

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONLARI VE
DUYGUSAL ZEKA LARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sevda SEYİS

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Hikmet YAZICI**

**TRABZON
Haziran, 2011**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 10/06/2011

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hikmet YAZICI

Üye : Doç. Dr. Hatice ODACI

Üye : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Sevda SEYİS

17.05.2011

ÖNSÖZ

Eğitimde öğrencilerin başarılarını arttırıcı faktörler birçok araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle motivasyon ve duygusal zeka kavramları son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında araştırmacıların yoğun ilgisini çekmiştir.

Bu tezde ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bazı değişkenlerin akademik başarı açısından öğrenciler üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bulguların eğitimde başarıyı arttırmak için faydalı olacağı umulmaktadır.

İncelemeye çalıştığım bu konuda danışmanım olarak beni yönlendiren ve çalışmalarımda zamanını ayırıp bilgilerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma sürecinde yardım ve desteğiyle içtenlikle yanımda olan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Fatma ALTUN'a yürekten teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemde büyük emek sahibi olan annem Pervin SEYİS ve babam Osman Zeki SEYİS başta olmak üzere sevgili ailemin tüm üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda her türlü destek ve yardımlarını benden esirgemeyen ve anlayışıyla yanımda olan sevgili Emre ÖZGENÇ'e teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2011

Sevda SEYİS

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------|------|
| ÖNSÖZ | IV |
| İÇİDEKİLER | V |
| ÖZET | VIII |
| ABSTRACT | IX |
| TABLolar LİSTESİ | X |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | XI |
| GRAFİKLER LİSTESİ | XII |
| KISALTMALAR LİSTESİ | XIII |
| GİRİŞ | 1-3 |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|------------|
| 1.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER | 4-6 |
| 1.1. Araştırmanın Amaçları | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Denenceleri | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Sayıtları | 4 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar | 5 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|-------------|
| 2.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR | 7-39 |
| 2.1.Motivasyon | 7 |
| 2.1.1. Motivasyon Kaynakları | 8 |
| 2.1.2. Motivasyon Kuramları | 9 |
| 2.1.2.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı | 9 |

| | |
|---|----|
| 2.1.2.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı | 10 |
| 2.1.2.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı | 11 |
| 2.1.2.4. Sosyal–Bilişsel Motivasyon Kuramı | 12 |
| 2.1.3. Motivasyon ve Kişisel Faktörler | 12 |
| 2.1.3.1. Motivasyon ve Uyarılma | 13 |
| 2.1.3.2. Motivasyon ve İhtiyaçlar | 13 |
| 2.1.3.3. Motivasyon ve İnançlar | 16 |
| 2.1.3.4. Motivasyon ve Amaçlar | 17 |
| 2.1.3.5. Motivasyon ve Öz-düzenleme Sistemi | 18 |
| 2.1.4. Öğrenme Süreci ve Öğrenci Motivasyonunu Geliştirme | 18 |
| 2.2. Duygusal Zeka | 21 |
| 2.2.1. Tarihsel Süreç İçerisinde Zeka Yaklaşımları | 21 |
| 2.2.2. Çoklu Zeka Kuramı | 25 |
| 2.2.3. Duygusal Zeka | 29 |
| 2.2.4. Duygusal Zeka Modelleri | 33 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|--------------|
| 3.YÖNTEM | 40-43 |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi | 40 |
| 3.2. Araştırma Grubu | 41 |
| 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları | 41 |
| 3.3.1. Bilgi Toplama Formu | 41 |
| 3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği | 41 |
| 3.3.3. Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği | 42 |
| 3.4. Araştırmanın İşlem Yolu | 43 |
| 3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri | 43 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|--------------|
| 4. BULGULAR | 44-52 |
| 4.1. Tanımlayıcı Bulgular | 44 |
| 4.2. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi | 45 |
| 4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları..... | 46 |
| 4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar | 47 |
| 4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar | 48 |
| 4.6.Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar | 50 |
| 4.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yerine Dayalı Farklılıklar | 51 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------------|--------------|
| 5. TARTIŞMA VE YORUM | 53-58 |
| SONUÇ ve ÖNERİLER | 59-60 |
| YARARLANILAN KAYNAKLAR | 61-78 |
| EKLER | 79 |
| ÖZGEÇMİŞ | 83 |

ÖZET

Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Akademik başarı ile bazı psikolojik değişkenler arasında ilişki vardır. Bu çalışmada psikolojik değişkenlerden motivasyonun ve duygusal zekanın akademik başarıyı nasıl açıkladıkları incelenmektedir. Çalışmada ayrıca bazı demografik değişkenlere bağlı ilişkiler ve farklılıklar araştırılmaktadır.

Araştırma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Trabzon ilindeki 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden 407 (Kız: 171, Erkek: 236) kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Bilgi Toplama Formu, Akademik Motivasyon ve Duygusal Zeka ölçekleri kullanılmıştır. Veri analizi için çoklu doğrusal regresyon, bağımsız *t* testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Bunun yanında kız öğrencilerin duygusal zeka ve akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkeni dikkate alındığında Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının, fen, genel ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Aile ikamet yeri dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı fark saptanmıştır. Elde edilen sonuçların bir kısmı literatürle paralel bir kısmı ise farklı çıkmıştır. Bu durum literatür bulgularıyla tartışılmıştır. Akademik başarıyı yordayan daha çok sayıda değişkenle çalışma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Duygusal Zeka, Akademik Başarı

ABSTRACT

Relationship Between High School Students' Motivation, Emotional Intelligence and Academic Achievement

There is a relationship between academic achievement and some psychological variables. In this study, it is investigated how motivation and emotional intelligence as psychological variables explain achievement. In addition, some relationships and differences based upon demographic variables are being examined.

The study group consist of 407 students (female= 171, male= 236) from 9, 10, 11 and 12 grades in Trabzon province in 2009-2010 academic year. Information Collecting Form, Academic Motivation and Emotional Intelligence Scales were used as data collection tools. Multiple linear regression, independent *t* test and ANOVA techniques were used to analyse the data.

The results of the research have shown that emotional intelligence and motivation variables have predicted academic achievement of high school students significantly. Besides it is seen that emotional intelligence and academic achievement points of the girls are significantly higher than that of the boys. It has been determined that a decline in motivation and academic success have occurred with increasing the level of the grades. When the variable as the type of schools is taken into consideration, it is determined that the academic successes of the Anatolian high school students are significantly higher than that of the students in science, general and vocational high schools. The results have also shown that motivation and academic achievement points of the students who have a higher socio-economic level is significantly higher than the others. When the residence places of the families are taken into consideration, a significant difference among the academic successes of the students have been determined. Some of the results are parallel to the literature and some are different. The results are discussed in accordance with the literature. The study recommended more variables that predict academic success.

Key Words: Motivation, Emotional Intelligence, Academic Achievement.

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablo Adı</u> | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|---|------------------|
| 1 | Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması | 24 |
| 2 | Duygusal Zeka Modelleri | 38 |
| 3 | Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları | 45 |
| 4 | Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi | 46 |
| 5 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları..... | 47 |
| 6 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar..... | 48 |
| 7 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar..... | 49 |
| 8 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar..... | 50 |
| 9 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yerine Dayalı Farklılıklar..... | 52 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| <u>Şekil Nr.</u> | <u>Şekil Adı</u> | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|---------------------------------------|------------------|
| 1 | Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi..... | 14 |

GRAFİKLER LİSTESİ

| <u>Grafik Nr.</u> | <u>Grafiğin Adı</u> | <u>Sayfa Nr.</u> |
|-------------------|--|------------------|
| 1 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar..... | 48 |
| 2 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar | 49 |
| 3 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar..... | 51 |
| 4 | Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yeri Dayalı Farklılıklar..... | 52 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--------|--|
| IQ | : Zeka Bölümü (Intelligence Qoutient) |
| EQ | : Duygusal Zeka (Emotional Intelligence) |
| AMS | : Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scala) |
| DFO | : Duyguların Farkında Olma |
| DY | : Duyguları Yönetme |
| KME | : Kendini Motive Etme |
| EMP | : Empati |
| İKE | : İlişkilerini Kontrol Etme |
| KG | : Kendini Gerçekleştirme |
| Ort | : Ortalama Puan |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| PISA | : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı |

GİRİŞ

Akademik başarı, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde belirlenmiş kriterlere göre gösterdiği ilerlemedir. Bireylerin yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olmaları, sahip oldukları akademik başarı ile ilişkilidir. Akademik başarı pek çok değişkenle ilişkilidir. Bu değişkenlerden bir kısmı (merak, ilgi ve öğrenme isteği gibi) içsel, bir kısmı ise dışsaldır (çevre etkisi, öğretmen etkisi, ödül ve ceza gibi). Akademik başarı bazı psikolojik değişkenlerle ilişkilidir.

Motivasyon akademik başarıyı açıklayan değişkenlerden biridir. Motivasyon, bilinç ve bilinçaltı faktörlere bağlı olarak bireyi davranmaya iter. Bu anlamda motivasyon davranışın nedenselliğidir (Lefrançois, 1995: 277). Motivasyon aynı zamanda bir sınava çalışmak, dersi dinlemek, işinden verim almak ya da almamak, ne yapılacağına karar vermek gibi davranışı etkileyen ve bireyi harekete geçiren süreçtir (Arends, 2004: 141). Motivasyon, öğrencilerin istenen görevleri yerine getirmek için zaman ve çaba harcamalarını ve becerilerini kullanmaya dönük isteklilikleri vurgulayan bir kavramdır (Ergün, 2005: 138). Öğretme öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme isteği, öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkıyorsa motivasyon kaynağı içten, dışarıdan sağlanan bir ödülle dayanıyorsa dıştan gelmektedir (Balaban Salı, 2004: 171). İçsel ve dışsal kaynaklar öğrenme ve akademik performans üzerinde farklı düzeylerde etkilidir. Yeterince motive olamamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Buna paralel olarak, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez (Selçuk, 2010: 219). Davranışçı, bilişsel, insancıl ve sosyal bilişsel yaklaşımlar motivasyonu açıklayan temel kuramlardır. Motivasyonu, davranışçı yaklaşım ödül ve uyararla, bilişsel yaklaşım etkileri değerlendirme biçimleriyle, insancıl yaklaşım kendini gerçekleştirme eğilimi ile ve sosyal bilişsel yaklaşım, sosyal amaçlar ve beklentilerle açıklamaktadır (Yazıcı, 2008: 427-429).

Motivasyon, kişisel faktörler, ihtiyaçlar, inançlar, amaçlarla ve benzeri faktörle de ilişkilendirilmektedir. Özellikle ihtiyaç faktörü anlamında bakıldığında Maslow (1970) motivasyon ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini yapmıştır. Maslow'a göre, insanlar isteyen varlıklardır ve gereksinimler onların davranışlarını etkilemektedir. Birey gereksinimini karşılamak amacıyla harekete geçmektedir. Maslow'un insanların

gereksinimlerini basit olandan karmaşık olana doğru önem sırasına göre dizdiği hiyerarşisinde, bireyler, alt basamaklardaki gereksinimlerini asgari ölçüde karşıladıktan sonra, bir üst basamaktaki gereksinimlerin doyurulabilmesine yönelik davranışlara motive olmaktadır (Balaban Salı, 2004: 167-168).

Motivasyon öğrenme ortamları ve öğretim süreci değişkenleri ile birlikte incelenir. Sınıfta gözlenen motivasyon ile öğrenci performansı arasında ilişki vardır (Breen ve Lindsay, 2002: 693). Bu kapsamda kendileriyle etkili iletişim kurulan, öğretmen ve arkadaşları tarafından desteklenen ve öğrenme yaşantılarını anlamlı bulan öğrencilerin motivasyonları artmaktadır (Urdan ve Schoenfelder, 2006).

Son yıllarda, bazı bilim insanları (ör: Cherniss, 1998; Cobb ve Mayer, 2000; Goleman, 1995), duygusal zekanın da akademik başarıyı açıklayan faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Duygular; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerin kullanılma kapasitesinin sınırlarını çizerek hayatta neler yapılabileceğini belirler. Yapılan işe, istek ve arzu-hatta uygun düzeyde bir kaygıyla-motive olunan ölçüde birey başarıya ulaşır. İşte duygusal zeka tam bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, kristalize ederek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2007a:119).

Bazı kuramcılar (ör.Galton, Binet ve Piaget) zekayı tek boyutlu olarak, bazıları (ör.Sperman, Thorndike, Thurstone, Guilford, Cattell, Stenberg ve Gardner) çok boyutlu şekilde açıklar. Galton zeka konusu ile deneysel olarak ilgilenen araştırmacılardandır. Devam eden süreçte Gardner ise zeka kavramının sadece normal çocuklar ve yetişkinlerle çalışmalardan elde edilen bilgiye değil, zekası üstün ve geri olanlar, beyni zedelenenler, usta müzisyenler ve değişik kültürden insanlardan elde edilen bulgulara dayanması gerektiğini düşünmüştür. Gardner (1983) eskiden beri bilinen sözel, uzaysal ve sayısal yeteneklere o zamana kadar ihmal edilen müzik yeteneğini, bedensel yeteneği ve kişisel ilişkilerde başarı için gerekli olan becerilerin çeşitli biçimlerini de zeka kavramına dahil etmiştir (Kuzgun, 2004: 15-27). Gardner'in çoklu zeka kuramındaki sosyal zekanın bir alt boyutu olarak ele alınan duygusal zekanın, daha sonraki çalışmalarda sosyal zekayı da içine alan geniş bir zeka tipi olduğu ileri sürülmüştür (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zeka kavramı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından daha sonra Daniel Goleman tarafından ele alınmış ve duygusal zekanın entelektüel zekadan daha önemli olduğu ileri sürülmüştür (Köksal, 2003:1). Harrison duygusal zekayı; insanların duygularını bilme ve yönetme, insanları güçlü duygularla güdüleme, başkalarının yerine kendini koyma ve duygusal ilişkileri yönetme yeterlilikler ve beceriler dizisi olarak tanımlamıştır (Titrek, 2007: 58). Mayer ve Salovey, duygusal zekayı; duyguları tanımak, duyguları düşüncede kaynaştırmak, duyguları anlamak ve duyguları yönetmek boyutları ile, Cooper ve Sawaf duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya boyutları ile, Bar-on içsel dünya alanı, dış dünya alanı, uyum alanı, stresle başa çıkma alanı ve genel ruhsal durum alanı boyutları ile, Goleman kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler boyutları ile incelemiştir (Taylı, 2010: 265-269).

Duygusal zeka alanında yapılan araştırmalar, okulda alınan iyi notların hayat başarısını garantilemediği gerçeğini tekrar tekrar ortaya koymakta ve IQ nun günlük hayattaki başarıya katkısının %10'dan fazla olmadığını göstermektedir (Tuyan ve Beceren, 2011). Bu bakımdan, eşit IQ düzeyine sahip iki kişiden biri hayatta ilerleme kaydetmişken, diğerinin neden aynı başarı düzeyini yakalayamadığını anlayabilmek için bu kişilerin Duygusal Zeka (EQ) yeterliliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Duygusal yetenek sahibi, kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler hayatın her alanında avantajlıdır (Goleman 2007a: 65).

Motivasyon ve duygusal zeka akademik başarıyla ilişkili olan iki temel değişkendir. Bu değişkenler farklı öğrenim kademelerine bağlı olarak akademik başarıyı etkiler. Değişen motivasyon kaynakları ve farklı duygusal zeka düzeyleri akademik başarı performansını da farklılaştırabilir. Bu çalışma ile bu durum tespit edilmeye çalışılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların bu bağlamda akademik başarının açıklanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın temel amacı motivasyon ve duygusal zeka değişkenlerinin akademik başarıyı nasıl açıkladığını incelemektir. Öğrencilerin motivasyonlarının, duygusal zekalarının ve akademik başarılarının bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek araştırmanın diğer amacıdır.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

1. Motivasyon ve duygusal zeka akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklar.
2. Öğrencilerin motivasyon, duygusal zeka ve akademik başarı puanları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşır.
3. Öğrencilerin motivasyon, duygusal zeka ve akademik başarı puanları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşır.
4. Öğrencilerin motivasyon, duygusal zeka ve akademik başarı puanları okul türü değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşır.
5. Öğrencilerin motivasyon, duygusal zeka ve akademik başarı puanları sosyo-ekonomik gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşır.
6. Öğrencilerin motivasyon, duygusal zeka ve akademik başarı puanları aile ikamet yeri değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin ölçekleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. Örneklem grubu evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılı Trabzon ilinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarının öğrencileriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, eğitim sistemi başarı odaklıdır. Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve verimliliği arttırmak için öğrenci başarısındaki etkenler eğitim araştırmalarının konusu olmuştur. Motivasyon ve duygusal zeka bu anlamda akademik başarıyla ilişkilendirilen önemli değişkenlerdir. Motivasyon ve öğrenme birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Motivasyon organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyleri öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak motivasyon öğrenme için ön şartlardan biri olmaktadır. Yine duygusal zekanın alt faktörleri olan özbilinç, duyguları yönetme ve empati gibi değişkenler öğrenme ortamlarının niteliğinde farklılıklar oluşturabilir. Bu değişkenlerin akademik başarıya olan etkileri düşünüldüğünde eğitim kurumlarında olumlu değişiklikler oluşturmaları beklenir. Akademik başarı ise eğitim sistemimiz de önemli yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda akademik başarısı yüksek olan bireylerin daha mutlu; düşük olanların ise stresli ve olumsuz ruh halinde oldukları bilinmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen değişkenleri incelemek ve bu kapsamda ortaöğretim öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve duygusal zeka puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakmak anlamlı olacaktır ve araştırma bu temel gerekçeye bağlı olarak yapılmıştır.

1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Motivasyon: Organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde davranışa sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2009: 498).

Duygusal Zeka: Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını olumlu bir şekilde algılamasıdır (Stickland, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR

2.1. MOTİVASYON

Birçok alanın konusu olan motivasyon, eğitim araştırmalarında da incelenen değişkenlerden biridir. Bu bağlamda motivasyon öğrenmenin ve gelişmenin tüm evrelerini etkileyen önemli bir değişkendir (Schunk, 2009: 18). Motivasyon kavramı İngilizce ve Fransızcadaki 'motive' kelimesinden türetilmiştir. 'Motive' teriminin Türkçe'de kullanılan karşılığı güdü veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Güdüleme kısaca bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Bu durumda motivasyon, harekete geçirici, harekete devam ettirici (ya da sürdürücü) ve olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç temel özelliğe sahip bir güçtür. 'Motive' temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye veya amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 2008: 494). Kirel (2004: 279) motivasyonu belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kişilerin kendi arzu ve istekleri ile davranmaları şeklinde tanımlamaktadır.

Motivasyon karmaşık bir çalışma alanıdır. Çünkü kişilik özellikleriyle, sosyal ve çevresel faktörlerle, önceki yaşantılarla, benlik kavramıyla, fiziksel iyi olma gibi durumlarla ilişkilidir (Bartlett ve diğerleri, 2001: 120). İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Ancak davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı motivasyondur (Fidan, 1996: 42). Motivasyon davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanır (Woolfolk, 1998: 372). Lumsden (1994: 92) motivasyonu bir hedefe dönük olarak, davranışı harekete geçiren sürdüren ve yönlendiren güç olarak tanımlamıştır. Motivasyon en genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2009:498).

