksal, A. (2007), *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2005), *Ergen Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Law, K. S., C. Wong ve L. J. Song (2000), *The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and its Potential Utility for Management Studies*, Journal of Applied Psychology, Sayı: 89, No. 3.
- Lopes, P.N., P. Salovey ve P. Straus (2003), *“Emotional Intelligence Personality and The Perceived Quality of Social Relationships”*, Personality and Individual Differences, Vol: 35, P.P. 641-658.

- Lubinski, D., C. Benbow ve J. Ryan (1995), “Stability of Vocational Interest Among the Intellectually Gifted From Adolescence to Adulthood: A 15-Year Longitudinal Study”, *Journal of Applied Psychology*, Vol.80, No.1, s.196-200.
- Lubinski, D., D. Schmidt ve C. Benbow (1996), “A 20-Year Stability Analysis of the Study of Values for Intellectually Gifted Individuals From Adolescence to Adulthood”, *Journal of Applied Psychology*, Vol.81, No.4, s.443-451.
- Mayer, J. D. ve P. Salovey (1990), Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D. ve P. Salovey (1993), “The Intelligence of Emotional Intelligence”, *Intelligence*, Vol:17, s.433.
- Mayer, J. D. ve P. Salovey (1997), What is emotional intelligence? In P Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York: Basic Boks, s. 3-22.
- Mayer, J. D. (1999), *A Field Guide To Emotional Intelligence*, Chapter 1, Cambridge University Press, Aralık.
- Mayer, J. D., D. M. Perkins, D. R. Caruso ve P. Salovey (2001), *Emotional intelligence and giftedness*, *Roeper Review*. 23: 131–137.
- Mayer,J., P. Salovey ve D. Caruso (2004), Emotional İntelligence: Theory, Findings,and Implications. *Psychological Inquiry*. Vol.15, No:3
- M.E.B. (2007), *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- Miller, N.B., L. K. Silverman ve R. F. Falk (1994), Emotional Development, Intellectual Ability and Gender,*Journal for the Education of the Gifted*,18,20- 38
- NCTM, (1995), (*National Council of Teachers of Mathematics*) Report of The NCTM

Task Force on The Mathematically Promising, NCTM News Bulletin 32 (December): Special Insert, NCTM Inc., Reston, Virginia.

Neihart, M. (1999), The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? *Roeper Review*, 22, 32-41.

Newsome, S., A. L. Day ve V. M. Catano (2000), *Assessing The Predictive Validity of Emotional Intelligence*, Personality And Individual Difference, Sayı:29.

O'BOYLE, M.W. (1986), Hemispheric Laterality as a Basis of Learning: *What We Know and Don't Know*, Educational Psychology Series: Cognitive Classroom Learning (Understanding, Thinking and Problem Solving), Editede by phye G.D.; Andre T., Academic Perss, Inc. San Diego., p.21.

Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer M. ve Ö.Ö. Karabulut (2003), *Yaşlılarda Yaşam Doyumu*, Geriatri, 6(2):72-74.

Öztunç, M. (1999), *Yaratıcı Düşünce Üzerinde Ailenin Etkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Preuss, J ve Dubow, F., (2004), “*A Comparasion Between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and a PeerStressor*”, *Roeper Review*, Vol.26, No.2, s.105-111.

Petrides, K. V., N. Frederickson, A. Furnham (2004), “The Role of Emotional Intelligence in Academic Performance And Deviant Behaviour at Scholl” *Personality and Individual Differences* 36, 2, 277-293.

Rask K., P. Astedt-Kurki, P. Laippala (2002), Adolescent subjective well-being and realized values. *J Adv Nurs*, 38: 254-263.

Rathus, S.A. (1987), *Psychology*, Third Edition, Holt, Rinehart and Winston, Inc.,

- Renzulli, J. S. (1986), *The Three Ring Conception Of Giftedness: A Development*
- Renzulli, J.S. (1999), *What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective*, *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1): 3-54.
- Robinson, A., ve P. R. Clinkenbeard (1998), "Giftedness: An Exeptionality Examines", [On line serial] *Annual Review of Psychology*, 49, 211 – 230.
- Rowe, A. J. (2007), *Yaratıcı Zeka* (Ş. Gülmen. Çev.) . (1. Baskı) . İstanbul : Prestij Yayınları.
- San, İ. (1996), *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin; Eğitsel Yaratıcı Drama*, *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, Sayı:7.
- San, İ. (2002), *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazıları*, Ankara: Natürel Yayınları.
- Saban, A. (2002), *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Samurçay, N. (1983), *Zekâ ve Yaratıcılık*, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:8, Sayı: 45, Sayfa:4-12.
- Sarı, H. (1998), *Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi ,Kocaeli.
- Shapiro, L.E. (2003), *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. (7. Basım). Çev. Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shelly, Y.S. ve L. A Brown (2004), *Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*, *Research Branch Correctional Service of Canada*.