Motivasyon konusunda ortaya atılan ilk yaklaşımlarda insan davranışlarının içgüdüler, dürtüler ve ihtiyaçlar tarafından kontrol edildiği vurgulanmaktaydı. Davranışın kalıtsal boyutu ile ilgili farklı içgüdü, dürtü ve ihtiyaçlar vardır. İçgüdüler türe özgüdür,

dürtüler biyolojik tabanlıdır (Long, 2000: 107). Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere birincil güdü ya da dürtü adı verilirken, insanlara özgü başarılı olma, para kazanma isteği gibi psikososyal güdülere ikincil güdü yani ihtiyaç denir (Öztürk, 1998: 21-22). Motivasyon istekleri, ihtiyaçları, ilgileri, dürtüleri içine alan genel bir kavram olarak görülür. Ancak motivasyonu yalnızca bunlarla açıklamak güçtür. Motivasyon sosyal ve kültürel bir ortam içinde ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkili şekilde gelişir (Cüceloğlu, 1992: 229-258).

2.1.1. Motivasyon Kaynakları

Araştırmacılar insan davranışlarını yönlendiren kaynakları içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırır. Bireyin ihtiyaçları, ilgileri, merakları gibi içsel süreçler ya da ödül, ceza baskı gibi dışsal etmenler, motivasyona neden olabilir. Bireyi davranışa iten kaynaklardan biri olan dışsal motivasyon, kaynağını çevreden alır. Ödül, ceza, sosyal baskı ve diğer çevresel faktörler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Dışsal motivasyonda yapılan işten ziyade kazanılacak olanlar önemlidir (Woolfolk, 1998: 373-374). Ceza almamak ya da ödül kazanmak için ders çalışan bir öğrencinin motivasyon kaynağı dışsaldır. Birey doyum elde etmek için işi başarmaya çalışıyor ise bu da içsel kaynaklı bir motivasyondur (Ülgen, 1997: 73). Tutum ve değerler gibi bazı kişisel özellikler ile içsel motivasyon arasında ilişki vardır. Ancak bu ilişki zamana dayalı olarak yapılan incelemede artmakta ya da azalmaktadır (Schwartz ve Waterman, 2006).

Nedenselliğin kaynağı, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılıktır. Bireyin bir işi ilgisini çektiği için yapması nedenselliğini içten, davranışı dışsal bir etkiyle yapması nedenselliğini dıştan alır (Woolfolk, 1998: 375). İçsel ve dışsal motivasyon, duruma bağlı olarak değişebilir. İdeal olan bireylerin içsel motive olmasıdır. Araştırmacılar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342). Lin ve diğerlerine (2003) göre yüksek düzeydeki içsel motivasyonla başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Benzer şekilde içsel motivasyon ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında ilişki bulunmuş ve içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Gottfried, 1985). Benzer şekilde Balaban Salı (2002) içten motive olan öğrencilerin dıştan

motive olan öğrencilere göre öğretime daha fazla dikkat gösterip daha fazla doyum sağladıklarını ifade etmiştir.

İçsel ve dışsal motivasyon durumu, bağlamla ve zamanla değişiklik gösterebilir. İnsanlar içinde buldukları toplumun değerlerine göre ihtiyaçlar geliştirdiklerinden, bu ihtiyaca yönelik motivasyon kaynaklarında da değişiklikler olabilir (Cüceloğlu, 1992: 250). İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları arasında ilişki vardır. İdeal olarak dışsal motivasyon içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlar. Örneğin öğretmenler öğrencilerin okuma yazmadan hoşlanmalarını arttırmak için onları öğrenme sürecinin başında ödüllendirmektedirler. Etkili bir öğrenme sürecinde içsel ve dışsal motivasyon kaynakları birlikte kullanılır (Moore, 2001: 222).

2.1.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramını daha iyi anlayabilmek için bu kavramın farklı kuramlar tarafından nasıl açıklandığına bakmak yararlı olacaktır.

2.1.2.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı

Davranışçı yaklaşım motivasyonun dışsal faktörlere dayalı olarak geliştiğini savunmaktadır. Davranışçılar motivasyonu açıklarken ödül ve uyarıcı kavramlarını kullanırlar. Ödül belirli bir davranışın karşılığı olarak verilen çekici bir nesne veya durum olarak, ceza ise uyarıcı davranışı destekleyen veya ondan vazgeçiren olay veya nesne olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 1998: 375). Davranışçı yaklaşımda pekiştiriciler olumlu ya da olumsuz olabilirler. Yüksek başarı, ödül, takdir etme, olumlu pekiştirici; düşük not, ceza olumsuz pekiştiricilerdir. Bu durumda davranışçı yaklaşımda dışsal motivasyon kaynakları vurgulanır (Arends, 2004: 142). Bu yaklaşımda davranışçılığın esasları olan klasik koşullanma, edimsel koşullanma, pekiştirici, ceza, ödül vb. kavramlar ön plana çıkar. Çocuğun etkili şekilde çalışması için ondan ne beklendiğinin farkında olması gerekmektedir. Motivasyon olumlu ve olumsuz beklentilere dayalı olarak gelişir. Bu nedenle ödülün etkili olabilmesi için öğretmenin başarı konusundaki bilgilerin üzerinde ısrarla durması gerekir (Long, 2000: 116).

Şenol (2009) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin öğretmenler için önemli dışsal motivasyon kaynağı olduklarını saptamıştır. Davranışçı yaklaşımda birey sürekli olarak dışsal uyaranların etkisi altındadır. Bu uyaranlar öğrenme sürecini farklı şekillerde etkilemektedir. Eğer dışsal pekiştireçler birey için ilginç ve tatmin edici olursa, öğrenme süreci daha etkili bir şekilde gelişir (Moore, 2001: 229). Motivasyonun dışsal bir durum olarak ele alınması bu yaklaşımın temel sınırlılığıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin öğreneceği duruma ilişkin içsel motivasyon veya yaptığı işten haz alması yerine tamamen dışsal araçlara yönelmesi esastır (Özbay, 2002: 224). Davranışçıların motivasyonu dışsal uyaranlar ve pekiştireçler şeklinde açıklamasına karşın bu anlayış davranışçıların içsel kaynakları tamamen reddettiği anlamına gelmez. Davranışçılar kendini değerlendirme, beklentiler, tahminler ve niyetler gibi içsel unsurları önemli motivasyon kaynakları arasında görürler (Moore, 2001: 222).

2.1.2.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı

Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içerir. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler öne çıkmaktadır (Selçuk, 2010: 221). Bilişsel yaklaşımda bilişler üzerinde durulur. Davranışlar planlarla, amaçlarla, şemalarla ve yüklemelerle başlatılır ve kontrol edilir. Bireyler dış etkilerle değil bu etkileri yorumlama biçimleriyle davranış geliştirirler. Aktif ve meraklıdırlar. Bu açıdan bilişsel yaklaşım içsel motivasyonu vurgular (Woolfolk, 1998: 376-377).

Bilişsel yaklaşım insan doğasına ilişkin aktif bir yaklaşım geliştirmiştir. Birey davranışlarını açıklama, manipüle etme ve sonuçlarını değerlendirme becerisine sahiptir. Çevrenin etkisi bireyin algılama ve yorumlaması çerçevesinde anlam ifade eder. Bilişsel yaklaşıma göre uyumsuzluğu azaltmak önemli bir motivasyonel kavramdır. Uyumsuzluk düşünce, davranış ve fikirler arasındaki bir çatışmadır ve bireyin sahip olduğu davranış ile ideal davranış arasındaki fark ortaya çıkınca görülür. Uyumsuzluğu azaltmak için, tutumların ve davranışların değişmesi gerekir (Lefrançois, 1995: 286-287).

Daha önce de belirtildiği gibi bilişsel kuramlar motivasyonu açıklarken düşünceye önem verir. Burada vurgulanan düşünce sürecinin içeriği, içgüdülerden ve ihtiyaçlardan daha önemli bir işleve sahiptir (Bartlett ve diğerleri, 2001: 120). Bilişsel motivasyon

kuramı öğrenenin ihtiyaçları, olayları anlaması ve tahmin etmesi ile ilişkilidir (Eggen ve Kauchak, 1997: 345). Bilişsel yaklaşım aynı zamanda yükleme kuramına vurgu yapar. Yükleme kuramı bireylerin başarı ya da başarısızlıklarını algılama ve değerlendirme biçimini ifade eder. Bu yükleme biçimleri motivasyonla da ilişkilidir (Arends, 2004: 145). Motivasyon, kişinin kendisinin veya başkalarının başına gelen olaylara nedensel çıkarımlar yapma biçimidir (Özbay, 2002: 228). Büyükkaragöz ve Sünbül (1999) yaptıkları çalışmada bilişsel kaynaklar olan yeterlik algısı, bilişsel yüklemeler ve kendini düzenlemenin öğrenmede başarıyı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

2.1.2.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı

İnsancıl yaklaşım motivasyonun içsel kaynaklarına vurgu yapar. Bu yaklaşıma göre bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi temel motivasyon kaynağıdır. Birey dünyaya bu eğilimle gelir. Bireyler doğuştan davranışa motive olmuşlardır. İçsel kaynaklar yeterlilik, öz-saygı, özerklik ve kendini gerçekleştirir. Motivasyon ile ihtiyaçlar arasında bağ kurmada akla Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gelir (Woolfolk, 1998: 375). Maslow (1987) ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirme ihtiyacına kadar bir hiyerarşik sıra izlediğini belirtmektedir. İnsancıl yaklaşımın vurguladığı unsurlar seçim, yaratıcılık, kendini gerçekleştirir. Temel motivasyon kaynağı kendini gerçekleştirir. Gerçekleştirme eğilimi insan türünün kalıtsal karakteristiğidir. Tam işlevsel, kendini gerçekleştirmiş birey, kendinin farkında olan, yaratıcı, yaşantılara açık ve kendini kabul eden kişi durumundadır (Klausmeier, 1985: 217).

İnsancıl kurama göre motivasyon, bireyin gelişmesine, büyümesine ve bütün potansiyellerini en etkili şekilde kullanmasına yol açan bir süreçtir. Öğrenme sürecinde bireyin motivasyonu, kendini birey olarak nasıl gördüğüne ve aklının kendi gelişimine ne tür katkı sağladığına bağlı olarak gelişir. Bu yaklaşım öğretmen öğrenci ilişkisine vurgu yaparak, öğretmenlerin olumlu tutumlarının önemli birer motivasyon kaynağı olabileceğini vurgular (Eggen ve Kauchak, 1997: 349). Başka bir ifadeyle öğretmenin gösterdiği yakınlık öğrenci motivasyonunu artırır (Kolburan Geçer, 2002).

2.1.2.4. Sosyal–Bilişsel Motivasyon Kuramı

Sosyal-bilişsel motivasyon kuramı davranışçı ve bilişsel kuramlara benzemektedir. Bu yaklaşım hem davranışçılar gibi dışsal etkileri ve davranışın sonucuna gösterilen ilgiyi, hem de bilişselciler gibi bireysel inançları ve beklentileri dikkate alır (Woolfolk, 1998: 377). Motivasyonun, amaçlara ulaşmaya dönük bireysel beklentiler ve amaçlara ulaşmaya dönük memnuniyet ve değer düzeyi olmak üzere iki temel kaynağı vardır (Arends, 2004: 145). Motivasyon davranışın nasıl ortaya konacağı ve sürdürüleceği ile ilgilidir. Geleceğe ilişkin beklentiler, motivasyon kaynaklarından biridir. Bunun yanında sosyal amaçlar ve kendini pekiştirme sistemi de motivasyon gelişimi üzerinde etkilidir. Kişisel motivasyonu geliştirme sürecinde bireyler kendi davranışlarını gözlerler, amaç oluştururlar ve performansları pekiştirirler (Bandura, 1977: 162-165).

Bu yaklaşıma göre öğrenme sürecinde model alma önemlidir. Çocuklar yetişkinleri gözleyerek model alırlar. Ancak, çocuklar motive olduklarında davranışı model alırlar bu nedenle yetişkinlerin tüm davranışlarını model almayabilirler (Ormord, 1990: 172-173). Bilgiyi kazanma ve bilgiyi davranışa dönüştürme iki ayrı durumdur. Bireyler kazandıkları her bilgiyi davranışa dönüştürmezler. Bilginin davranışa dönüştürülmesi için sonuçların anlamlı olması gerekmektedir. Bu anlamlılık bireyi davranışa motive eder (Yazıcı, 2008: 429). Yani bireyler kendilerine benzeyen kişilerin başarılarını gözlemledikten sonra öz-yeterliklerini arttırırlar ve başarmaya olan inançlarını geliştirerek aynı davranışı denemeye motive olurlar (Schunk, 2009: 484). Eryenen de (2008) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışma ile hedef yöneliminin ve öz-yeterliğin akademik başarının yordayıcısı olduklarını tespit etmiştir.

2.1.3. Motivasyon ve Kişisel Faktörler

Motivasyon kişisel faktörler, ihtiyaçlar, inançlar, amaçlar, öz-düzenleme sistemi gibi faktörlerle de ilişkilendirilmektedir.

2.1.3.1. Motivasyon ve Uyarılma

Motivasyonun ilgili olduğu kavramlardan biri uyarılmadır. Uyarılma genel bir psikolojik ve fizyolojik aktivite düzeyidir (Long, 2000: 110). Uyarılmışlık kendini fiziksel olarak kalp çarpıntısı, titreme ve kan basıncında artış psikolojik olarak ise kaygı şeklinde göstermektedir. Uyarılmışlık yüksek düzeydeki motivasyonla ilişkilidir. Bu durum çevreye dönük psikolojik ve fiziksel bir tepkidir. Anksiyete bir uyarılmışlık durumudur ve bu durumun motivasyon ve performansla karmaşık bir ilişkisi vardır (Eggen ve Kauchak, 1997: 351).

Homeostasis bir şeyi aynı durumda tutmak anlamına gelir ('homeo' eşit, 'stasis' statik ya da sabit kalma anlamına gelir). Homeostatik bir denetim süreci sabit bir durumu sürdürmek için etkin olarak çalışan bir sistemdir. Homostatik denetim süreçleri psikolojik, fizyolojik ya da mekanik olabilir (Atkinson ve diğerleri, 2002: 351). Bu anlamda da yüksek düzeydeki anksiyete başarı ve motivasyonu olumsuz yönde etkiler. Kaygılı öğrenciler başarısızlık beklentisi içerisindedirler, yeterliliklerine ilişkin güvenleri düşüktür ve bu nedenle sınıf onlar için tehdit edici bir nitelik taşır (Moore, 2001: 225). Uygun düzeydeki kaygının öğrenme ve başarıya olumlu katkıları vardır (Yazıcı, 2008: 430). Yıldırım ve arkadaşları (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada sınav kaygısı artan öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü saptamışlardır. Yine matematik kaygısı üzerinde bir çalışma yapan Ekenel (2005) öğrencilerin matematik kaygılarının artmasıyla başarılarının azaldığını tespit etmiştir.

2.1.3.2. Motivasyon ve İhtiyaçlar

İhtiyaç, amaçlanan ya da gerekli olan bir şeyin yetersiz olarak algılanmasıdır (Eggen ve Kauchak, 1997: 352). İhtiyaçların karşılanması ile bireyin motive olması arasında ilişki vardır (Yazıcı, 2008: 430). Hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Abraham Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir düzende incelemiştir. Maslow'un kendi ifadeleri ile "pozitif motivasyon teorisi", hiyerarşik bir sıra takip eden temel ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. Bunlar (Klausmeier, 1985: 218);

a- Fizyolojik İhtiyaçlar: Bu gruba, insanın yaşamını sürdürebilmesi ve bedenini koruyabilmesi için gerekli olan gıda, su, hava, dinlenme, cinsel vb. ihtiyaçlar girmektedir.

Yaşam boyunca bu ihtiyaçlar devam eder, bu ihtiyaçlar karşılandığında birey diğer ihtiyaçların karşılanması için motive olur.

b- Güvenlik İhtiyaçları: Bu grup, hem fiziksel, hem de psikolojik anlamda güvenlik ihtiyacını kapsamaktadır. Tehlike olarak algılanan durumdan kaçınma güvenlik ihtiyacını kapsamaktadır.

c- Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Bu ihtiyaç türü arkadaş, eş, çocuk vb. bireylere dönüktür. Yalnızlık duygusu, istenmeme ve izolasyon bu ihtiyacın tam olarak karşılanmadığını gösterir.

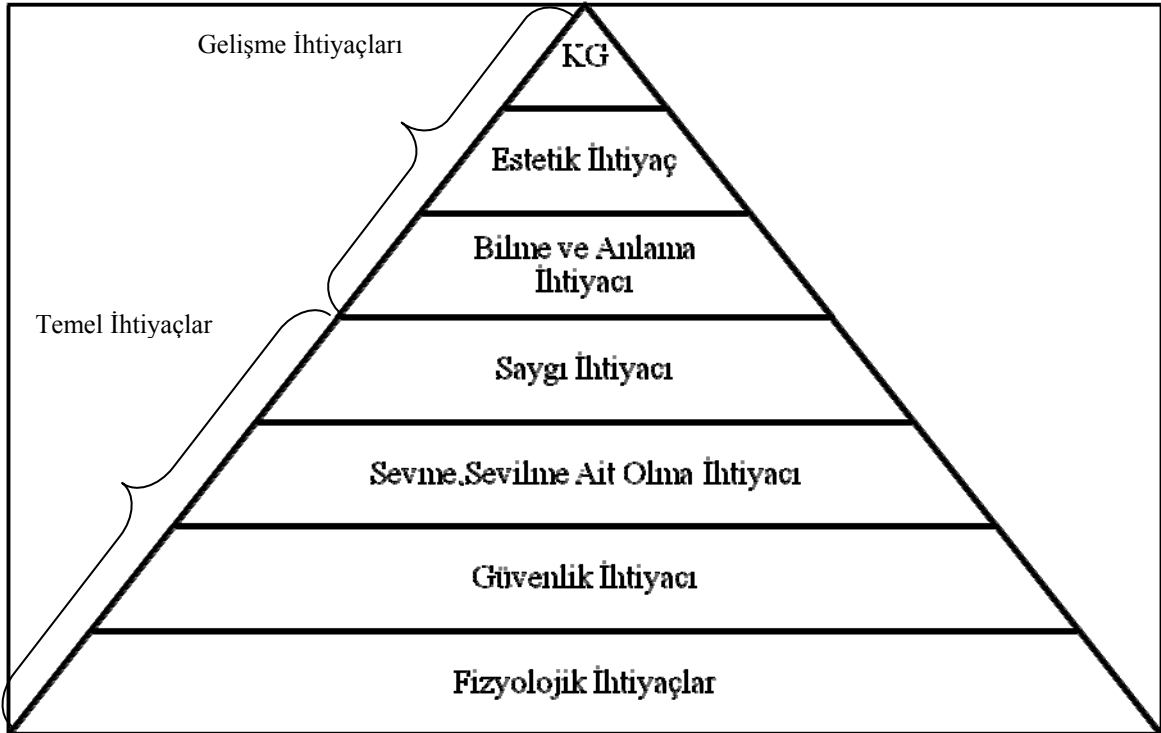
d- Saygı İhtiyaçları: Bireyin kendini özgün biri olarak tanımlamasıdır. Saygı ihtiyacı güven, sıcaklık, güç ve yararlılığa bağlı olarak gelişir. Olumsuzluk, başarısızlık ve eksiklik duygusu bu ihtiyacın yeterince karşılanmaması nedeniyle ortaya çıkar.

e- Bilme ve Anlama İhtiyacı: Bu ihtiyaç ilk gelişme ihtiyacıdır. Merak, keşfetme ve bilgiye ulaşma ihtiyaçları ile ilişkilidir.

f- Estetik İhtiyacı: Güzellik duygusu ve sevgiyi kullanma ihtiyacıdır.

g- Kendini-Gerçekleştirme İhtiyacı: Bu, kendini tamamlama veya tam işlevsel birey olma ihtiyacıdır.

Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



KG= Kendini Gerçekleştirme Kaynak: Yazıcı, Hikmet (2008:431)

Bu hiyerarşide ilk dört ihtiyaç temel ihtiyaçlardır. Bunlar karşılanmadan üst ihtiyaçların karşılanmasına geçilemez. Ancak temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra üst düzeydeki ihtiyaçların doyumu hedeflenir (Eggen ve Kauchak, 1997: 352).

Motivasyonda önemli bir ilke, tatmini aniden kesilen bir alt kademe ihtiyacının bütün şiddetiyle yeniden tatmin edilmek istenmesidir. Kişi yeniden tatmin olmak için bazı ihtiyaçlardan fedakârlık edecektir. İnsan psikolojik gelişme aşamaları içinde kişilik kazanmaktadır. Kişilik oluşumundan ihtiyaçlar dizisinin iyi şekilde tatmin edilmesi çok önemlidir. Bu nedenle yaşanan hayat düzeyinin ihtiyaç tatmininde olduğu kadar kişiliğin oluşumunda da önemi büyüktür (Eren, 1991: 386).

Diğer bir ihtiyaç olan başarı ihtiyacı da motivasyonu etkileyen faktörlerdendir. Başarı ihtiyacı bir davranışı en üst düzeyde yapma isteğidir. Başarma ihtiyacına sahip insanlar yaptıkları işe önem verir, herkesten daha iyi yapmak isterler. Bir işi kusursuz şekilde tamamlama davranışının altında başarısızlık korkusu ve başarma şevki olmak üzere iki gerçeklik yatar. Başarısızlık korkusu olan birey yeni etkinliklere girmez. Başarma şevki olan birey ise yeni etkinliklere girmekten korkmaz (Cüceloğlu, 1992: 253-254).

Başarı motivasyonu bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için, tüm zamanını ve enerjisini kullanmasına işaret eder. Örneğin, bir öğrenci bir dersteki başarı testlerin en az %80'ini başardığı zaman, kendini başarılı kabul eder. Zamanını ve enerjisini belirlediği başarıyı elde edecek şekilde kullanır. Başka bir öğrenci, başarı standardını başarı testlerinin %50'sini yapabilmek, ya da geçer not alabilmek olarak belirlemiş olabilir. Sınavlarda bu puanları aldığı zaman, kendini başarılı sayar. Söz konusu derste başarılı olmak için kullanacağı zaman ve enerji, sınav sorularının %50'sini yapacak kadardır (Ülgen, 1997: 65). Başarı motivasyonu konusunda iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan biri başarı motivasyonunu süreksiz ve durağan bir yapı olarak kabul eder ve bazı kişilerin yüksek bazılarının düşük motivasyonlu olduğunu iddia eder. Başarı motivasyonu konusundaki diğer yaklaşım bu motivasyonu değer ve inançlarla olan sürekliliği olan bir yapı olarak kabul eder ve motivasyonu içsel süreçlerle ilişkilendirir (Woolfolk, 1998: 384).

Başarı motivasyonu sınıfta son derece önemlidir. Bu ihtiyaç öğrencileri sınıfa uyumlu hale getirir ve olumlu sonuçlar elde etmesine kaynaklık yapar. Başarısızlık ve devamsızlığı azaltır ve öğrencileri cesaretlendirir. Yüksek düzeyde başarı ihtiyacı olan

bireyler karşılaştıkları duruma karşı cesaretli olurlar. Bu bireyler yüksek başarı standartlarına sahiptirler (Eggen ve Kauchak, 1997: 355).

Kontrol ve özerklik, davranışları düzenlemeyle ilgili birer bilişsel süreçtir. İçsel ve dışsal kontrol odaklı davranışlardan içsel odaklı olarak davranan bireyler, özerktirler ve kendi davranışlarını seçme-kontrol etme kapasitesine sahiptirler. Özerk olamayanlar ise çevreye uyarlar ve dışardan kontrol edilirler (Yazıcı, 2008: 432).

Yükleme kuramları motivasyonun bilişsel açıklamalarıdır ve başarısızlıkların altındaki varsayımları anlamaya çalışır. Bunun için de nedenselliğe odaklanırlar. Yükleme kuramının kontrol, değişmezlik, sorumluluk olmak üzere üç boyutu vardır. Kontrol, nedenlerin içsel ya da dışsal odaklılığını vurgular; değişmezlik nedenlerin değişip değişmediğini; sorumluluk ise bireylerin nedenleri kontrol edip edemediğini vurgular (Woolfolk, 1998: 382). Bu üç boyut motivasyonun geliştirilmesi açısından önemlidir. Yüklemeler ise inançları, duyguları ve davranışları etkilediği için önemlidir (Schunk, 2009: 475). Başarı ve başarıya ilişkin yüklemeler bireyin motivasyonunu ve öz-saygısını arttırabilir ya da azaltabilir (Woolfolk, 1998: 383).

Bireyler içsel ve dışsal odaklı davranışlar sergileyebilirler. İçsel oryantasyonlu bireyler, başarı ve başarısızlıklarını kendi performanslarıyla ilişkilendirirken, dışsal oryantasyonlu bireyler başarı ya da başarısızlıklarını görevlerinin zorluk ya da kolaylığıyla açıklarlar (Lefronçois, 1995: 295). Bireyin gelecekle ilgili beklentileri gerçekleştiğinde bu durum onun motivasyonunu etkiler. Yani başarısız olan bir öğrenci gelecekte de hep başarısız olacağını düşünürse, başarmaya dönük motivasyon geliştirmez. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki tutumları bu açıdan öğrenciler için önemlidir.

2.1.3.3. Motivasyon ve İnançlar

Değer görme temel ihtiyaçlardan biridir. Bireyler herhangi bir tehdit edici durumda kişisel değerlerini koruma çabası içine girerler. Öğrencilerin ihtiyaçları, inançları ve kendilerine değer verme biçimleri arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Eggen ve Kauchak, 1997: 359-360):

1. Kendi becerileriyle ilgili güven duygusu eksikliğine sahip olan bireylere bazı ağır sorumluluklar verilir ve bu şekilde öz-yeterlik inançları geliştirilerek olumsuz algılamaları değiştirilir.
2. Öğrencilerin çalışmalarındaki olumlu özellikler gözlenir ve onlara geri dönütler verilir.
3. Amaca dönük davranışların gerçekleştirilmesi için öğrenciler ödülleri verilir.
4. Öğrencilerin seçim yapma ve kişisel kontrol sağlama becerisi geliştirilir.
5. Sahip oldukları olumsuz yüklemeleri değiştirmeleri için destek verilir.

Yeterli düzeyde değer gören bireyler, kendi beceri ve kapasiteleri için, yeterlik inançları geliştirirler. Geliştirilen inançlar aynı zamanda motivasyonu da etkiler.

Öz-yeterlik inancı motivasyonu etkileyen temel inançlardan biridir. Öz-yeterlik geçmiş yaşantıların sonuçlarıyla ilişkilidir ve bireylerin gelecekle ilgili akademik motivasyonunu etkiler (Long, 2000: 393). Ekici ve Hevedanlı (2010) biyoloji dersine ait öz-yeterlik inancı konusunda yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının artmasıyla başarılarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öz-yeterlik inançları sadece gelecekle ilgili başarı ya da başarısızlık durumlarını etkilemez, bunun yanında amaçları belirlemeyle ilgili motivasyon sürecini de etkiler. Yüksek yeterlilik inançlarına sahip bireyler, yüksek amaçlar edinirler. Yüksek düzeydeki yeterlik inancı motivasyonu destekler (Woolfolk, 1997: 393). Sınıf ortamında öğretmenlerin tutumları öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkiler. Öğrencilerin yetenek sınırları ile ilgili olumsuz fikirlerini değiştirmek için öğrencilere çabanın, yetenekleri nasıl geliştirdiği hakkında bilgi vermek öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının artmasına ve becerilerini daha fazla geliştirmeleri için motive olmalarını sağlar (Schunk, 2009: 491).

2.1.3.4. Motivasyon ve Amaçlar

Öğrenciyi motive etme ve performansını artırma konularında amaçlardan faydalanılmaktadır. Amaçların özel, ulaşılabilir ve uygun bir güçlük düzeyinde olması gerekir. Amaçlar performansa ya da öğrenmeye dönük olur. Performansa dayalı amaçlarda yüksek düzeyde beceri üzerine odaklanılır ve başarısızlıktan kaçınılır. Öğrenmeye dayalı amaçlarda ise bir konuyu, bilgiyi kapsayıcı ve derin bir şekilde öğrenme söz konusudur. Öğrenmeye yönelik amaçlar içsel süreçlerle daha çok ilişkilidir (Eggen ve Kauchak, 1997:

360-361). Örneğin; bir problemin nasıl çözüleceğini tam olarak öğrenmek, bir konu hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmak öğrenmeye yönelik amaçken, konuları iyi öğrenme düzeyini dikkate almaksızın, sadece sınavdan alacağı yüksek puana odaklanılan amaçlar performansa yönelik amaçlardır (Yazıcı, 2008: 437). Amaçlar bireyleri motive etmek ve bireylerin motivasyonlarını arttırmak için kullanılır. Birey amacı doğrultusunda çalıştıkça bu konudaki gelişimini fark eder ve motivasyonunu sürdürür (Schunk, 2009: 493). Öğrencilerin öğrenme ve derslerle ilgili amaçları onların motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Öğrencilerin amaçlarına bakarak onların motivasyon düzeyleri ve amaçlarının gerçekleşebilme derecesi hakkında fikir yürütmek mümkündür (Selçuk, 2010: 229-230). Wentzel (1998) kişinin gücüne ilişkin inancı arttıkça hedef arayışına ilişkin çabasının da artacağını belirtmiştir.

2.1.3.5. Motivasyon ve Öz-düzenleme Sistemi

Öz-düzenleme; amaçların seçimini, kendini gözlemeyi ve kendini değerlendirmeyi kapsar (Eggen ve Kauchak, 1997: 362). Öz-düzenleme öğrenme yöntemlerini kendine özgü şekilde düzenleme biçimidir. Bu sistemi gelişmiş olan öğrenciler akademik öğrenme becerilerine ve öğrenmeyi daha kolay hale getiren kişisel kontrole sahiptirler ve bu nedenle öğrenmeye daha çok motive olurlar. Öz-düzenleme kavramı ile etkili öğrenme ve motivasyon arasında ilişki vardır. Bu ilişki bilgi, motivasyon ve kişisel disiplin boyutlarıyla ele alınır. Bilgi boyutunda; öz-düzenleyici bireyler bilgiye, öğrenme stratejilerine, bilgi içeriklerine kendileri için ve daha çok öğrenmelerine yardımcı olacağı için ihtiyaç duyarlar. Motivasyon boyutunda; öz-düzenleyici bireyler öğrenmeye motive olurlar ve değer verirler. Kişisel disiplin boyutunda ise öz-düzenleyici bireyler belli çalışma planına sahiptirler ve kendilerini zararlı durumlardan nasıl koruyacaklarını bilirler ve stres ve kaygıyla başa çıkabilirler (Woolfolk, 1997: 406-407). Üredi ve Üredi (2005) matematik başarısı konusunda yaptıkları bir çalışmada öz-düzenlemenin başarıyı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir.

2.1.4. Öğrenme Süreci ve Öğrenci Motivasyonunu Geliştirme

Öğrenme sürecinde sınıf atmosferi, öğretmen özellikleri ve öğretim süreci ile ilgili değişkenler motivasyonun geliştirilmesinde incelenir. Sınıf atmosferi başarı ve motivasyon

üzerinde etkilidir. Güvenli bir öğrenme ortamı, başarı beklentisi oluşturma, cesaretlendirme, görev bilinci geliştirme sınıf atmosferini etkileyen temel faktörlerdir (Eggen ve Kauchak, 1997: 371). Sınıfın havası olumlu ise, yani sınıfta geliştirilen kültürel değerler öğrencide güven oluşturuyorsa, öğrencilerin motivasyonu artar. Sınıfın havası, öğrenciyi cesaretlendiren, başarıya yönelten, rahat bir iletişimin olduğu, öğrencilerin fikirlerin, rahatça ifade edebildiği bir şekilde oluşturulmuş ise motivasyonu artırır (Ergün, 2005: 138). Öğrenme atmosferi öğrencinin özerkliğini desteklemelidir. Bu bağlamda öğrenme atmosferi öğrencilerin ilgilerini artırıcı, öz saygılarını, üreticiliklerini geliştirici, kavramları öğrenmeleri ve cesaretlendirilmeleri konusunda destekleyici nitelikte olmalıdır (Woolfolk, 1997: 414). Sınıf ortamı mümkün olduğunca uyarıcı olmalıdır. Etkileyici sınıf ortamı, sınıftaki sosyal ilişkiler ve etkili iletişim motivasyonu etkiler (Moore, 2001: 228). Ders saati süresi ve sınıftaki öğrenci sayısı da öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Derslerin süresinin konunun özelliklerine uygun olmaması öğrenci motivasyonunu düşürmekte ve başarıyı olumsuz etkilemektedir (Ergün, 2005: 139). Aynı zamanda her öğrencinin ihtiyaçları farklı olduğu için kullanılacak motive araçları da farklı olacaktır. Bu farklılıklar, sınıf kalabalık olduğunda öğretmenin işini zorlaştırmaktadır (Ergün, 2005: 139). Öğretmenin özellikleri de motivasyonda etkili unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin motivasyon ve başarıları üzerinde öğretmenlerinin, onların yetenek ve becerileri hakkındaki görüşlerinin etkisi vardır. Öğrencilerin öğretmenlerden daha çok dikkat göstermeleri, eleştiriyi az takdiri çok kullanmaları, akademik performanslarını desteklemeleri, olumlu sözel olmayan etkileşimde bulunmaları gibi beklentileri vardır (Long, 2000: 127). Öğrenme sürecinin öğrenme ya da performans odaklı olup olmayacağı öğretmen tutumlarına bağlıdır. Öğretmenler öğrenci motivasyonunu geliştirmede model olurlar. Öğretmenlerin istekli ve coşkulu olmaları, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayıcı zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrencilerinin motivasyonu geliştirir. Demiroğlu'nun (2001) yaptığı araştırmaya göre, sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi belirgin farklılıklarla ortaya çıkmaktadır.

Çocukluk döneminde motivasyon daha çok dış kaynaklıdır. Okulöncesi çocukların motivasyonu ise benmerkezcilik ile ilişkilidir. Ergenlik döneminde de içsel motive olma artmaktadır. Yani motivasyon kaynakları ile gelişim dönemleri ilişkilidir (Sarı, 2002: 121-122). Genelde öğretmen merkezli sınıflarda dışsal motivasyon kaynakları etkilidir. Öğrencinin başarıları daha çok dışsal kaynaklarla ilişkilidir. Dışsal motivasyon

abartılmamalı ve içsel motivasyonla ilişkiler kurulmalıdır (Kızıltepe, 2004: 173-174). Etkili bir motivasyon sürecinde içsel ve dışsal motivasyon kaynakları birlikte kullanılır (Moore, 2001: 222). Farklı öğrenme süreçleri ile motivasyon arasında ilişki vardır. Bu kapsamda öğrenme süreciyle ilgili işbirlikçi, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş olmak üzere üç tür amaçtan söz edilir. Bu amaçlar farklı öğrenme süreçlerinde farklı düzeylerde motivasyona yol açarlar. Ancak, güven, işbirliği, kabul ve paylaşmayı ön plana çıkaran işbirlikçi amaç yapısının daha üst düzeyde bir motivasyon ortaya çıkardığı söylenebilir (Dembo, 1998: 204-205).

Motivasyonla ilgili ihtiyaçlar ve yükleme kuramları, öğrencilerin kişisel ilgileri ve merakları üzerine inşa edilmiş içsel motivasyonun kullanılmasının önemine vurgu yapar. Bu yüzden öğretmen öğrencilerin ilgisini geliştirmek için dersler ile öğrenci yaşantıları arasında bağlantı kurma, öğrencilere isimleriyle hitap etme (öğrenme sürecini kişiselleştirme), uygun materyalleri geliştirme ve kullanma işlemlerini yerine getirir (Arends, 2004: 159-160). Uygun bir sınıf yönetiminin ilkeleri; öğrenme oryantasyonlu bir sınıf ortamı oluşturmak, konuları ilginç hale getirmek, her öğrencinin amaç belirlemesine yardım etmek, öğrenmeye ilişkin sorumluluklarını almaları için öğrencilere yardım etmek, gerektiğinde geri dönüt vererek dışsal kontrol mekanizmasını kullanmak, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını ve ihtiyaçlarını dikkate almak şeklindedir (Klausmeier, 1985: 231).

Motivasyonun ilişkilendirildiği bir diğer değişkende akademik başarıdır. Motivasyon başarıyı etkileyen pek çok süreç üzerinde etkili olmaktadır. Akademik başarının artırılması için motivasyonun dikkate alınması gerektiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir. Yavuz (2006) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile okul motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Büyükkaragöz ve Sünbül (1999) tarafından, motivasyon ve akademik başarı arasında bulunan yüksek düzeyde pozitif yönlü korelasyon bulguları bu durumu desteklemektedir. Fen ve teknoloji bilgisi ve motivasyon üzerinde çalışma yapan Karagöz Bolat (2007) anlamlı ilişki bulmuştur. Derste yapılan motivasyonun öğrencilerin dersteki genel başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir (Prospero ve Gupta, 2007).

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ

Duygusal zeka kavramına son yıllarda giderek artan bir ilgi söz konusudur. Duygusal zekayı açıklarken zeka kavramının tarihsel geçmişine bakmak gerekir. Bu bağlamda ilk olarak kısaca geleneksel zeka yaklaşımları, daha sonra çoklu zeka ve en sonunda da duygusal zeka kavramları üzerinde durulmaktadır.

2.2.1. Tarihsel Süreç İçerisinde Zeka Yaklaşımları

Zeka konusuyla sistematik olarak ilgilenen ilk kişi Francis Galton'dur. Bir doğa bilimcisi ve matematikçi olan Galton, kuzeni Charles Darwin'in evrim kuramıyla ilgili görüşlerinden hareketle, kişisel farklılıklar konusuyla ilgilenmeye başladı. Galton, bazı ailelerin biyolojik olarak diğerlerinden üstün, daha güçlü ve daha zeki olduğuna inanıyordu. Ona göre zeka, olağanüstü bir duygusal ve algısal beceri idi. Bu beceri bir kuşaktan diğerine geçiyordu. Bilgiler duyular aracılığıyla kazanıldığı için, bir kişinin algısal aygıtları ne kadar sağlam ve hassas ise, kişi o kadar zeki oluyordu (Atkinson ve diğerleri, 2002: 425). Galton, 1821-1911 tarihleri arasında çevre ve kalıtımın zihinsel yetenek üzerindeki etkilerini deneysel olarak araştırmaya başladı. Bu araştırmalara bağlı olarak, zihinsel yetenekleri ölçmenin gerekli olduğunu hissetti. Bu amaçla objektif zihin ölçülerini araştırmaya başladı. Galton, John Locke'un görüşlerinden de esinlenerek dış dünyada olup bitenlerle bireyin ilişkisini sağlayan organların beş duyu ve bunlardan alınan duyumlar olduğunu düşündü. Çevreden ne kadar çok haberdar olunursa zekanın gelişmesi için o kadar çok malzeme sağlanabileceğini kabul etti. Böylece ölçmesi kolay ve nispeten basit duygusal fonksiyonları ölçülerek, bunların bir araya getirilmesinden insanın genel zekası hakkında yordamalar yapılabileceği düşünüldü (Özgüven, 2003: 187). Galton 1884'te Londra Fuarı'na gelen dokuz bin ziyaretçiye bir dizi test uyguladı. Yaptığı test fazla yararlı olmasa da, psikoloji araştırmalarında önemli rol oynayan korelasyon katsayısını keşfetmesine yol açtı (Atkinson ve diğerleri, 2002: 425). Galton'un başlattığı bu geleneği, psikolog McKeen Cattell ABD'ye taşıdı ve Thorndike ile birlikte zeka testleri ve zeka ölçümü için gereken kuramsal çalışma başlatıldı (Bümen, 2004: 1). Cattell 1890'da yayımladığı bir raporda zihinsel testler terimini türetti ve tıpkı Galton'un testleri gibi temel bedensel veya duygusal motor ölçümlerle ilgilendi (Shultz ve Shultz, 2007: 328).