- Silverman, L. K. (1993), The Gifted Individual, In: L. K. Silverman (Ed) *Counseling The Gifted and Talented* ,(ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Sousa, D. A. (2003), *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.
- Standler, R. B. (1998), *Creativity İn Science And Engineering*, Retrieved September 5, 2002, From <http://www.rbsso.com/create.htm> , 28.06.2010
- Sternberg, R. J. ve P. R. Clinkenbeard (1995), The Triarchic Model Applied to Identifying, Teaching, and Assessing Gifted Children, *Roeper Review*, 17, 4, 255.
- Sternberg, R. J. (1996), “What should we ask about intelligence?”, *The American Scholar*, Vol.65, Sayı.2,s.205-217.
- Sternberg, R. J. (1997), A Triarchic View of Giftedness: Theory of Human Intelligence in the Classroom, *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.), N. Colangel ve A. Davis (Eds.), Allyn ve Bacon, Boston, 43-45.
- Sternberg, R. J. ve T. I. Lubart (1999), The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Sternberg R.J (Ed) *Handbook of Creativity*, Cambridge Universty Press.
- Sternberg, R. J. ve T. Ben-Zeev (2001), *Complex Cognition*, Oxford University Press, New York.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Steven, J. S. ve H. E. Book (2003), *EQ Duygusal Zeka ve Ba arının Sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Sungur, N. (1988), *Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği: EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Araştırma*, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sungur, N. (1992), *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Sungur, N. (1997), *Yaratıcı Düşünce* Evrim Yayınevi, İstanbul.

Süzen, D. (1987), *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*, yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahiner R. (1999), *Yaratıcı Bir Cesaret Üzerine*, İstanbul, Cumhuriyet Dergi Eki, 14 Ekim.

Şener, S. (1982), *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*, İstanbul Adam Yayınları, s.21, 22.

Taşdemir, Ö. (2003), *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.

Taylor, G. J. ve R. M. Bagby (2000), "An Overview of the Alexithymia Construct", Editörler: Bar-On R. ve J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass Company, San Fransisco, s. 40-59.

Tdk, (1998), *Türkçe Sözlük*, 9.b., Ankara.

Tekin, M. (2008), *Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan Ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık Ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması*, yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden

Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

- Titrek, O. (2005), *Duygusal Zeka Yeterliliklerini İş yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt: III Sayı: 24
- Toker, F., K. Yıldız, C. Necati ve U. Behran (1968), *Zeka Kuramları*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları, Ankara.
- Tozar, Z. (2002), *Delilik ve Dahilik O İnce Çizgi*, Bilim ve Teknik Dergisi, Ankara, Ekim sayı 419.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, (3. Basım) İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Vara, (1999), *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki ilişkinin incelenmesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Valdes, G.(2002),“*Understanding the Special Giftedness of Young Interpreters. Research Monography Series.*”, Disabilities and Gifted Education, U.S.;Connecticut, RM02158, s.206.
- Vural, B. (2005), *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Wechsler, D. (1958), *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Veenhoven, R. (1996), *The Study Of Life satisfaction*. In: W. E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds). A comparative study of satisfaction with life in Europe. p.p. 11-48. Eötvös University Press

- Weisinger, H. (1998), *İş Yaşamında Duygusal Zeka*, İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Weiss, H. D. (1993), *Problem Çözümünde Yaratıcılık (Creative Problem Solving)*, Çeviren: Şahiner Doğan, Cep Yönetim Dizisi, 1. Baskı, İstanbul
- Yavuzer, H. (1994), *Yaratıcılık*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1997), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 14. Basım
- Yaylacı, G. (2006), *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Yetim, Ü. (2001), *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Yılmaz, S. (2007), *Duygusal Zeka Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Young, J. G. (1985), *What Is Creativity? The Journal Of Creative Behavior*, V.19, N.2, P.77-87.
- Yüksel, M. (2006), *Duygusal Zeka Ve Performans İlişkisi (Birçok Firmada Uygulama)*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı
- <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/linkdetail.asp?KOD=40> Son erişim tarihi: 22.6.2010 Saat: 19:30
- <http://www.okulpdr.net/ozelfenlisesi.htm> Son erişim tarihi: 22.6.2010 Saat: 20:00
- <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/ustunveyaozelyetenkeliler.htm> Son erişim tarihi: 24.6.2010 Saat: 21:40