Çağdaş zeka testlerine yakın olan ilk testler Fransız psikolog Alfred Binet tarafından tasarlanmıştır. Binet'e göre zeka belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir (Kulaksızoğlu, 2005:135). Binet zekanın algısal motor becerilerden çok, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini gerektiren becerilerle ölçülmesi gerektiğini düşünerek bir başka Fransız psikolog, Theophile Simon'la işbirliği yapmış ve 1908 ile 1911 de değişiklikler yaptığı bir ölçek geliştirmiştir. Stanford Binet'in dil yeteneğine fazla ağırlık verdiğini ve görüşlerinin yetişkinler için uygun olmadığını düşünen David Wechsler, sözel ve performans ölçeği şeklinde ikiye ayrılan bir ölçek geliştirdi (Atkinson ve diğerleri, 2002: 426). Wechsler, Stanford Binet Testi için belirttiği eleştirileri kendi ölçeğinde elimine etmeye çalışmıştır. Wechsler'e göre zeka bireyin amaçlı davranışlarının, mantıki düşüncesinin ve çevre ile etkin bir şekilde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların hepsini kapsayan genel bir yetenektir (Kulaksızoğlu, 2005:135). Ölçeklerinde Binet testindeki yaş ölçeği yerine alt ölçekler formatı getirmiş olması, Binet'deki bir soru gurubu olan testi geçme işlemi yerine daha ayrıntılı olarak, doğru cevap verilen her soruya puan verilmesi yöntemini ve sözel olmayan faktörlere ağırlık veren performans testlerini geliştirmesi, Wechsler'in bu çalışmaya kattığı en önemli iki farklılıktır (Özgüven, 2003: 209). Zekaya dönük geliştirilen bu geleneksel anlayışlar sonucu, insanlar zeki olanlar ve zeki olmayanlar şeklinde iki kategoride değerlendirildi. Zeka testleri de bir bireyin zeki kişiler arasında yer alıp almadığını belirleyen tek kriter olarak kabul gördü. Dahası, bireylerin ya doğuştan zeki olduğu ya da olmadığı ve onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şeyin bulunamadığı sonucu ortaya çıktı (Saban, 2003: 5).

Çocuk ve ergenlerde zihinsel gelişim konusunun öncülerinden olan Piaget, geleneksel anlayışa karşı çıkarak, zekanın zeka testlerinden alınan puan olmadığını belirtmiş ve zekaya gelişimsel açıdan bakmıştır (Selçuk ve diğerleri, 2004: 3). Piaget, çocukların test maddelerine verdikleri yanıtların doğruluğunun değil; başvurdukları muhakeme biçiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Zeka testlerini açık bir şekilde eleştirmese de bilimsel çalışmaları dikkate alındığında, Piaget'in zeka testlerini körü körüne deneysel, okul başarısı dışında bir şeyi ölçmekten uzak, problem çözme süreci hakkında bir fikir vermeyen ve sıklıkla birbiriyle ilişkisiz maddeleri içeren bir yapıda gördüğü çıkarılmaktadır (Gardner, 1993: 17).

Bir diğer psikolog Sperman, zekayı ‘g (general)’ faktörü, ‘s (spesific)’ faktörü olarak tanımlamıştır. Sperman’a göre, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zeka vardır ve buna ‘g’ faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne ‘s’ faktörü (özel faktör) denir. Zekayı ölçmek ‘g’ yi ölçmektir. Ancak ‘g’ nin nasıl tanımlanacağı konusunda henüz bir uzlaşma oluşmamıştır. Sperman bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla faktörün rol oynadığını görmüş buna da grup faktörü adını vermiştir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 2). Aynı zamanda insanların bu genel ve özel yetenekler bakımından birbirinden farklılaştığını ve bu faktörlerin birlikte zeka testlerindeki performansı belirlediğini belirtmiştir (Woolfolk, 1998: 113). Daha sonra bir başka araştırmacı, Louis Thurstone, Sperman’ın genel zekaya yaptığı vurguya itiraz etmiştir. Thurstone, faktör analizi kullanılarak genel zekanın birçok birincil yeteneğe bölünebileceğini düşünüyordu. Bu araştırmacı, birçok test uyguladıktan, sonuçları faktör analizine tabi tuttuktan, ölçekleri sadeleştirip testleri yeniden uyguladıktan sonra, kendi Birincil Zihinsel Yetenekler Testi’ni oluşturmak için yedi faktör belirledi. Bu testin revizyondan geçirilmiş çeşitleri hala geniş çapta kullanılmaktadır. Thurstone’un faktör analizi yoluyla temel zeka unsurlarını keşfetme umudu, çeşitli nedenlerden dolayı tam olarak gerçekleşmedi (Atkinson ve diğerleri, 2002: 430).

Zekayı kuramsal düzeyde, bilişsel görevlerle ilk kez inceleyen Guilford’dur. Guilford’un geliştirdiği zeka ölçme aracı, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayalıdır (Ülgen, 1997: 26). Guilford’a göre zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir ve bu faktörler sınıflandırılabilir. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemden sonra belli bir ürün haline getiren zihin yetenekleridir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır (Selçuk ve diğerleri, 2004: 3).

Thorndike, 1920 yılında zekanın birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluştuğunu ve bir sorunun çözümünde birden fazla faktörün rol oynadığını ileri sürmüştür. Bu faktörleri soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka olarak sıralamıştır ve zekanın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu olduğunu savunmuştur (Selçuk ve diğerleri, 2004: 3).

1960'lara kadar, zeka araştırmalarına faktöriyel yaklaşım egemendi. Ancak bilişsel psikolojinin gelişmesi ve bunun bilgi işleme modellerini vurgulamasıyla birlikte, yeni bir yaklaşım oluştu. Bilgiyi işleme adı verilen bu yeni yaklaşım zekayı faktörlere dayanarak açıklamaktan çok, zeka davranışını belirleyen zihinsel süreçleri belirlemeye çalışır. Bilgi işleme yaklaşımı, verili bir görevde ortaya çıkan kişisel farklılıkların farklı bireyleri entellektüel faaliyetlere sokan özgül süreçlere ve bu süreçlerin hız ve doğruluğuna bağlı olduğunu varsayar. Hedef bilişsel süreçlerin uygun ölçümlerini belirlemek için belirli bir görevin bilgi işleme modelini kullanmaktır (Atkinson ve diğerleri, 2002: 430-431).

Zekayla ilgili geleneksel bakış açısıyla yeni bakış açısı karşılaştırıldığında, zekanın belli kalıplar içerisine sıkıştırılmasından tüm yönleriyle ele alınmasına doğru yol alındığı görülmektedir. Saban bu değişikliği şöyle tabloştürmüştür:

Tablo 1: Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması

| ZEKAYA İLİŞKİN EŐKİ ANLAYIŞ | ZEKAYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ |
|---|---|
| 1. Zeka, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla deęiőtirilemez. | 1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileőtirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. |
| 2. Zeka, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. | 2. Zeka, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözüme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. |
| 3. Zeka, tekildir. | 3. Zeka, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. |
| 4. Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile) ölçölür. | 4. Zeka, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. |
| 5. Zeka, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır. | 6. Zeka, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onları başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keőfetmek için kullanılır. |

Kaynak: Saban, Ahmet (2003:4)

2.2.2. Çoklu Zeka Kuramı

Günümüzde kullanılan testlere daha kapsamlı bir eleştiri Gardner'dan gelmiştir. Howard Gardner'ın 1983 tarihli Zihin Çerçevesi (Frames of Mind) adlı kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekanın şart olmadığını öne sürmektedir (Goleman, 2007a: 67).

Çoklu zeka kuramının anahtar kavramı 'çoğul' kelimesidir. Çünkü zeka çok yönlüdür. Bu yaklaşıma göre, doğuştan kalıtımla getirilen zeka geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli derecede öğrenilebilir niteliktedir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 12). Gardner, zekanın biyolojik yapı ve kültürle ilişkisinin önemini vurgular. Bu görüşe göre, sadece matematik ve anadilini anlama alanındaki yeteneğini ölçen genel yetenek testlerinden toplanan puanlarla, bireyin zeka düzeyine, başka bir deyişle entelektüel kapasitesine karar vermek yanlışlık ve haksızlık olur (Ülgen, 1997: 27). Çoklu zeka kuramına göre her insan çeşitli zeka alanlarına sahiptir. İnsanlarda tek bir zekanın geçerliliğini belirlemek yerine, her insanın bütün zeka alanlarında yeteneğinin olduğu görüşü benimsenmiştir. Söz konusu zeka alanlarının değişik düzeyleri bulunmaktadır. İnsanların zeka alanlarından her biri yeterli düzeyde geliştirilebilir. Yeterli ve uygun destek, imkan ve eğitim sağlandığında, gerçekte her bireyin zeka alanlarının tümünün belli bir düzeyde geliştirilebilme özelliği vardır (Hamamcı, 2008: 379).

Gardner başlangıçta yedi farklı zeka tanımlamıştır. Bu kuramı ileri sürdüğü ilk yıllarda zekanın yediden daha fazla sayıda olabileceğini belirtmiş, nitekim birkaç yıl önce de doğa zekası olarak adlandırılacak sekizinci bir zeka türünü tanımlamıştır. Gardner, zekanın dokuzuncu bir yönü üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Dokuzuncu zekanın varoluşla ilgili olduğunu düşünen Gardner, buna varoluş zekası adını vermiştir. Ancak bu zekaya ilişkin çalışmaların nasıl bir sonuç ortaya çıkaracağı belli değildir (Demirel ve diğerleri, 2006: 15).

Gardner tarafından tanımlanan zeka türleri şunlardır:

1. *Sözel/Dilbilimsel Zeka*: Gardner'a göre sözel dilsel zekanın ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik olmak üzere dört ana elemanı vardır (Selçuk ve diğerleri,

2004: 44). Bu zeka, bir insanın kendi anadilini, gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna, kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıklı kullanmayı gerektirir. Sözel-dil zekası, dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dil bilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir (Saban, 2005: 43).

2. *Mantıksal/Matematiksel Zeka*: Bu tür zekaya sahip insanlar mantık kurallarına, neden sonuç ilişkilerine, varsayımlar oluşturmaya ve sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Mantıksal matematiksel zekası güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel biçimde sayısalılaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasında bir takım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak iyi öğrenirler (Saban, 2005: 44). Mantıksal-matematiksel zeka ile öğrenenler; ilişki ve benzerlikleri algılama, hipotez geliştirme ve test edebilme becerisine, olayların oluşumu ve işleyişi üzerine odaklaşma gücüne, soyut düşünme becerisine, mantıksal problem çözümünde üstün beceriye sahiptirler (Bümen, 2004: 23).

3. *Görsel/Uzamsal Zeka*: Gardner, görsel- uzamsal zeka alanının elemanları olarak; nesnelere doğru bir şekilde algılamayı, bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmeyi, birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmeyi ifade eder (Selçuk ve diğerleri, 2004: 53). Bu tür zeka alanı, bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel veya görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir. Bu zekaya sahip insanlar yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Görsel-uzamsal zekası güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle çizgilerle ve renklerle çalışarak etkili şekilde öğrenirler (Saban, 2005: 44).

4. *Müziksel/Ritmik Zeka*: Bu zeka türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Nitekim müziksel- ritmik zekası güçlü

olan kişiler ritim, melodi ve müzikle iyi ve etkili olarak öğrenirler (Saban, 2005: 44-45). Müziksel zeka ile öğrenenler; iyi bir müzik kulağına, farklı müzik türlerini ayırt etme ve ilgi gösterme, şarkı söyleme, bir ya da birkaç müzik enstrümanını çalma becerisine, müzikle ritim tutma ve mırıldanma, kendine göre besteler yapma becerilerine sahip olurlar (Bümen, 2004: 23).

5. *Bedensel/Kinestetik Zeka*: Gardner, kinestezinin altıncı duyu olduğunu söyler. Kinestezi, nazikçe hareket edebilme, diğer insanların ve nesnelerin hareketlerini doğrudan kavrayabilme ile ilgilidir. Bedensel-kinestetik zekanın; beden hareketlerini ustalıkla denetleyebilme, nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme, beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturabilme olarak üç ana boyutu vardır (Selçuk ve diğerleri, 2004: 63). Bu zeka alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri içermektedir. Bedensel-kinestetik zeka alanı güçlü olan insanlar en iyi yaparak yaşayarak hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler (Saban, 2005: 45).

6. *Sosyal (Kişilerarası) Zeka*: Gardner kuramını ilk ortaya attığında kişilerarası ve içsel zekayı ‘kişisel zekalar’ adı altına aynı başlıkta toplamıştı. Daha sonraki çalışmalarında tam olarak değilse de bunların birbirinden bağımsız olduğu yargısına varmıştı (Selçuk ve diğerleri, 2004: 73). Bu zeka türü bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Sosyal zeka alanında gelişmiş olan insanlar genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denilebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar (Saban, 2005: 45-46). Sosyal zeka ile öğrenenler; arkadaşlarıyla birlikte olma eğilimine, ikna etme becerisine, kulüp, dernek ve komitelerde zevkle çalışma eğilimine, işbirliği, paylaşma ve öğretme isteğine, insanlarla empati kurma yeteneğine, problemi olan insanlara yardım etme alışkanlığına, grup çalışmalarında lider görevinde olma eğilimine, etkin dinleme becerisine vb. sahip olma özellikleri vardır (Bümen, 2004: 24).

7. *İçsel (Özedönük) Zeka*: Bu zeka türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak (kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu

duyguları, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. Başka bir ifadeyle, içsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar almasını kapsar (Saban, 2005: 46). İçsel zeka ile öğrenenler; özgürlüğe düşkün olma eğilimine, zayıf ve güçlü yönleri hakkında yansız bir görüşe, başarı ve başarısızlıklarından ders alma becerisine, kendine saygı duyma ve kendisiyle barışık olma becerisine, kendine ait dinlendirici en az bir hobiye, hayattaki uzak hedefinin ne olduğuna dair bir anlayışa, bireysel çalışmalarından zevk alma eğilimine, duygu ve düşüncelerini net bir şekilde birbirinden ayırma ve onları birbiriyle uyumlu hale getirme becerisine sahiptirler (Bümen, 2004: 24).

8. *Doğacı Zeka*: Doğa zekası her türlü doğal olgu üzerinde hissetmeyi, düşünmeyi ve eylem yapmayı içerir. Bitkilere, hayvanlara, çevreye karşı ilgi, araştırma isteği bu zekanın en belirgin özellikleridir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 68). Doğacı zekası güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Saban, 2005: 46). Doğacı zeka ile öğrenenler; doğa olayları ve oluşumlarına karşı hassasiyete, bitki türleri ve bakımı konusunda duyarlılığa, mevsimlere ve iklim olaylarına karşı ilgiye, çevreci etkinliklere katılarak, lider görevler alma eğilimine, evcil hayvan besleme isteğine, kelebek veya böcek koleksiyonu yapma eğilimine, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve tarihi müzelere gezi yapma isteğine, doğadaki canlıları inceleme ve araştırma eğilimine sahiptirler (Bümen, 2004: 25).

Çoklu zeka kuramının, zekanın tanımını gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayalı olarak yapması ve zekanın çoğul olarak ele alınması anlayışı onu geleneksel zeka anlayışından ayıran iki temel özelliğidir (Bümen, 2004: 7).

Gardner'in bahsettiği zeka türlerinin içinde yer alan kişisel zekanın, çoklu zeka kuramına kadar var olan zeka anlayışları içerisinde duygusal zekanın tanımına en yakın zeka türleri olduğu söylenebilir (Gardner, 1993: 240). Mayer ve Salovey de (1997) duygusal zekanın Gardner'in tanımladığı kişisel zekaların bir alt dalı olduğunu

belirtmişlerdir. Mayer, Caruso ve Salovey (2000a), çalışmalarında 503 yetişkin üzerinde duygusal zekanın yeni bir zeka bölümü olduğunu belirlemişler, duygusal zekanın yaşla birlikte geliştiğini göstermek için de 12-16 yaş grubu ergenlerden elde edilen sonuçları yetişkinlerle karşılaştırmışlar ve yaş grupları arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Günümüzde çoklu zeka kuramının uygulamalarının eğitime yansıtılması ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Çakan'ın (2006) kimya dersi ile ilgili yaptığı bir araştırmada çoklu zeka kuramına dayanarak uygulanan öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlerden daha etkili ve başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Aydın (2005) ve Bulut (2003) dil eğitimi üzerinde yaptıkları çalışmada çoklu zeka kuramının öğretim programlarına yansıtılmasının eğitime katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.3. Duygusal Zeka

Psikologlar zeka testlerinin belli başlı şeyler ölçtüğü görüşü üzerinde birleşmektedirler. Bunlardan biri testlerin özellikle okul programlarının kapsamında yer alan, bireyin 'öğrenme gücü'dür. Ancak bu anlamda, genel zekanın anlamı çok daraltılmış olmaktadır. Zekanın doğrudan ölçülemediği ancak 'dolaylı yollarla' ölçülebildiği görüşü başka bir yaklaşımı temsil eder. Bireyin zekası, zeka testi denilen zeka ile ilişkili olduğu varsayılan nitelikler evreninden titizlikle seçilmiş uyarıcılar takımına karşı gösterdiği gözlenebilir tepkilere göre yordanabilmektedir. Zeka, zeka testlerinin ölçtüğü varsayılan zihinsel bir güç ve bir genel yetenektir (Özgüven, 2003: 161). Zekâ bireyler arasındaki farkı belirleyen, zihinsel gelişimle ilgili önemli bir özelliktir. Soyut bir kavram olan zeka hakkında karar vermek için ölçümlere ihtiyaç vardır (Ülgen, 1997: 26). Son yıllarda araştırmacılar insan zekasını eski yöntemlerle incelemenin sınırlarını keşfetmişlerdir. 1990 yılında Harvard Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden psikolog John Mayer 'Emotional Intelligence' (Duygusal Zeka) ile ilgili iki tane makale yayımlamışlardır. Bu profesörler, insanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi denemişlerdir. Bu psikologların bulguları bazı insanların, kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede diğerlerinden daha iyi olabileceklerini ortaya koymaktadır (Akkoç, 2007: 3). İşmen'in (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma da bu değerlendirmeye benzer bulgulara ulaşmıştır.

IQ ve duygusal zeka birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden ayrı yetilerdir. Aslında IQ ve duygusal zekanın bazı yönleri arasında az da olsa bir bağlantı vardır, ancak bu o kadar ufaktır ki, IQ ile duygusal zekanın birbirinden bağımsız olgular olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır (Goleman, 2007a: 74). Duygusal zekayı ilk kez tanımlayan John D. Mayer ve Peter Salovey, bu zekayı kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği olarak açıklamışlardır (Mayer ve diğerleri, 1990: 773). Bu bağlamda düşünüldüğünde mantıklı karar verme ile duygusal zeka arasında anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır (Köksal, 2003).

Mayer ve Salovey teorik bakış açılarını 1997'de gözden geçirmişlerdir. Bu araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada duygusal zeka duyguları tanıma, anlama, ifade ve analiz etme; duyguları düşünceyle kaynaştırma; duygusal bilgiyi kullanma ve entelektüel ve duygusal gelişimi destekleme, duyguları düzenleme yeteneği olarak açıklanmıştır (Mayer ve diğerleri, 2000a: 267). Goleman (2007a: 62) ise duygusal zekayı kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme olarak tanımlamıştır. Yine bu bağlamda yapılan araştırmalardan Betül Aydın (2010), duygusal zeka ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde, Hafizoğlu (2007) duygusal zeka ile davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Goleman'a göre duygularımız, düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetelerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe, heves ve keyifle -hatta uygun düzeyde bir kaygıyla- motive olduğumuz ölçüde de bu başarıya ulaşırız. İşte duygusal zeka tam da bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2007a: 119).

Cooper ve Sawaf'a (2003: xii) göre duygusal zeka; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisini, bilgisini, ilişkilerinin bir kaynağı olarak etkin bir şekilde

kullanabilme becerisidir. Espstein'a (1998) göre duygusal zeka zihinsel bir beceridir ve yalnızca duygulara sahip olmayı değil onların ne anlama geldiğini de anlamayı gerektirir.

Duygusal zeka ile ilgili bir diğer tanım Bar-On'a aittir. Bar-On duygusal zekayı, çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi olarak nitelendirmektedir. Bu araştırmacı duygusal zekayı kişisel beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olarak beş kategoride ele almıştır (Mayer ve diğerleri, 2000b: 107). Bireyin çevresiyle etkileşimini vurgulayan bu bilgi Dicle'nin (2006) yaptığı bir çalışmada duygusal zeka ile sosyal beceri düzeyi arasındaki anlamlı ilişki bulgusuyla desteklenmektedir. Erdoğan (2008) yaptığı bir çalışmada dışa dönük öğrencilerin duygusal zekalarının içe dönük öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maboçoğlu da (2006) bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve duygusal zekanın insanın kendisini tanımaya ve başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurmasına imkan tanıdığını belirtmiştir.

Araştırmacılar duygusal zekayı; duyguların fark edilmesi, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile tanımlamaktadırlar (Ural, 2001: 210).

a. Duyguların Farkında Olunması: Duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine olanak sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktır (Goleman 2000'den aktaran: Ural, 2001: 210).

b. Duyguların İfade Edilmesi: Duygularını yöneterek, bireyin kendini kontrol etmesi zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir. Başkalarının güvenini kazanmak, sürdürmek ve performansının sorumluluğunu üstlenmek olarak tanımlanan dürüstlük standartlarını korumayı gerektirir (Ural, 2001: 211). Kaliteli yaşam anlamında düşünüldüğünde önemli bir konu olan duyguların ifade edilmesi, stresle başa çıkmada rol oynamaktadır. Göçet (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada duygusal zeka faktörlerinden duyguların ifadesi ile stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

c. Başkalarının Duygularının Farkında Olma: Başkalarının duygularının farkında olma, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmek için nelere gereksinim duyduklarını anlamaktır (Ural, 2001: 211). Yöneticilerin duygusal zekaları üzerinde bir çalışma yapan Tekin Acar (2001) kişilerarası yetenek ve uyumluluk gibi özelliklere sahip olan bireylerin liderlik özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duygusal zeka düzeyleri kalıtsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece çocukluk dönemlerinde gerçekleşmemektedir. On üç ve on dokuz arasındaki yaşlardan sonra pek fazla değişim göstermeyen IQ'nun tersine duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyunca deneyimlerden de ders alınarak daha da gelişebilmektedir (Goleman, 2007b: 14). Güney (2000: 240-247) geliştirildikten sonra duygusal zekanın uygulama aşamalarını kazanmanın gerekliliğini belirtmiş ve bu aşamaları sırasıyla şu şekilde sıralamıştır:

1. Etkin İletişim Kurabilme
 - Kendini ifade etme
 - Kararlı olma
 - Dinamik dinleme
 - Eleştiri yapma
 - Ekip iletişimine inanma ve ekip iletişimini kurma
2. Bilinçli Olarak Bireyler Arasındaki İlişkileri Geliştirme
3. İnsanların Yardımcı Olmalarını Sağlama
 - Duygusal perspektifi koruma
 - Kontrolünü kaybetmiş birini sakinleştirme
 - Destekleyici bir dinleyici olma
 - Olumlu bir hedef seçme ve bu hedefe ulaşma

Toktamışoğlu (2003: 79) duygusal zekayı, duyguları ve sezgileri etkili şekilde ifade etmek ve insanlar arasında uyum ve sinerji yaratmak amacıyla duyguları kullanmak olarak açıklamaktadır. Zekanın bir başka türü olan duygusal zeka; kim olduğunu bilmek, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için kullanmasını bilmek, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir şekilde yönlendirebilmek, kendini

motive edebilmek, özellikle hayal kırıklığına uğradığında iyimser kalabilmek, empati ve ilişkilerdeki sosyal kabiliyettir (Kondrad ve Hendl, 2001: 11). Oldukça yeni bir kavram olan duygusal zekaya ilişkin araştırmalar son yıllarda yoğunlaşmakta ve dolayısıyla araştırmaların sonucu olarak da kavramın tanımları çeşitlenmektedir. Akademik başarıyı yordayıcılığı nedeniyle birçok araştırmanın konusu olmuştur. Kenarlı (2007) alışmasında duygusal zekanın daha önce belirtildiği üç yetkinlik alanından biri olan duyguları anlama boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

2.2.4. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka modellerinin ilki Mayer ve arkadaşları tarafından zihinsel bir kabiliyet olarak ele alınan zihinsel yetenek modelidir. Mayer ve Salovey'in duygusal zekayı dört boyutta ele aldıkları model, yetenek modeli olarak görölmektedir. Bunlardan birincisi, duyu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren “duyguları algılama ve tanımlama”dır. İkinci boyut ve üçüncü boyut, “duyguları düşüncede kaynaştırma” ve “duyguları anlama” problem çözme gibi durumları göz önünde tutan duygusal zekanın daha ileri süreçlerini kapsar. Genel olarak, duyguları düşüncede kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerir; duyguları anlama boyutu ise duygunun bilişsel sürecini içerir. Dördüncü boyut olan “duyguları kontrol etme” ise hem kendi hem de başkalarının duygularının yönetimini içerir (Mayer ve diğerleri, 2000b: 107).

Duygusal zekanın ilk boyutu duyguları algılayıp tanımlamayla ortaya çıkar. Duygusal zeka bu ilk boyut olmadan anlaşılamaz. Eğer bir kişi kötü bir duyguyu her hissettiğinde dikkatini başka bir şeye veriyorsa, bu kişi duygularla ilgili neredeyse hiçbir şey öğrenemeyecektir. Duyguları algılama, yüz ifadeleri, ses tonu, sanat eserleri ve diğer kültürel eserlerle ifade edildiklerinde, duygusal mesajları anlama, dikkate alma ve yorumlamayı içerir (Mayer ve diğerleri, 2000b: 108). Duyguları algılama boyutu, diğer boyutlardaki becerilerin gerçekleştirilmesini de mümkün kılacağından, bu dört boyut içerisinde en temel boyut olarak kabul edilmektedir (Grewal ve Salovey, 2005: 333).

İkinci boyut olan duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşüncelyi desteklemek için bilişi nasıl değiştirdiği üstünde odaklanır. Bu gibi değişiklikler, bilişsel sistemi olaylara farklı açılardan bakmaya zorlar. Örneğin,

şüphecilik ve olumlu bakış açıları arasında gidip gelmek gibi. Bu gibi değişikliklerin düşünceye olumlu etkileri oldukça açıktır. Duygular algılanıp, anlamlandırıldıktan sonra üçüncü boyut olan duyguları anlama ve analiz etme gelir. Duyguları, anlamlarını, birbirleriyle ilişkilerini, zamanla nasıl ilerlediklerini anlayabilen kişi, tamamıyla insan doğasının ve kişilerarası ilişkilerin temel doğrularını anlama kapasitesiyle donanmıştır. Dördüncü boyut olan duyguları kontrol etmeye gelindiğinde ilk üç boyutun bu boyuta katkısı net şekilde görülebilir. Sadece duygularını iyi algılayabilen bir birey ruh hali değişikliklerinden faydalanabilir, duyguları anlayabilir ve sadece bu anlayışla duygularla bütünüyle başa çıkmak ve kontrol etmek için gerekli olan bilgiye sahip olabilir. Aslında duygusal anlamda zeki olan birey, düzenli olarak ruh hali değişiklikleriyle başa çıkabilmelidir ve ruh hallerini tam anlamıyla anlayabilmelidir (Mayer ve diğerleri, 2000b: 108).

Duygusal zekanın zihinsel yetenek modelinden farklı olarak karşımıza çıkan ikinci model karışık modellerdir. Zihinsel yetenek modeli duygusal zekayı bir dizi zihinsel yetenek olarak kavramsallaştırırken, karışık modeller algılanan yetenekler, beceriler ve kişilik özellikleri üzerinde durur. Örneğin Bar-On'un duygusal zeka modeli stres toleransı gibi duygu ilişkili yetenekler ve "iyimserlik" gibi temel kişilik özelliklerini içerir (Brackett ve Geher, 2006: 28).

Bar-On, duygusal zekâ modelinde, bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi durumda olduklarını ve bazı bireylerin hayatın içinde diğerlerinden daha başarılı olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Bar-On'un duygusal zekâ modeli: duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsamaktadır ve temel olarak bilişsel olmayan zekâ faktörlerine yoğunlaşmıştır (Yaylacı, 2006: 51). Bar-On duygusal zeka modelinde, duygusal zekayı kişisel EQ, kişiler arası EQ, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölüm de kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır (Bar-On, 2005: 12-16).

1. *Kişisel EQ*; kendi içinde duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olarak ayrılır.
2. *Kişiler arası EQ*; empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak kendi içinde üç bölüme ayrılır.

3. *Şartlara ve çevreye uyum EQ*; problem çözümü, gerçeklik testi ve esnekliği içeren üç bölümden oluşur.
4. *Stres yönetimi EQ*; stres toleransı ve dürtü kontrolünü içerir.
5. *Genel ruh hali EQ*; mutluluk ve iyimserliği içerir.

Goleman'da aynı şekilde karışık (mixed) bir model oluşturmuş ve modelini özbilinç, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak ve ilişkileri yürütebilmek şeklinde olmak üzere beş ana başlıkta toplamıştır (Goleman, 2007a: 73).

1. *Özbilinç*: Psikolog John Mayer'in deyimiyle, özbilinç kısaca, 'kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi' demektir. Özbilinçli olan kişiler, ruh hallerinin farkında, duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptirler. Duygularının bilincinde olmaları, diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıkları yerinde ve hayata olumlu bir gözle bakan insanlardır. Kötü bir ruh haline girdiklerinde, bunu dert edinip kafalarına takmaz ve daha kısa bir süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Kısacası, özbilinçleri duygularını idare etmekte kolaylık sağlar (Goleman, 2007a: 78-79). Böylece insan, kendi hakkında doğru değerlendirmeler yapabilir ve çevresinde nasıl algılandığını fark edebilir. Kendini anlayan insan, hayatını kendi amaçları doğrultusunda yönlendirme yeteneğine kavuşabilir (Titrek, 2007: 74).

2. *Duyguları İdare Edebilmek*: Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi, kendini yatıştırma, aşırı kaygılardan ve karamsarlıktan kurtulabilme yeteneğidir. Duyguların aşırı kontrol edilmesi, bastırılması donukluk ve duygusal küntlük oluştururken, duygulardaki kontrolsüzlük de, normal dışı bir durum olarak değerlendirilmektedir (Taylı, 2010: 267). Olumsuz duygularla başa çıkmanın birçok yolu vardır. Davranışsal stratejiler, bir sorunu zihinden atmak için fiziksel egzersiz yapmayı, öfkeyi dışa vurmamayı, dostlardan duygusal destek almayı vb. yöntemleri, bilişsel stratejiler sorunla ilgili düşünceleri geçici olarak biryana bırakmayı ve durumun anlamını değiştirerek tehdidi azaltmayı kapsar (Atkinson ve diğerleri, 2006: 510).

3. *Kendini Harekete Geçirmek: Goleman* duygulara kapılmadan, ulaşmak istenilen amaçlara varabilmek için, olumlu motivasyonun olması gerektiğini, bunun için de duyguları belli bir yönde geliştirmenin büyük bir önem taşıdığını belirtir (Goleman, 2007a: 119-130). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından pozitif psikoloji alanında iyimserlik kavramına yer verilmiştir. İyimserlik olumlu olayları içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere bağlarken, olumsuz olayları dışsal, geçici ve belirli durumlara bağlar. Böylece bir birey yaşamındaki olumlu olaylardan hareketle moralini yüksek tutar ve öz-değerinin farkında olur. İyimser bireyler yaşamdaki olumsuz olaylardan, suçluluk duygusu ve umutsuzluktan kendilerini uzak tutarlar.

4. *Başkalarının Duygularını Anlamak: Kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinde pek çok unsur yer alır. Bunlardan biri de, birinin diğerini anlamaya yönelik çabası olarak tanımlanabilecek olan empati kavramıdır (Kapıkıran, 2010: 124). Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2005: 135). Günlük yaşamda empatik yaklaşım sergilenen iletişimlerin insanların birbirlerini anlamaları ve rahatlamalarını sağladığı için önemlidir.*

5. *İlişkileri Yürütebilmek: Sosyal beceriler; kişinin başka insanların tepkilerini kendi isteği doğrultusunda yönlendirebilmesidir. Diğer bir deyişle, iletişim sürecinde karşılıklı gönderilen mesajları doğru yorumlayabilme ve yönetebilme ve iletişimin dinamiklerini doğru değerlendirebilme becerisi demektir (Taylı, 2010: 268). İnsanları, amaçlar doğrultusunda etkilemeye dönük iletişim becerileri, çatışma durumlarında uzlaşmacı ve çözüm üretici davranışlar gösterme, bulunduğu grup içerisinde gerektiğinde liderlik yapabilme, değişime ve gelişmeye açık olma, sosyal yaşamda güçlü bağlar kurarak işbirliği yapma gibi değerleri içermektedir (Titrek, 2007: 97).*

İnsanlar bu beş alandaki yetenekleri açısından kuşkusuz farklılık gösterirler. Örneğin; bazı kişiler kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça yeteneksiz olabilirler. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil eder ve doğru yönde çaba harcanarak iyileştirilebilirler (Goleman, 2007a: 74).

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekayı özellikle yönetim ve organizasyon bazında irdeleyen liderlik ve duygusal zeka ilişkisi üzerinde duran bir duygusal zeka modeli de vardır. Cooper ve Sawaf duygusal zekayı “dört köşe taşı” modeli diye adlandırdıkları modelle ele almışlardır. Bu dört köşe taşlarının ilki “duyguları öğrenmek”, duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geribildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişkiler yoluyla bir kişisel etkinliği ve güveni kapsamaktadır. İkinci köşe taşı, “duygusal zindelik” esneklik ve yenilenme ile çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini arttıran yapıcı hoşnutsuzluğu içermektedir. Üçüncü köşe taşı, duygusal derinlik olarak adlandırılmış ve özgün potansiyel ve amaç ile adanmışlık ilkelerini kapsamaktadır. Yani, yaşamınızı potansiyelinize ve amaçlarınıza uygun şekle getirip, bu amaçlarınıza ve potansiyelinize ulaşmak için adanmışlık ve sorumluluk göstermektir. Son köşe taşı olan “duygusal simya” ise, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki, sezgisel akış ve düşüncesele zaman değişimi ilkelerinden oluşur ve bunlar, yeni çözüm yolları geliştirmek, fırsatların farkına varıp bunları değerlendirmek ve var olan yeteneklerimizi kullanarak yaşamdaki olaylarla başa çıkma gücünü arttırmak ve yaratıcı düşünmek için kullanılırlar (Cooper ve Sawaf, 2003: 5-353).

Duygusal zeka modellerinin tablolatırılmış hali Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Duygusal Zeka Modelleri

| Zihinsel Yetenek Modeli | Karışık Modeller | | |
|--|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Mayer&Salovey&Caruso | Bar-On | Goleman | Cooper &Sawaf |
| Duyguları Algılama | Kişisel EQ | Özbilinç | Duyguları Öğrenmek |
| Fiziksel ve psikolojik durumlardan duyguları saptayabilme | Benlik saygısı | Kendini doğru değerlendirme | Duygusal dürüstlük |
| Diğer insanların duygularını saptayabilme | Duygusal öz-farkındalık | Kendine güven | Duygusal enerji |
| Duyguları ve duygusal ihtiyaçları açık bir biçimde ifade edebilme | Girişkenlik | Duyguları İdare Etme | Duygusal geribildirim |
| Dürüst ve manipulatif duygu ifadelerini ayırt edebilmek | Kendini gerçekleştirme | Özdenetim | Pratik sezgi |
| Duyguyu Düşüncede Özümseme | Bağımsızlık | Güvenirlilik | Duygusal Zindelik |
| Dikkati toplayarak düşünceye öncelik vermek | Kişilerarası EQ | Vicdanlılık | Özvarlık |
| Hüküm verme ve hatırlamayı kolaylaştıracak duygular üretme | Empati | Uyum | Güven çemberi |
| Farklı bakış açıları geliştirmek için ruh durum değişikliklerinden faydalanmak | Sosyal sorumluluk | Kendini yenileme | Yapıcı hoşnutsuzluk |
| Problem çözmede ve yaratıcılığı geliştirmede duygusal durumları kullanmak | Kişilerarası ilişkiler | Kendini Harekete Geçirme | Esneklik ve yenileme |
| Duyguları Anlamak | Stres Yönetimi EQ | Başarı güdüsü | Duygusal Derinlik |
| Duygular arasındaki ilişkileri anlamak | Strese dayanıklılık | Sorumluluk | Özgün potansiyel ve amaç |
| Duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlamak | Dürtü kontrolü | İnsiyatif | Adanmışlık |
| Duygular arasındaki dönüşümleri anlamak | Şartlara ve Çevreye Uyum EQ | İyimserlik | Dürüstlüğü yaşamak |
| Karmaşık duyguları, duygusal kaynaşmaları ve çelişkili durumları anlamak | Gerçeklik | Empati | Yetki olmadan etki |
| Duyguları Yönetme | Esneklik | Başkalarını anlamak | Duygusal Simya |
| İyi ya da kötü tüm duygulara açık olmak | Problem çözme | İş uyumu | Sezgisel akış |
| Duyguları izlemek ve onları yorumlamak | Genel Ruh Hali EQ | Politik bilinçlilik | Düşünsel zaman değişimi |
| Herhangi bir duygusal durumu sürdürmek ya da terk etmek | İyimserlik | İlişkileri Yürütebilmek | Fırsatı sezinlemek |
| Kendi duygularını yönetmek | Mutluluk | İletişim | Geleceği yaratmak |
| Başkalarının duygularını yönetmek | | Kriz yönetimi | |
| | | Liderlik | |
| | | İşbirliği | |
| | | Ekip becerileri | |
| | | İlişki kurabilme | |
| | | Değişimi hızlandırma | |

Kaynak: Mayer ve Salovey, 1997; Bar-On, 2005; Goleman, 2007a; Cooper ve Sawaf, 2003.