EKLER**EK-1**

Bu araştırma yüksek lisans bitirme çalışması kapsamında yapılmaktadır. Sorulara içten cevap vermeniz araştırma güvenilirliği açısından önemlidir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Elde edilecek veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. İsim belirtmeniz gerekmemektedir. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birisini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi (X) işareti ile işaretleyiniz. Yardımlarınız ve sorulara verdiğiniz içten cevaplarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Eda AKKAN
Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**Öğrencinin:**

Cinsiyeti: () Kız () Erkek	Yaşı: (.....)	
Ekonomik Düzey: Üst () Orta () Alt ()	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu: (.....)	
Ailede yaşayan birey sayısı: (.....)	Anne ve baba beraber mi: Evet() Hayır () Boşanmış ()	
En Uzun Süre Yaşadığı Yer: Köy () İlçe () İl () Büyük Şehir ()		
Anne- Babanın Öğrenim durumu:	Anne	Baba
Okuma-yazması yok	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise ve dengi okul mezunu	()	()
Üniversite ve yüksekokul mezunu	()	()
Size göre Anne-Babanızın genel tutumu aşağıdakilerden en çok hangisine uygundur?		
Otoriter () Demokratik () İlgisiz () Koruyucu ()		

EK- 2

YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda 5 cümle ve her bir cümlenin yanında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümlenin yanındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretleyiniz. Bu şekilde 5 cümlenin her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz. Sizce doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Hayatım bir çok yönden idealimdekine yakın	1	2	3	4	5	6	7
2	Hayat şartlarım mükemmel	1	2	3	4	5	6	7
3	Hayatımdan mennunum	1	2	3	4	5	6	7
4	Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim	1	2	3	4	5	6	7
5	Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-3

Ne Kadar Yaratıcısınız?

Ne kadar yaratıcısınız? Aşağıdaki test sahip olduğunuz kişisel özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliğinizi belirlemenize yardımcı olacaktır. Bu seçeneklerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her bir ifade için size en yakın seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Sıra No	YARATICILIK ÖLÇEĞİ SEÇENEKLER	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Belirli bir problemi çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım			
2	Cevabımı alamayacağımı düşündüğüm soruları sormak zaman kaybıdır			
3	Bir problemi çözerken bir işe yoğunlaşmam diğer insanların çoğundan daha düşük düzeydedir			
4	Problem çözmek için adım adım mantıklı basamakların en iyi yöntem olduğuna inanırım			
5	Grup çalışmalarında, bazen fikrimi sesli söyleyerek diğerlerinin sözünü keserim			
6	Zamanımın çoğunu başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri düşünerek harcarım			
7	Benim için doğru olduğuna inandığım şeyleri yapmak, başkalarının onayını kazanmaya çalışmaktan çok daha önemlidir			
8	Olaylar karşısında kararsız görünen insanlara karşı saygımı yitiririm			
9	Diğer insanlardan daha çok, ilgilendiğim ve heyecan duyduğum şeylere gereksinim duyarım			
10	İçimden geçenleri nasıl kontrol altında tutacağımı bilirim			
11	Zamanımın çoğunu zor problemlerle uğraşarak geçirebilirim			
12	Bazen aşırı istekli olurum			
13	En iyi fikirlerimi özellikle belirli bir şeyle meşgul olmadığım zaman üretirim			
14	Bir sorunun çözümüne yaklaştığım zaman sezgilerime ve “doğruluk” veya “yanlışlık” hislerime güvenirim			
15	Problem çözümünde; problemi analiz ederken hızlı, topladığım bilgileri sentez ederken daha yavaş çalışırım			
16	Bazen kuralları ihlal ettiğim ve gerektiği gibi davranmadığım için eleştirilirim			
17	Koleksiyon hobisini severim			
18	Hayal alemine dalmak, çok önemli projelerimin ortaya çıkmasına neden olur			
19	Gerçekçi ve tarafsız insanları severim			
20	Eğer şimdiki mesleğim dışında iki tür meslekten birisini seçmek durumunda olsaydım kâşif yerine tıp doktoru olmayı tercih ederdim			
21	Benimle aynı sosyal sınıf ve meslek grubundan olan insanlarla daha kolay anlaşabilirim			
22	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim			
23	Hayatımı yüksek statü ve güç elde etmek için sürdürürüm			