Duyguları denetleyebilme, kaygı, korku, karamsarlık, alınganlık gibi olumsuz duyguları fark edip onları kontrol altına alma ve onlardan kurtulma, duygusal zekanın temelidir. Duygularını tanıyan, onlarla başa çıkmayı becerebilen bireyler hayatlarını daha iyi yönlendirebilirler (Kulaksızoğlu, 2004: 139). Son yıllarda artan bir şekilde üzerinde araştırma yapılan duygusal zeka bulgularının eğitim üzerinde de kullanılması söz konusudur. Tayan ve Beceren (2004), sınıf yönetiminde duygusal zeka becerilerinin kullanılmasını inceledikleri araştırmalarında; insan nitelikleri ve örgütsel yapılar açısından yetersiz kalması karşısında, bilişsel düşünce süreçleriyle birlikte duyguların ve sezgilerin önemini vurgulayan, duygusal zeka yaklaşımının yeni yüzyılda da üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri olacağını sonuç olarak açıklamışlardır. Duygusal zeka sadece bireylerin sosyal yaşantıları ile değil, eğitim ve öğretim ortamlarındaki durumlarıyla da ilişkilidir. Duygusal zeka akademik başarıyı yordayan değişkenler arasında görülmektedir. Nitekim iki değişken arasındaki ilişki araştırma bulgularınca da desteklenmektedir. Dağlı'nın (2006) yaptığı bir araştırmada duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki anlamlı ilişkiyi görmekteyiz. Üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapan Kenarlı (2007) aynı bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Wells ve diğerlerinin (2000) iki yıllık üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin akademik başarı notları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Parker ve diğerleri (2004) ile Petrides ve diğerleri (2004) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu çalışmada da birer bağımsız değişken olan motivasyon ve duygusal zekanın bağımlı değişken olarak seçilen akademik başarıyı nasıl açıkladıkları üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda bağımsız değişkenlerin özgün katkılarının anlamlılığı incelenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nicel yaklaşım kapsamında nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri tespit etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu belirgin prensiptir (Ekiz, 2009: 99).

Nedensel karşılaştırma yöntemi değişkenler arası neden sonuç ilişkilerini araştıran bir yaklaşımdır (Balcı, 2005: 228). Bu yöntem bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Borg ve Gall, 1989: 537). Nedenlerin belirlendiği, etkilerin belirlendiği ve sonuçların belirlendiği üç tür nedensel karşılaştırmadan söz edilebilir. Eğer, bir durumun ya da olayın nedenleri incelenirken sadece değişkenler arası ilişkiler belirlenmeye çalışılıyorsa nedensel araştırma, neden ya da olaydan bağımlı değişken açısından farklı düzeylerde etkilenen gruplar arasında karşılaştırma yapılacaksa nedensel karşılaştırma olarak adlandırılır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 245-246). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda öncelikle araştırılacak olay doğrultusunda gruplar oluşturulur. Ancak araştırmacı grupları oluştururken rastgele bir seçim yapamaz, çünkü bağımsız değişkenleri içeren bireyleri bir gruba, bağımsız değişkenleri içermeyenleri ise başka bir gruba yerleştirmek durumundadır. Bu durum nedensel araştırmaları deneysel araştırmalardan ayırmaktadır. Bu tür araştırmaların bir başka özelliği ise, araştırmacının süreç içerisinde bağımsız değişken üzerinde herhangi bir değişiklik yapamamasıdır (Tanrıöğen, 2009: 72).

Evreni temsil edici niteliğe sahip bir popülasyonun belli bir kesitinden toplanan veriler üzerinde yapılan çalışmaları örneklemlili tarama (sample survey) olarak adlandırılmaktadır (Warwick ve Lininger, 1975: 2). Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, araştırmanın yöntemi örneklemlili tarama olarak da ifade edilebilir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2009-2010 eğitim ğretim yılında, Trabzon ilindeki fen lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve genel lise olmak üzere değişik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplam 407 kişiden oluşmaktadır. Ortaöğretim kurumları Yomra Fen Lisesi, Yomra Anadolu Lisesi, Akçaabat Lisesi, Akçaabat Anadolu Lisesi, Akçaabat İMKB Lisesi, Akçaabat PL, Akçaabat Sağlık Meslek Lisesi ve Akçaabat Işıklar PL şeklinde dir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bilgi Toplama Formu

Bilgi toplama formu araştırmaya katılan öğrencileri bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda; cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, okul türü, sosyo-ekonomik gelir düzeyi, ailenin ikamet yeri ve genel akademik ortalama ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Akademik Motivasyon lği

Eğitime yönelik bir motivasyon lği olan Akademik Motivasyon lği (AMS), ‘Echelle de Motivation en Education (EME)’ diye adlandırılan Fransızca bir ölçekten Vallerand ve ark. (1992) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. EME kendi kaderini belirleme (self-determination) teorisinin ilkelerine dayanmaktadır. Akademik Motivasyon lği 28 maddeden oluşmaktadır ve bu ölçek, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu ölçmektedir. Ölçek her biri dört maddeden oluşan yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Alt leklerin üç tanesi içsel motivasyon (bilmek, içsel motivasyon-başarmak, içsel motivasyon- tevsik etmek), diğer üç tanesi dışsal motivasyon (tanımlanmış denetim, dışsal motivasyon- belirlenmiş denetim, dışsal motivasyon- yüzeysel denetim) ve yedinci alt ölçek ise motivasyonsuzluğu göstermektedir. Bu alt ölçeklerde yedi puanlı format kullanılmıştır (1=asla.....7=tamamen). Maddeler “Niçin liseye gidersiniz?” sorusunu yanıtlanmaktadır.

Vallerand ve arkadaşlarının yaptığı güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında Cronbach alfa içtutarlılık katsayısı .81 ve bir ay ara ile yapılan testin tekrarı yöntemiyle korelasyon katsayısı .79 bulunmuştur. Ayrıca LISREL ile yapılan doğrulayıcı (Confirmatory) faktör analizi sonuçları AMS'nin yedi faktör yapısını doğrulamaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında bulunduğu değerler ile ölçeğin orijinal versiyonundaki değerlerin yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan çalışmalar, AMS'nin geçerli ve güvenilir olduğunu desteklemekte ve motivasyon üzerine yapılan eğitim araştırmalarında kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin Türkiye'deki güvenilirlik ve geçerlik çalışması Çakır (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmasında test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = .89$ olarak bulunmuştur. Cronbach alfa yöntemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı da .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması olarak kapsam geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda AMS'nin Türkçe formu eğitim bilimleri alanında uzman olan üç öğretim üyesine incelenmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. AMS'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç faktörün ölçekteki tüm varyansın %65.62'sini açıkladığı görülmüştür.

3.3.3. Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği

Hall (1999) tarafından geliştirilen ve Ergin (2000) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Cevap kağıdında her ifade için 'Tamamen katılmıyorum', 'Kısmen katılmıyorum', 'Çok az katılmıyorum', 'Çok az katılıyorum', 'Kısmen katılıyorum' ve 'Tamamen katılıyorum' şeklinde altı seçenek bulunmakta ve denekler her bir ifadenin kendilerini yansıtmaya derecesini bu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedirler. Ölçek beş alt boyutu içeren 30 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar duyguların farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, empati ve ilişkilerini kontrol etme şeklindedir. Alt boyutların maddelere dağılımı duyguların farkında olma (1., 2., 4., 17., 19., 25. maddeler), duygularını yönetme (3., 7., 8., 10., 18., 30. maddeler), kendini motive etme (5., 6., 13., 14., 16., 22. maddeler), empati (9., 11., 20., 21., 23., 28. maddeler), ilişkilerini kontrol etme (12., 15., 24., 26., 27., 29. maddeler) şeklindedir. Değerlendirmede tersine çevrilen ifade bulunmamaktadır. Duygusal zeka ölçeğin toplam puanı açısından güvenilirlik

katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışmasın da yapılan madde toplam analizinde her madde ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analiz yapılırken her madde ile kendisi dahil ölçeğin toplam puanı ve her madde ile kendisi hariç ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Bu yolla hesaplanan ilişki katsayılarının de, ölçekteki iki madde dışında .73-.89 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Ölçekte yer alan bu iki maddenin madde toplam analiz sonuçları yeterli görülmeyerek yeniden gözden geçirilmiştir.

3.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırma için ilk olarak Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Trabzon ilindeki ortaöğretim kurumlarında ölçek uygulaması yapılması için izin alınmıştır. Daha sonra belirlenen günlerde belirlenen okullarda uygulama yapmak üzere okul idarecileri ve rehber öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından çoğaltılarak genel lise, meslek lisesi, Anadolu lisesi ve fen lisesi grubundan oluşan 8 farklı okulda toplam bir aylık süre içerisinde öğrencilerin uygun ders saati kullanılarak, ders öğretmenlerinden yardım alınarak uygulayıcı tarafından tek oturumda uygulanmıştır. Sınıfların tümü örnekleme dahil edilmeye çalışılmış olup, eksik ve yanlış işaretleme yapılan ölçekler çıkarıldıktan sonra 407 veri üzerinde analizler yapılmıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, araştırma grubuna ve çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak özetlenmiştir. Veri analiz teknikleri olarak, çoklu regresyon, bağımsız *t* testi ve F testi (ANOVA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.11 (Ss= 1.09), akademik ortalamaları ise 75.92 (Ss= 13.49)'dur. Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sayısı (n= 236) kız öğrencilerin sayısından (n= 171) daha fazladır. Sınıf düzeyine bakıldığında en az katılımın 12. sınıf öğrencilerinden (n= 55) olduğu, diğer sınıfların sayılarının yakın olduğu görülmektedir. Okul türleri dikkate alındığında en yüksek katılımın genel liseden olduğu (%34.4) görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%82.8) orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerle ilgili bulgular Tablo 3'de özetlenmektedir.

Tablo 3: Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

| Faktör | Değişken | f | % |
|---------------------------------|-----------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 171 | 42 |
| | Erkek | 236 | 58 |
| Sınıf | 9. sınıf | 128 | 31.4 |
| | 10. sınıf | 110 | 27 |
| | 11. sınıf | 114 | 28 |
| | 12. sınıf | 55 | 13,5 |
| Okul Türü | Anadolu Lisesi | 89 | 21.9 |
| | Fen Lisesi | 74 | 18.2 |
| | Genel Lise | 140 | 34.4 |
| | Meslek Lisesi | 104 | 25.6 |
| Sosyo-ekonomik Düzei | Gelir Düşük | 38 | 9.3 |
| | Orta | 337 | 82.8 |
| | Yüksek | 32 | 7.9 |
| Aile İkamet Yeri | Köy | 81 | 19.9 |
| | Belde | 120 | 29.5 |
| | İlçe | 81 | 19.9 |
| | Şehir Merkezi | 125 | 31 |

4.2. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarının yordanmasına ilişkin katkılarını görmek için enter metoduna bağlı olarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Modele ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenleri de katılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Değişkenlerin toplam varyansın %17'sini açıkladığı model anlamlı bulunmuştur ($F_{10,395}=9.31$, $p=.001$). Kurulan modelde cinsiyetin ($\beta=-.18$, $p<.05$), yaşın ($\beta=-.24$, $p<.05$), duygusal zekanın alt boyutlarından duyguların farkında olmanın ($\beta=2.31$, $p<.05$), motivasyonun alt boyutlarından motivasyonsuzluğun ($\beta=-.23$, $p<.05$) modele özgün katkısı anlamlıdır. Duygusal zekanın alt boyutlarından duyguları yönetmenin ($\beta=.04$, $p>.05$), kendini motive etmenin ($\beta=-.06$, $p>.05$), empatinin ($\beta=-.08$, $p>.05$), ilişkilerini kontrol etmenin ($\beta=.08$, $p>.05$) ve motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyonun

($\beta=.02$, $p>.05$), dışsal motivasyonun ($\beta=-.02$, $p>.05$) modele özgün katkısı anlamlı değildir.

Tablo 4 : Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

| Değişken | B | SH | β | t | p | R | R ² | ΔR^2 | F |
|-------------------|--------|-------|---------|-------|------|-----|----------------|--------------|------|
| Sabit | 134.12 | 11.20 | | 11.98 | .000 | .43 | .19 | .17 | 9.31 |
| Cinsiyet | -5.03 | 1.35 | -.18 | -3.71 | .000 | | | | |
| Yaş | -2.95 | .57 | -.24 | -5.15 | .000 | | | | |
| DFO | .40 | .17 | .15 | 2.31 | .021 | | | | |
| DY | .09 | .14 | .04 | .68 | .500 | | | | |
| KME | -.16 | .17 | -.06 | -.95 | .345 | | | | |
| EMP. | -.21 | .17 | -.08 | -1.24 | .217 | | | | |
| İKE | .19 | .15 | .08 | 1.28 | .203 | | | | |
| İçsel Motivasyon | .02 | .07 | .02 | .33 | .742 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | -.03 | .10 | -.02 | -.29 | .773 | | | | |
| Motivasyonsuzluk | -.62 | .13 | -.23 | -4.78 | .000 | | | | |

DFO=Duyuların Farkında Olma DY= Duyuları Yönetme KME=Kendini Motive Etme EMP.=Empati İKE= İlişkilerini Kontrol Etme

4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duyusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları

Tablo 5’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=4.44$, $p=.049$). Kız öğrencilerin puanlarının (Ort=79.87, Ss=11.20) erkek öğrencilerin puanlarından (Ort=73.07, Ss=14.29) yüksek olması bu farkın kaynağıdır. Kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı puanları arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=5.37$, $p=.000$). Bu fark kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının (Ort=108.32, Ss=18.16) erkek öğrencilerin akademik başarı puanlarından (Ort=106.68, Ss= 18.36) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | Ort. | Ss. | t | p |
|-----------------|----------|-----|--------|-------|------|-------------|
| Duygusal Zeka | Kız | 171 | 79.87 | 11.20 | 4.44 | .049 |
| | Erkek | 236 | 73.07 | 14.29 | | |
| Motivasyon | Kız | 171 | 136.68 | 18.74 | .893 | .800 |
| | Erkek | 236 | 127.83 | 21.24 | | |
| Akademik Başarı | Kız | 171 | 108.32 | 18.16 | 5.37 | .000 |
| | Erkek | 236 | 106.68 | 18.36 | | |

4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde sınıf düzeyine dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar tablo 6’da gösterilmiştir.

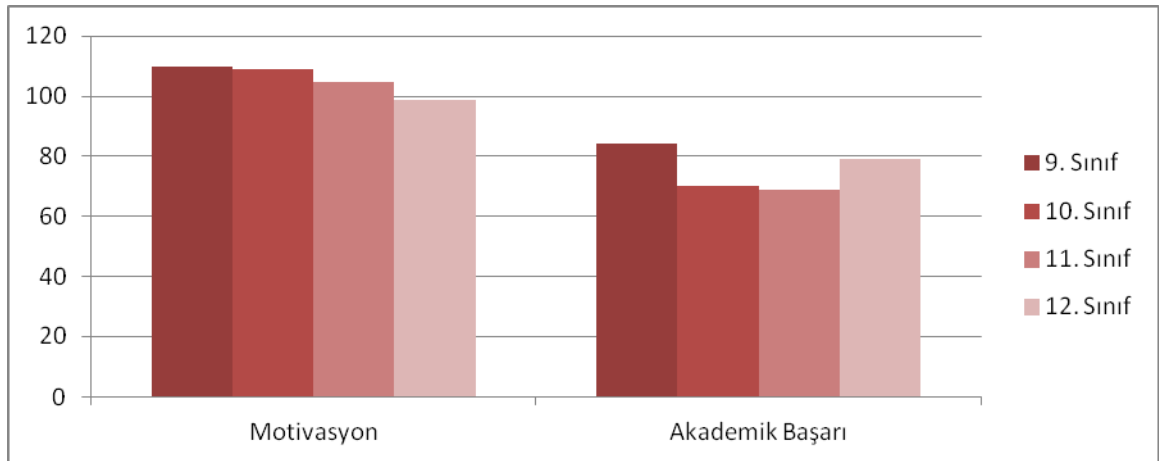
Sınıf düzeyi dikkate alınarak yapılan F testinde öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3,402}=6.65$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarının (Ort= 110.83) onikinci sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarından (Ort= 99.15) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bir diğer değişken olan akademik başarı puanlarında da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{3,403}=46.41$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının (Ort= 85) onuncu sınıf (Ort= 70.18), onbirinci sınıf (Ort= 69.79) ve onikinci sınıf (Ort= 79.03) öğrencilerinden; onikinci sınıf öğrencilerinin (Ort= 79.03), onuncu sınıf (Ort= 70.18) ve onbirinci sınıf (Ort= 69.79) öğrencilerinin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar

| Değişken | Faktör | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 2048.58 | 3 | 682.86 | 1.61 | .188 |
| | Gruplar içi | 171488.14 | 403 | 425.53 | | |
| | Toplam | 173536.72 | 406 | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 6392 | 3 | 2130.67 | 6.65 | .000 |
| | Gruplar içi | 128762.84 | 402 | 320.31 | | |
| | Toplam | 135154.84 | 405 | | | |
| Akademik Başarı | Gruplar arası | 18975.56 | 3 | 6325.17 | 46.41 | .000 |
| | Gruplar içi | 54920.23 | 403 | 136.28 | | |
| | Toplam | 73895.79 | 406 | | | |

Grafik 1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar



4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde okul türüne dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar tablo 7’de gösterilmiştir.

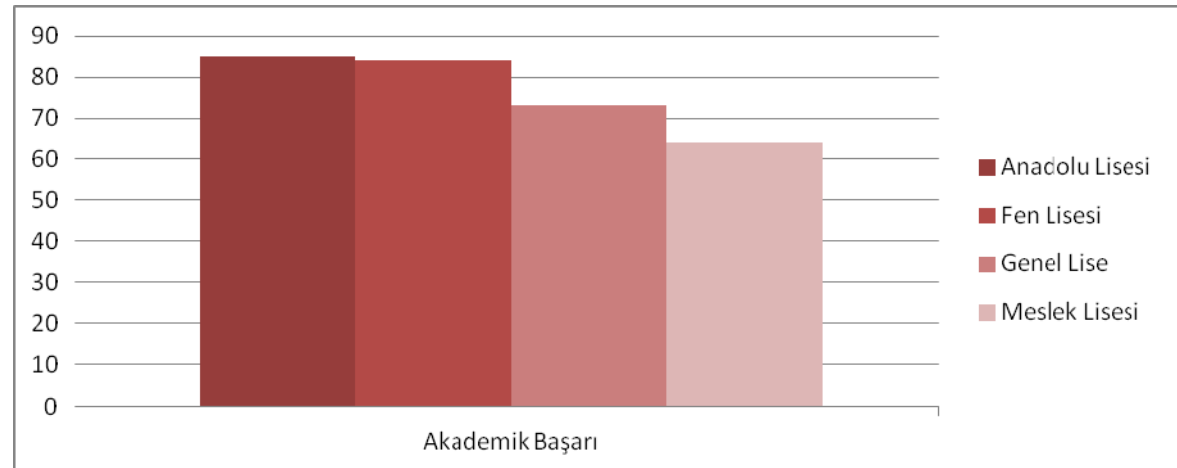
Okul türü dikkate alınarak yapılan F testi sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{3,403}=81.60$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre Anadolu lisesinde okuyan

öğrencilerin akademik başarı puanlarının (Ort= 85.72), meslek lisesi (Ort= 64.76) ve genel lisede (Ort= 73.42) okuyan öğrencilerin akademik başarı puanlarından; fen lisesinde okuyan öğrencilerin (Ort= 84.58), meslek lisesi (Ort= 64.76) ve genel lise (Ort= 73.42) okuyan öğrencilerin akademik başarı puanlarından; genel lisede okuyan öğrencilerin (Ort= 73.42), meslek lisesinde (Ort= 64.76) okuyan öğrencilerin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar

| Değişken | Faktör | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 1536.93 | 3 | 512.31 | 1.2 | .309 |
| | Gruplar içi | 171999.78 | 403 | 426.80 | | |
| | Toplam | 173536.72 | 406 | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 2466.46 | 3 | 822.15 | 2.49 | .060 |
| | Gruplar içi | 132688.38 | 402 | 330.07 | | |
| | Toplam | 135154.84 | 405 | | | |
| Akademik Başarı | Gruplar arası | 27924.67 | 3 | 9308.22 | 81.60 | .000 |
| | Gruplar içi | 45971.12 | 403 | 114.07 | | |
| | Toplam | 73895.79 | 406 | | | |

Grafik 2: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar



4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde sosyo-ekonomik gelir düzeyine dayalı olarak farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

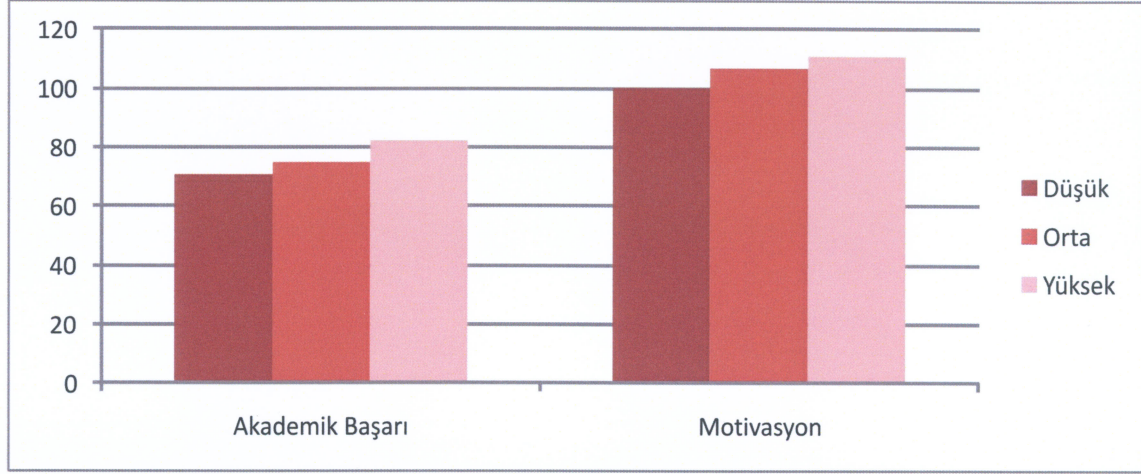
Sosyo-ekonomik gelir düzeyine dayalı olarak yapılan F testi sonucunda öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{2,403}=3.34$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin motivasyon puanlarının (Ort= 111.44), orta (Ort= 107.73) ve düşük (Ort= 100.82) sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin motivasyon puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bir diğer değişken olan akademik başarı puanlarında da öğrencilerin sosyo-ekonomik gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{2,404}=6$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarının (Ort= 82.28), orta (Ort= 75.85) ve düşük (Ort= 71.23) sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar

| Değişken | Faktör | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|------|------|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 346.21 | 2 | 173.10 | .40 | .668 |
| | Gruplar içi | 173190.51 | 404 | 428.69 | | |
| | Toplam | 173536.72 | 406 | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 2204.45 | 2 | 1102.22 | 3.34 | .036 |
| | Gruplar içi | 132950.40 | 403 | 329.9 | | |
| | Toplam | 135154.84 | 405 | | | |
| Akademik Başarı | Gruplar arası | 2129.87 | 2 | 1064.94 | 6 | .003 |
| | Gruplar içi | 71765.92 | 404 | 177.64 | | |
| | Toplam | 73895.79 | 406 | | | |

Grafik 3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyon ve Akademik Başarılarında Sosyo-ekonomik Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklar



4.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yerine Dayalı Farklılıklar

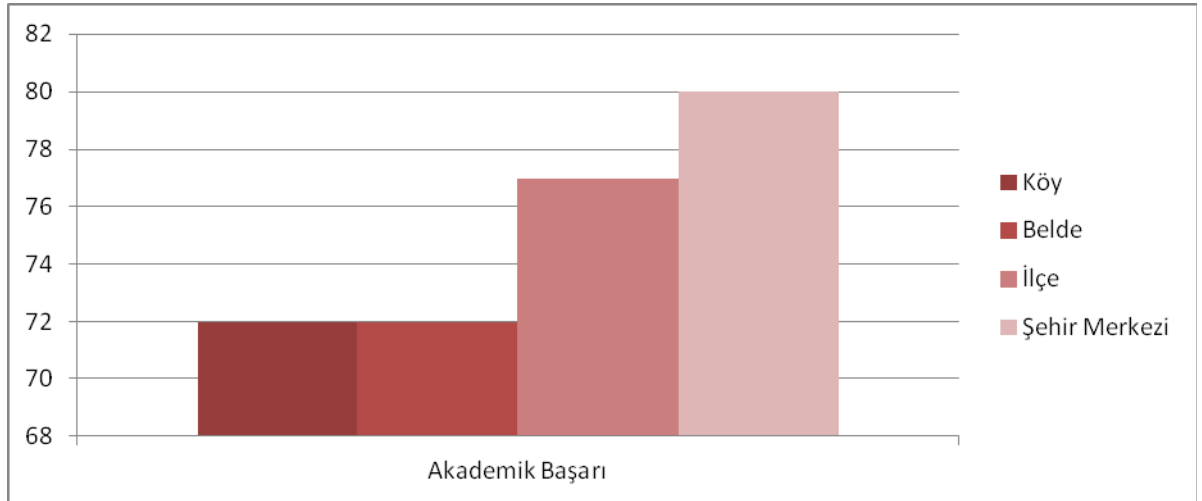
Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde ailenin ikamet yerine dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Ailenin ikamet yeri dikkate alınarak yapılan F testinde öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3,402}=11$, $p=.001$). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ailesi şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin akademik başarı puanlarının (Ort= 80,83) ailesi köyde ikamet eden öğrencilerin akademik başarı puanlarından (Ort= 72,26) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yerine Dayalı Farklılıklar

| Değişken | Faktör | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|-----|------|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 165 | 3 | 55 | .13 | .944 |
| | Gruplar içi | 172866.48 | 402 | 430.016 | | |
| | Toplam | 173031.49 | 405 | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 932.52 | 3 | 310.84 | .93 | .427 |
| | Gruplar içi | 134200.84 | 401 | 334.67 | | |
| | Toplam | 135133.37 | 404 | | | |
| Akademik Başarı | Gruplar arası | 5593.80 | 3 | 1864.60 | 11 | .000 |
| | Gruplar içi | 68155.86 | 402 | 169.54 | | |
| | Toplam | 73749.66 | 405 | | | |

Grafik 4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarında Ailenin İkamet Yerine Dayalı Farklılıklar



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada elde edilen bulgular yaş, cinsiyet, duygusal zeka ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarı düzeylerini anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Regresyon modeline katılan değişkenlerden biri olan duygusal zekanın duyguların farkında olma alt boyutu akademik başarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulgu duygusal zekanın akademik başarının bir yordayıcısı olduğu yönündeki literatür bulguları ile paralellik göstermektedir (Erdoğan ve Kenarlı, 2008; Gürşen Otacıoğlu 2009; Parker ve diğerleri, 2004). Duygusal zekanın ihmal edilmesi, bilişsel zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı da artırır (Yeşilyaprak, 2001). Kendi duygularının farkında olan ve diğer insanların duygularını anlayan ve bunlara uygun yanıtlar veren insanlar, duyguların gücünü ve insan zekasını enerjilerinin bir kaynağı olarak etkin bir şekilde bilgiyi üretme, güveni sağlama ve yaratıcılığı geliştirmede kullanırlar (Cooper ve Sawaf, 2003: xii). Bu faktörlerin akademik başarıyla olan ilişkisi çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Duygusal zekanın akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olmadığını ileri süren araştırmalar da vardır (O'Connor Jr. ve Little, 2002). Sevda Yılmaz (2007) tarafından ülkemizde yapılan bir araştırmada da öğrencilerin akademik başarısı ile duygusal zeka boyutları ve duygusal zeka toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Duygusal zekanın yanında motivasyon değişkeninin motivasyonsuzluk alt boyutu akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Bu durum akademik motivasyonun artışına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Literatürde motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulan çalışmalarda yer almaktadır. Örneğin Emrullah Yılmaz (2007) motivasyon ile akademik başarı arasında ilişki saptamıştır. Eggen (1997), öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Davranışa götüren itici güç olarak tanımlanan motivasyon bakımından yüksek olan öğrencilerin başarıya motive edilmelerinin akademik başarılarını da arttırdığı düşünülebilir. Ancak bunun yanında Büyükyazı (1995) öğrencilerin motivasyon ve başarıları arasında çok güçlü bir ilişki

olmadığını tespit etmiştir. Kullanılan motivasyon kaynağının etkililiği bu sonucu oluşturmuş olabilir. Burada tartışılması gereken noktalardan biri motivasyonun kaynağıdır. Çünkü akademik başarıya etki eden motivasyon içsel ya da dışsal kaynaklı olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin niteliği motivasyonun kaynakları da göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Araştırmacılar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal olarak motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eggen ve Kauchak, 1997: 342).

Regresyon modeline katılan bir diğer değişken olan yaşın akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hartlap (2007) tarafından yapılan araştırmada da yaş değişkeni ile akademik başarı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiye göre yaş arttıkça akademik başarı düşmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileri ve sosyal kabullenmelerin öneminin arttığı göz önüne alınırsa, arkadaş ilişkilerinin niteliğine göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve dolayısı ile akademik başarılarının negatif (Phillips ve Lindsay, 2006) veya pozitif yönde (Wentzel, 1991) etkilendiği söylenebilir.

Yaş değişkeninin yanında cinsiyet değişkeninin akademik başarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, cinsiyetin akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğuna yönelik diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Fatma Aydın, 2010; Gelir, 2009; Girgin, 1990; Kabalcı, 2008; Kızıldağ, 2009). Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan analizde kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlenmektedir (Akar, 2006; Derin 2006; Gürşen Otacıoğlu, 2009; Karataş, 2004; Öztöpalan, 2007; Yavaş, 2007). Ancak bunun yanında cinsiyetle akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığını belirten bulgulara da rastlanmaktadır (Gürbüz, 2009; Keskin ve Sezgin, 2009).

Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark kızların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum literatürdeki diğer bulgularla da desteklenmektedir. Austin ve diğerleri (2005), Göçet (2006), Harrod ve Scheer (2005), Gürşen Otacıoğlu (2009), Köksal (2003) yaptıkları çalışmalarda kızların duygusal zeka

düzeylerinin erkeklerin duygusal zeka düzeylerinden yüksek çıktığı saptamışlardır. Ergenlik döneminde kızların erkeklere oranla iki yıl kadar önce olgunlaşmaları nedeniyle, aynı yaşlardaki ergenlerde cinsiyetler arasında belirgin farklılıklar görülür (Yavuzer 2001: 262). Ergenler üzerinde yapılan bu çalışmada, duyguların gelişimi ve olgunlaşması konusundaki zaman farklılığının duygusal zeka puanlarındaki cinsiyetler arası anlamlı farklılığa yol açtığı düşünülebilir. Genelde bulgular kızların lehine olmasına rağmen Betül Aydın (2010) yaptığı çalışmada duygusal zekanın alt boyutları olan duyguların farkında olma ve empati alt boyutları için kız öğrencilerin, duyguları yönetme alt boyutu içinse erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğrencilerin motivasyon puanları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan analiz işlemleri dokuzuncu sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarının onikinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığını göstermektedir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı anlamına gelmektedir. Çakır (2006) yaptığı bir çalışmada sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı ya da motivasyonsuzluğun ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karagöz Bolat'da (2007) altıncı sınıf öğrenci motivasyonlarının yedinci sınıflarınkinden yüksek olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Yükseköğretimde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin diğer sınıflarda okuyarlardan daha yüksek motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Köse, 2010). Aydın (2007) ise Fen Bilgisi dersi için yaptığı çalışmasında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin sınıflara göre farklılık gösterdiğini, sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığını bulmuştur. Ergenlikteki sorunlar ve çatışmalar birbirinden çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar ve çatışmaları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin bireyde oluşturduğu farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak mümkündür (Kulaksızoğlu, 2004: 18). Yaşın ilerlemesiyle birlikte sınıf düzeyinin artması, ergenlik döneminde sorun ve çatışmalarla daha fazla baş edebilme becerisini gerektirdiği dolayısıyla da bu durumun okula karşı olan motivasyonu düşürdüğü söylenebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça öğrenci başarısının azaldığını göstermektedir. Motivasyon değişkeniyle ilgili olarak da benzer bir sonucun ortaya çıkması aslında sonuçlar açısından bir tutarlılık oluşturmaktadır. Çünkü motivasyon

ve akademik başarı anlamlı ilişkiler içinde olan iki değişkendir. Bu değişkenlerden birinde meydana gelen azalma, diğer değişkeni de etkileyebilir. Başka bir ifadeyle motivasyon değişkeninin sınıf düzeyiyle negatif bir ilişki içinde olması, sınıf düzeyinin artışı karşısında başarının azalabileceği beklentisini ortaya çıkarır. Literatürde bu bulguları destekleyici bazı sonuçlara ulaşılmıştır (ör.Namlı, 2008). Bu durumun nereden kaynaklandığı konusunda elimizde yeterince literatür bilgisi yoktur. Kaldı ki öğrenme süreciyle ilgili güçlüklerin ülkeden ülkeye değişmesi de bu konuyu kapsamlı şekilde tartışmayı zorlaştırmaktadır. Sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak motivasyon ve akademik başarının azalması, öğrenci beklentilerinin yeterince karşılanmaması, motivasyon kaynaklarının etkisiz hale gelmesi, ders programlarının giderek ağırlaşması, sonuç almaya dönük beklentilerin geliştirilmesi gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Bu nedenlerin kapsamlı şekilde incelenmesi bu sonuçların tartışılmasını daha anlamlı hale getirir.

Okul türü değişkeni ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının, fen lisesi, genel lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki diğer bulgularla da desteklenmektedir. Pakır (2006), özel okullar, genel liseler, imam hatip liseleri ve meslek liseleri üzerinde yaptığı çalışmada öğrenci seçme sınavı başarısında sayısal ve sözel alanda özel okulların en üst düzeyde meslek liselerin ise en düşük düzeyde başarı gösterdiklerini bulmuştur. Sağlam (2009) çalışmada Anadolu lisesindeki öğrencilerin genel lisedeki öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Yine genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesi öğrencileri üzerinde araştırma yapan Polat (2008), öğrencilerin genel akademik ortalamaları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsetmiştir. Boyacı (2010) ise Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin genel yetenek düzeylerinin genel liseye devam eden öğrencilerin genel yetenek düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim kurumlarının öğrenci alımlarını sınavla yapmaları, okulların öğrencilerin akademik başarı profillerinde farklılıklara neden olmakta dolayısıyla okul türleri arasında akademik başarı anlamında farklılık görülmektedir.

Sosyo-ekonomik gelir düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin orta ve düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilere göre motivasyonlarının daha yüksek

olduğu görülmüştür. Ülkemizde özel okullarda okuyan öğrencilerin sosyo-ekonomik gelir düzeylerinin devlet okullarında okuyan öğrencilerin gelir düzeylerinden daha yüksek olduğunu düşünürsek Yavuz (2006), okul motivasyonu değerlendirme ölçeğinin yapılandırması ve güvenilirliğini yaptığı çalışmasında devlet okulunda okuyan öğrencilerin motivasyonlarının özel okulda okuyan öğrencilerin motivasyonlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aytaç (2006), çalışmasında öğrencilerin motivasyon puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Aynı bulgu Çakır (2006) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir.

Sosyo-ekonomik gelir düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin orta ve düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatür bulguları ile paralellik göstermektedir. Göktaş (2010) çalışmasında orta ve üst sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarılarının düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer bulgu Polat (2008) ve Dağlı (2007) tarafından da desteklenmektedir. Mert Kalender (2010), sosyo-ekonomik düzeyin matematik başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Türk (2007), ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin liselere giriş sınavındaki başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olduklarını saptamıştır. PISA (2003) araştırmasına göre bir öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun akademik başarıları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına düşük olan ailelere nazaran daha iyi eğitim imkanları sağlıyor olmaları bu durumun gerekçesi olarak belirtilebilir.

Son olarak ailenin ikamet yeri değişkeni ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin akademik başarı puanlarının köyde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Polat (2008), öğrencilerin genel akademik ortalamaları ile ailenin ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Savaşçı (2010), ilçe merkezinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının il merkezi ve köylerdeki öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yaşanılan yerin özelliği çocukların okula

devam etmemesinde önemli bir etkiye sahiptir. Okula devam etmeyen çocukların büyük bir bölümü kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarıdır (UNESCO, 2005: 35–39). Kırsal kesimde öğrencilerin okumak için yeterli düzeyde motive edilmemeleri ve çevrelerinde bu konuda model alabilecekleri örneklerin daha az bulunması akademik başarıda düşüşe neden olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yaş, cinsiyet, motivasyon ve duygusal zeka değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı demografik özellikler ile duygusal zeka, motivasyon ve akademik başarı üzerinde yapılan analizlerde öğrencilerin akademik başarıları ve duygusal zekaları ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkeni ile motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarının düştüğü görülmüştür. Okul türü değişkeni ile ilgili yapılan analizde Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin akademik başarıları puanlarının, fen lisesi, genel lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi değişkeni ile motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ailenin ikamet yeri değişkeni ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup farkın şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin akademik başarı puanlarının köyde yaşayan öğrencilerin akademik başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Öneriler;

1. Bu çalışmada akademik başarıyı yordayan duygusal zeka, motivasyon ve bazı demografik özellikler üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmaların daha çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde düzenlenmesi akademik başarının açıklanmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

2. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle motivasyonlarındaki ve akademik başarılarındaki düşüş sebepleri belirlenerek bu durumun ortadan kalkması için gerekli çalışmalar yapılabilir.

3. Ailesi kırsal kesimde yaşıyan ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırıcı farklı çalışmalar yapılabilir.

4. Ergenlik döneminde azalan motivasyon ve akademik başarıyı arttırıcı, döneme özgü müdahale programları hazırlanabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akar, Kemal (2006), **İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Sahip Oldukları Zeka Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Akkoç, Zarife (2007), **Duygusal Zeka**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arends, Richard İ. (2004), **Learning to Teach**, 6. Basım, Boston: Mc Graw Hill.

Atkinson, Rita L. ve diğerleri (2006), **Psikolojiye Giriş**, (Çev. Yavuz Alogan), 3. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Austin, Elizabeth J. ve diğerleri (2005), "A Preliminary Study of Emotional Intelligence, Emphaty and Exam Performance in First Year Medical Students", **Personality and Individual Differences**, 39, 1395-1405.