24	Kararlarının çoğundan emin olan insanları severim			
25	Sorunların başarılı şekilde çözülmesinde ilhamın rolü yoktur			
26	Bir tartışmada, görüşümün bir bölümünden vazgeçmek zorunda kalsam da en büyük zevkim hemfikir olmadığım insanla arkadaşlık kurmaktır			
27	insanlara kabul ettirmek yeni fikirler üretmek oldukça ilgimi çeker			
28	Derin düşünmek için bir günümü yalnız başıma geçirmekten hoşlanırım			
29	Kendimi yetersiz hissettiğim işlerden kaçınmaya çalışırım			
30	Bir bilgiyi değerlendirirken bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir			
31	Belirsiz ve tahmin edilemeyen durumlardan hoşlanmam			
32	“Önce iş sonra memnuniyet” kuralını uygulayan insanları severim			
33	Bence başkalarına gösterdiği saygıdan çok, insanın kendine olan saygısı önemlidir.			
34	Mükemmel olmak için uğraşan insanların çok zeki olmadığını düşündürüm			
35	Grup halinde çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim			
36	Başkalarını etkilemem gereken işleri severim			
37	Yaşamımda karşılaştığım çoğu problem doğru veya yanlış çözümü olmayan sorunlardır			
38	Her şey için bir yere sahip olmak ve her şeyin yerinde olması benim için önemlidir			
39	Tuhaf ve sıradışı kelimeler kullanan yazarlar sadece gösteriş meraklısıdır			
40	Aşağıdaki kelimeler insanları tanımlamak için kullanılan bir listedir. Sizi en iyi tanımlayan 10 kelimeyi işaretleyerek seçiniz.			

Sıra	SEÇENEKLER	X	Sıra	SEÇENEKLER	X
1	Enerjik		28	Uyanık	
2	İkna edici		29	Tuhaf	
3	Dikkatli		30	Düzenli	
4	Revaçta olan		31	Duygusuz	
5	Özgüveni olan		32	Mantıklı düşünen	
6	Sebatlı		33	Anlayışlı	
7	Orijinal		34	Dinamik	
8	Tedbirli		35	Kendini isteyen	
9	Prensipli		36	Nezaketli	
10	Becerikli		37	Cesur	
11	Bencil		38	Verimli	
12	Bağımsız		39	Yardımsız	
13	Sert		40	Sezgili	
14	Kehanet sahibi		41	Hızlı	
15	Resmi		42	İyi huylu	
16	Gayri resmi		43	Esaslı	
17	Kendini işine adanmış		44	Düşüncesiz	
18	İleri görüşlü		45	Kararlı	
19	Gerçeklere dayanan		46	Gerçekçi	
20	Açık fikirli		47	Alçakgönüllü	
21	Çok anlayışlı		48	İstekli	
22	Utangaç		49	Dalgın	
23	Tutkulu		50	Esnek	
24	Yenilikçi		51	Girişken	
25	Dengeli		52	Sevilen	
26	Meraklı		53	Huzursuz	
27	Pratik		54	Çekingen	

EK-4

DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ (DZÖ)

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

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
20	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem					
21	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir					
22	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim					
23	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımcı olduğuna inanmam					
24	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.					
25	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum					
26	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum					
27	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim					
28	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur					
29	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim					
30	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim					
31	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayım					
32	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissedirim					
33	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir					
34	Problemleri nasıl ele alacağım da duygularım büyük bir rol oynamaz					
35	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm					
36	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım					
37	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.					
38	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım					
39	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum					
40	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum					

EK-5 VALİLİK ÖLÇEK İZİN BELGESİ

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.60.00.04/311/ 17687
KONU : Anket izni.

15 10 2009

GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi: 18/09/2009 tarih ve 585 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini rica ederim.

Hacı Mehmet KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER

1 adet makam onayı
1 adet anket

12/10/2009 Şef : A.COŞKUN
12/10/2009 Şb.Md. : A. TURKUT
12/10/2009 Müdür : Y. PETEK

Hükümet Konağı Kat: 3, 60100 TOKAT
Tel:0 (356) 214 10 17-170 Faks:0 (356) 214 11 86
e-mail: tokatmem@meb.gov.tr İnt: http://tokat.meb.gov.tr

Bilgi için : Abdullah COŞKUN Şef

hizmetici60@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Eda AKKAN

Doğum Tarihi: 1976

Öğrenim Bilgileri

İlköğretim: Çayıralan ilköğretim Okulu

Lise: Yozgat Lisesi

Üniversite: Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Bölümünü

İş Bilgileri

Tokat Bilim ve Sanat Merkezi/ Psikolojik Danışman