Aydın, Betül (2007), **Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Betül (2010), **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Fatma (2010), **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik ve Sınav Kaygısı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Tahirhan (2005), **Çoklu Zeka Kuramı ve Yabancılara Arapça Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytaç, Bahadır (2006), **Yatılı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Bir Çalışma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balaban Salı, Jale (2002), **Bilgisayar Destekli Öğretimde Güdülenme Kaynağı ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerinde Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____ (2004), “Öğrenmede Güdülenme”, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (167-198), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, Ali (2005), **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bandura, Albert (1977), **Social Learning Theory**, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Bar-On, Reuven (2005), “The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence” <http://www.ressourcesetmanagement.com/Article%20prof%20%20Baron%20.pdf>, (02.01.2011).

Bartlett, Stephen ve diğerleri (2001), **Educational Studies**, London: PCP.

Brackett, Marc A. ve Geher, Glenn (2006), “Measuring Emotional Intelligence:Paradigmatic Diversity and Common Ground” , Ciarrochi, J. ve Forgas, J.P. (Eds.), **Emotional Intelligence in Everyday Life**, 1. Baskı içinde (27-50), New York, Psychology Press.

Breen, Rosanna ve Lindsay, Roger (2002), "Different Disciplines Require Different Motivations For Student Success", **Research in Higher Education**, 43, 693-725.

Borg, Walter R. ve Gall, Meredith D. (1989), **Educational Research: An Introduction**, 5. baskı, New York: Longman.

Boyacı, Mehmet (2010), **Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Budak, Selçuk (2009), **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, İrfan (2003), **Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bümen, Nilay T. (2004), **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükkaragöz, Savaş ve Sünbül, Ali M. (1999), "Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar Etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri", <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g3.pdf>, (04.04.2011).

Büyüköztürk, Şener ve diğerleri (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Büyükyaşı, Münevver (1995), **The Relationships Among the Communicativeness of Classroom Activities, Student Motivation, Communication in the Classroom and Achievement in Language Learning**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Cherniss, Cary (1998), “Social and Emotional Learning for Leaders”, **Educational Leadership**, 55, 26-36.
- Cobb, Casey D. ve Mayer, John D. (2000), “Emotional Intelligence: What the Research Says?”, **Educational Leadership**, 58(2), 14-18.
- Cooper, Robert K. ve Sawaf, Ayman (2003), **Liderlikte Duygusal Zeka**, (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, Doğan (1992), **İnsan ve Davranışı**, 3.Basım, İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Çakan, Hanzade S. (2006), **Çoklu Zeka Teorisinin Kimya Eğitiminde Uygulanması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, Esra (2006), **Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, Meryem E. (2006), **Ergenlikte Zeka Bölümü, Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dembo, Myron H. (1998), **Applying Educational Psychology in the Classroom**, New York& London: Longman.
- Demiroğlu, Aysel (2001), **İlköğretim Okulları I. Kademedeki Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Özcan ve diğerleri (2006), **Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama**, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Derin, Rukiye (2006), **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dicle, Abdullah N. (2006), **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Üstün (2005), **İletişim Çatışmaları ve Empati**, 31. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eggen, Paul ve Kauchak, Don (1997), **Educational Psychology Windows on Classrooms**, 3. Baskı, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Ekenel, Esin (2005), **Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, Gülay ve Hevedanlı, Murat (2010), “Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öz-yeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2 (1), 1-10.

Ekiz, Durmuş (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Epstein, Seymour (1998), **Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence**, America: Praeger Publishers.

Erdoğdu, Yüksel M. (2008), “Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (23), 62-76.

Erdoğdu, Yüksel M. ve Kenarlı, Özkan (2008), “Duygusal Zeka ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, **Milli Eğitim Dergisi**, 178, 297-310.

Eren, Erol (1991), **Yönetim ve Organizasyon**, İstanbul: Küre Ajans.

_____ (2008), **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, 11. Baskı, İstanbul: Beta Basım.

Ergin, Elif (2000), **Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergün, Muammer (2005), “Sınıfta Motivasyon”, Emin Karip (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, 5. Baskı içinde (137-154), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eryenen, Gamze (2008), **Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fidan, Nurettin (1996), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, 1. Basım, Ankara: Alkım Yayınevi.

Gardner, Howard (1993), **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, 2. Baskı, London: Fontana Press.

Gelir, Erdal (2009), **Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarılarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Girgin, Günseli (1990), **Farklı Sosyo-Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerinde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeyinin Başarıyla İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Goleman, Daniel (1995), **Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.

Goleman, Daniel (2007a), **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?**, (Çev. Banu Seçkin Yüksel), 31. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, Daniel (2007b), **İş Başında Duygusal Zeka**, (Çev. Handan Balkara), 5. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.

Gottfried, Adele E. (1985), Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students, **Journal of Educational Psychology**, 77 (6), 631-645.

Göçet, Emine (2006), **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göktaş, Özlem (2010), **Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Grewal, Daisy ve Salovey, Peter (2005), “Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence”, **American Scientist**, (93), 330-339.

Güney, Salih (2000), **Davranış Bilimleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürbüz, Nevruz (2009), **5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Benlik Saygılarının Okul Sonrası Kültürel-Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Diğer Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürşen Otacıoğlu, Sena (2009), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka ile Akademik ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19 (1), 85-96.

Hafizoğlu, Şengül (2007), **The Relationship Among Emotional Intelligence, Psychological Adjustment and Behavior Problems During Adolescence**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hamamcı, Zeynep (2008), “Öğrenmede Güncel Konular”, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), **Eğitim Psikolojisi**, 1. Baskı içinde (371-395), Ankara: Pegem Akademi.

Harrod, Nicholas R. ve Scheer Scott D. (2005), “An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics”, http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_159_40/ai_n15950403/pg_2/?tag=antle_skin;content (02.05.2011).

Hartlap, Sariye (2007), **Sınavsız Meslek Yüksekokulları İçerisinde Yer Alan El Sanatları Bölümü Öğretim Programında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İşmen, Esra A. (2001), “Duygusal Zeka ve Problem Çözme”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 13, 111-124.

Kabalıcı, Tuğba (2008), **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kapkıran, Necla (2010), “Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Empati”, Alim Kaya (Ed.), **Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim**, 1. Baskı içinde (123-150), Ankara: Pegem Akademi.

Karagöz Bolat, Nazife (2007), **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, Erinç (2004), **Bilgisayar Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kenarlı, Özkan (2007), **Duygusal Zeka-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin, Gülseren ve Sezgin, Burcu (2009), “Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi”, **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 4 (10), 3-18.

Kırel, Çiğdem (2004), ‘Etik Davranışlar ve Yönetimi’, Sezen Ünlü (Ed.), **Sosyal Psikoloji**, 1. Baskı içinde (271-285), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kızıldağ, Seval (2009), **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızıltepe, Zeynep (2004), **Öğretim**, İstanbul: Merteks Yayınları.

Klausmeier, Herbert J. (1985), **Educational Psychology**, Fifty Edition, New York: Harper&Row.

Kolburan Geçer, Aynur (2002), **Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Konrad, Stefan ve Hendl, Claudia (2001), **Duygularla Güçlenmek**, (Çev: Meral Taştan), İstanbul: Hayat Yayınları.

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

Köse, Abdurrahman (2010), **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki**

İlişki (ÇOMÜ Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulaksızoğlu, Adnan (2004), **Ergenlik Psikolojisi**, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzgun, Yıldız (2004), “Zeka ve Yetenekler”, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (13-70), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lefrançois, Guy R. (1995), **Theories of Human Learning**, Pasific Grove : Brooks/Cole Pub. Comp.

Lin, Yi-Guang ve diğerleri (2003), “College Student Intrinsic And/Or Extrinsic Motivation And Learning”, **Learning and Individual Differences**, 13, 251-258.

Long, Martyn (2000), **The Psychology of Education**, 1.Basım, London : Routledge Falmer.

Lumsden, Linda S. (1994), “Student Motivation to Learn”, <http://punya.educ.msu.edu/courses/coursevault/summer09/readings/motivation-lumsden.pdf>, (29.03.2011).

Maboçoğlu, Firdevs (2006), **Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mayer, John D. ve diğerleri (1990), “Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence” , **Journal of Personality Assesment**, 54(3&4), 772-781.

_____ (2000a) “Emotional Intelligence Meets Traditional Standarts for an Intelligence”, **Intelligence**, 27(4), 267-298.

_____ (2000b), “Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability”, Bar-On, R. ve Parker, J.D.A.(Eds.), **The Handbook of Emotional Intelligence.Theory, Development, Assesment and Aplication at Home, School and in the Workplace**, 1. Baskı *içinde* (92-117), San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, John D. ve Salovey Peter (1997), “What is Emotional Intelligence?”, Peter Salovey ve David J. Sluyter (Ed.), **Emotional Devolpment and Emotional Intelligence**, (3-31), New York : Basic Books.

Mert Kalender, Özge (2010), **The Roles of Affective, Socioeconomic Status and School Factors on Mathematics Achievement: A Structural Equation Modeling Study**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Moore, Kenneth D. (2001), **Classroom Teaching Skills**, Boston : Mc Graw Hill.

Namlı, Sevda (2008), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

O’Connor R. M. Jr. ve Little, I. S. (2002), Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures, **Personality and Individual Differences**, 35, 1893–1902.

Ormord, Jeanne E. (1990), **Human Learning Principles, The Theories and Educational Applications**, New York: Macmillan Pub. Comp.

Özby, Yaşar (2002), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, 3.Baskı, Trabzon: Akademi Kitabevi.

Özgüven, İbrahim E. (2003), **Psikolojik Testler**, 5. Baskı, Ankara: PDREM Yayınları.

Öztopalan, Ezgi (2007), **İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar ile Devlet Okullarının 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, Orhan (1998), **Psikanaliz ve Psikoterapi**, 3.Baskı, Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.

Pakır, Ferit (2006), **Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parker, James D. ve diğerleri (2004), "Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition From High School to University", **Personality and Individual Differences**, 36, 163-172.

Petrides, K.V. ve diğerleri (2004), "The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School", **Personality and Individual Differences**, 36, 277-293.

Phillips, Niki ve Lindsay, Geoff (2006), "Motivation in Gifted Students", **High Ability Studies**, 17 (1), 57-73.

PISA (2003), PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor, http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf (03.04.2011).

Polat, Gökhan (2008), **Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Prospero, Moises ve Gupta-Vohra, Shetal (2007), “First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement”, **Community College Journal of Research and Practice**, 31 (12), 963-975.

Saban, Ahmet (2003), **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sağlam, Ömer (2009), **Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Şiddet Olgusu; Ankara Sincan Örneğinde Öğrencilerin Eğitim Önceliklerinin Şiddet Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, Enver (2002), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: ÜBL yayınları.

Savaşçı, Havva S. (2010), **Sosyoekonomik Değişkenlerin ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ile İlişki Durumu**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schultz, Duane P. ve Schultz, Sydney E. (2007), **Modern Psikoloji Tarihi**, (Çev. Yasemin Aslay), 1. Baskıdan çeviri, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, Dale H. (2009), **Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla**, (Çev. Ed. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan çeviri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schwartz, Seth J. ve Waterman, Alan S. (2006), “Changing Interests: A Longitudinal Study of Intrinsic Motivation for Personally Salient Activities”, **Journal of Research in Personality**, 40, 1119–1136.

Selçuk, Ziya (2010), **Eğitim Psikolojisi**, 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Ziya ve diğerleri (2004), **Çoklu Zeka Uygulamaları**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seligman, Martin E. ve Csikszentmihalyi, Mihaly (2000), “Positive Psychology”, **American Psychologist**, 55, 5-14.

Strickland, Bonnie (2001), **The Gale Encyclopedia of Psychology**, Detroit: Gale Group.

Şenol, Yusuf (2009), **İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Başarılarını Arttırmak İçin Uyguladıkları Dışsal Motivasyonun Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıoğen, Abdurrahman (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 1. Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.

Taylı, Aslı (2010), “Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zeka”, Alim Kaya (Ed.), **Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim**, 1. Baskı içinde (253-282), Ankara: Pegem Akademi.

Tekin Acar, Fusun (2001), **Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Titrek, Osman (2007), **IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetmek**, 1. Basım, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Toktamışoğlu, Murat (2003), **Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekayla Başarı**, 1. Basım, İstanbul: Kapital Yayınevi.

Tuyan, Seden ve Beceren, Eray (2004), “Sınıf Yönetiminde Duygusal Zeka Becerilerinin Kullanılması”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (28), 37-42.

_____ (2011), “Duygularımız ve Biz”,
<http://duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=21&Tid=21> (02.01.2011).

Türk, Emrullah (2007), **Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Okul ve Özel Dershanenin Öğrencilerin Kontrol Odakları, Akademik Tutumları ve Liselere Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UNESCO (2005), **Children Out of School**,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001438/143867e.pdf>, (03.04.2011)

Ural, Ayhan (2001), “Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3 (2), 209-219.

Urdan, Tim ve Schoenfelder, Erin (2006), "Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs", **Journal of School Psychology**, 44, 331-349.

Ülgen, Gülten (1997), **Eğitim Psikolojisi**, 3. Basım, İstanbul : Alkım Yayınevi.

Üredi, Işıl ve Üredi, Lütfi (2005), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (2), 250-260.

Warwick, Donald P. ve Lininger, Charles A. (1975), **The Sample Survey: Theory and Practice**, 1. Baskı, New York: McGraw-Hill Book Company.

Wells, D ve diğerleri (2000), "Exploring Emotional Intelligence Correlates in Selected Populations of College Student", http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED447739&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED447739, (02.04.2011).

Wentzel, Kathryn R. (1991), "Relations Between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence", **Child Development**, 62, 1066-1078.

_____ (1998), "Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers", **Journal of Educational Psychology**, 90 (2), 202-209.

Woolfolk, Anita E. (1998), **Educational Psychology**, 7. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.

Yavaş, Bahar (2007), **İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuz, Fazilet (2006), **Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirligi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, Haluk (2001), **Çocuk Psikolojisi**, 25. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yaylacı, Özdemir G. (2006), **Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği**, İstanbul: Hayat Yayınları.

Yazıcı, Hikmet (2008), “Motivasyon”, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), **Eğitim Psikolojisi**, 1. Baskı içinde (423-447), Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, Binnur (2001), “Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Dergisi**, 25, 139-141.

Yıldırım, İbrahim ve diğerleri (2008), “Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 287-296.

Yılmaz, Emrullah (2007), **Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Sevda (2007), **Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1: BİLGİ TOPLAMA FORMU

A FORMU

1. Cinsiyet Kız (1) Erkek (2)
2. Yaş
3. Sınıf 9. (1) 10. (2) 11. (3) 12. (4)
4. Okul türü Anadolu Lisesi (1)
 Fen Lisesi (2)
 Genel Lise (3)
 Meslek Lisesi (4)
5. Sosyoekonomik gelir düzeyi Düşük (1) Orta (2) Yüksek (3)
6. Ailenin ikamet yeri :
 Köy (1) Belde (2) İlçe (3) Şehir merkezi (4)
7. Akademik Ortalama :

EK 2: AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

B FORMU (AMÖ)

Niçin liseye gittiğinizin sebeplerini belirtmek için aşağıdaki ölçütü dikkate olarak her bir maddeye uygun gelen en uygun rakamı işaretleyiniz.

| ASLA | ÇOK AZ | ORTA | ÇOK | TAMAMEN | | |
|------|--------|------|-----|---------|-----|-----|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

| | | | | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmek için en azından lise derecesine ihtiyacım var? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 2 | Yeni şeyler öğrenirken tatmin oluyorum ve keyif alıyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 3 | Lise eğitiminin beni seçtiğim mesleğe daha iyi hazırlayacağına inanıyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 4 | Gerçekten okula gitmekten çok hoşlanıyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 5 | Dürüst olmak gerekirse bilmiyorum. Gerçekten okulda zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 6 | Mezun olduktan sonra daha itibarlı bir işe sahip olmak için. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 7 | Daha önce görülmemiş yeni şeyleri keşfetmekten büyük keyif alıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 8 | Ergeç lise eğitimi beğendiğim iş piyasasına girmeme imkan sağlayacak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 9 | Bir zamanlar liseye gitmek için sebeplerim vardı, fakat şimdi devam etmeli miyim emin değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 10 | Lise derecesini bitirme yeteneğine sahip olduğumu kendime kanıtlamak için | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 11 | Daha sonra iyi bir hayata sahip olmak istiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 12 | Sevdiğim dersler hakkında bilgimi arttırmak hoşuma gidiyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 13 | Meslek yönlendirme ile ilgili olarak daha iyi bir seçim yapmamda bana yardımcı olacağına inanıyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 14 | İlginç öğretmenlerle tartışma ortamına girmek benim için iyi bir deneyim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 15 | Zor akademik çalışmalarını başarıya sürecinde bulunmaktan çok memnunum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 16 | Kendime zeki bir insan olduğumu göstermek istiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 17 | Mezun olduktan sonra daha iyi bir maaşa sahip olmak istiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 18 | Yaptığım çalışmalar, ilgimi çeken birçok şey hakkında öğrenmeyi sürdürmemi sağlıyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 19 | Çeşitli ilginç konular hakkında okurken güzel duygular ediniyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 20 | Hiçbir fikrim yok ve okulda ne yaptığımı birtürlü anlamıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 21 | Lise, kişisel çalışmalarında mükemmellik için kişisel hoşnutluk edinmemi sağlıyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| 22 | Çalışmalarında başarılı olabileceğimi kendime kanıtlamak istiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |

EK 3: DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ**C FORMU (DZÖ)**

| | | Tamamen katılmıyorum | Kısmen katılmıyorum | Çok az katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Kısmen katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|----|---|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| 1 | Sağduyumun bir ürün olan olumlu ve olumsuz duygularımın her ikisini de hayatıma yön vermede kullanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 2 | Olumsuz duygularımın hayatımda ne gibi değişiklikler yapmam gerektiğini ortaya koyarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 3 | Baskı altında sakinimdir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 4 | Duygularımı her an kendime uygun bir şekilde ifade edebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 5 | Kendimi tehdit ve tehlike altında hissettiğim zaman kendime hâkim olup ne yapmam gerektiği konusunda kendimi odaklayabilirim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 6 | Kendimi tehdit ve tehlike altında hissettiğin zaman büyük ölçüde olumlu duygularla hareket ederim(mizah, eğlence, şaka ve müdahaleci vb.) | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 7 | Neler hissettiğimin farkındayım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 8 | Bazı şeyler yolunda gitmeyip altüst olduğu zaman yeniden kolayca soğukkanlı olabilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 9 | Başkalarının problemini dinlemede oldukça iyiyim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 10 | Olumsuz duyguların beni uzun süre etkilemesine izin vermem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 11 | Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlıyım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 12 | Başkalarının üzerinde sakinleştirici bir etkim var. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 13 | Bir başarısızlık durumunda başarabilmek için tekrar tekrar deneyecek gücüm vardır. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 14 | Hayatta karşılaştığım güçlüklerle çözüm bulmaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 15 | Diğer insanların mizacına, ihtiyaçlarına ve güdülerine tepkilerde bulunurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 16 | Kolayca sükûnet, dikkat ve hazır olmayı gerektirecek durumlara girebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 17 | Zaman uygunsa, olumsuz duygularımı, hatalarımı değerlendirir ve de olumsuzluk sebebinin ne olduğunu bulmaya çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 18 | İşler yolunda gitmediği zaman kendime hâkim olurum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 19 | Sağlığım için gerçek duygularımdan haberdar olmak çok önemlidir | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 20 | Doğrudan ifade edilmese bile başkalarının duygularını kolayca anlayabilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

ÖZGEÇMİŞ

Seyis; 1986 yılında Trabzon ilinde doğmuştur. İlk öğrenimini Trabzon'un Araklı ilçesinde, orta öğrenimini ise Trabzon ilinde tamamlamıştır. 2008 yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan mezun olmuştur. Aynı yıl KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2008 yılından itibaren Trabzon Akçaabat Işıklar ÇPL'de rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Seyis'in yabancı dili İngilizcedir.