

T. C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE
DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI:
KESİTSEL BİR ÇALIŞMA

TEZİ HAZIRLAYAN
Şule BURSA KOCABAŞ
201410064

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Soner ÇAKMAK
(Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yenice-Mersin, Eylül 2016

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201410064 numaralı öğrencimiz olan Şule BURSA KOCABAŞ tarafından hazırlanan "SOSYAL BİLİMLER LİSESİ VE FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI: KESİTSEL BİR ÇALIŞMA" başlıklı bu tez çalışması jürilerimiz tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Psikoloji Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.....
Üniv.Dışı - Tez Danışmanı - Jüri Başkanı: Yrd. Doç. Dr. Soner ÇAKMAK
(Çukurova Üniversitesi)

.....
Üniv. İçi - Jüri Üyesi: Prof. Dr. Deniz Aynur GÜLER

.....
Üniv. İçi - Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.



28 / 09 / 2016

Yrd. Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada bana desteğini hiç esirgemeyen tez danışmanım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Soner Çakmak (Çukurova Üniversitesi)'a, Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi Müdürü Sayın Muzaffer ARSLAN'a, her zaman yanımda olan eşim Özay KOCABAŞ'a, çocuklarım Melek Defne, Özgün KOCABAŞ ve aileme, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat KOÇ'a ve değerli hocalarımıza Prof. Dr. Deniz Aynur GÜLER'E Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT'e, tecrübelerini bilgelikle sevgi ile paylaşan kıymetli hocamız ve ana bilimdalı başkanımız Prof. Dr. Şükrü UĞUZ'a ve can dostum Çidem VATANSEVER BULUT'a, ayrıca enstitü sekreteri sayın Aycan KOL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Saygılarımla

Şule BURSA KOCABAŞ

ÖZET

SOSYAL BİLİMLER VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI: KESİTSEL BİR ÇALIŞMA

Şule BURSA KOCABAŞ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Soner ÇAKMAK (Çukurova Üniversitesi)

Eylül 2016, 105 sayfa

Araştırmanın amacı duygusal zeka ve duygusal zeka modellerinin açıklanması, empatinin bileşenleri ve empati kuramlarının incelenmesinin yanında Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati düzeylerinin çeşitli sosyal ve demografik değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma metodu olarak anket yöntemi kullanılmış olup anket form Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinden oluşmaktadır. Bulgular ise 308 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin 161'i (%52, 3) Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi, 147'si (47, 7) Mersin Yahya Akel Fen Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın önemli sonuçları içerisinde Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan öğrenciler arasında empati ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Fakat iyimserlik ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin iyimserlik puanı Sosyal bilimler Lisesinde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin duygu değerlendirme ve duygu kullanımı ölçek puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, empati, empatik eğilim.

ABSTRACT

SOCIAL SCIENCE AND SCIENCE STUDENTS FROM THE COMPARISON OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMPATHY LEVEL: SECTIONAL STUDY

Şule BURSA KOCABAŞ

MBA Thesis, Phsclgy Department

Supervisor: Asst. Prof. Soner ÇAKMAK (Çukurova Universty)

September 2016, 105 pages

The purpose of the disclosure of research on emotional intelligence and emotional intelligence model, the School of Social Sciences next to examine the components of empathy and empathy theory and high school students in science is to compare the level of emotional intelligence and empathy. This study aimed to evaluate the various social and demographic variables of emotional intelligence and empathy in the School of Social Sciences and Science High School students. Research methods are questionnaire survey method used is a Personal Information Form, is composed of Empathic Tendency Scale and Schutte Emotional Intelligence Scale. Results were obtained from the 308 students. 161 of them (52. 3%), Social Sciences High School, 147 of (47. 7) is composed of Science High School students. Social Sciences in important results of the study in Science High School and students studying statistically significant difference was observed in terms of empathy scores. However, statistically significant differences were observed in terms of optimism scores. optimism score of students studying Science High School was found to be significantly higher than high school students studying social sciences. Social Sciences and Science High School statistically significant differences were observed between the scores of students feeling emotion evaluation and scale of use.

Key Words: Emotional Intelligence, empathy, empathic tendency.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Empati Basamakları	39
Tablo 3. 1. Empatik Eğilim Ölçeği Yapısal Geçerliliği.....	57
Tablo 3. 2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Yapısal Geçerliliği	58
Tablo 4. 1. Katılımcıların Özellikleri.....	59
Tablo 4. 2. Okul Türü- Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları.....	60
Tablo 4. 3. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	61
Tablo 4. 4. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	62
Tablo 4. 5. Cinsiyet- Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları.....	63
Tablo 4. 6. Barındığı Yer-Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları.....	64
Tablo 4. 7. Yaş-Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları	65
Tablo 4. 8. Okulda Geçirilen Yıl - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları.....	66
Tablo 4. 9. Aile Sosyoekonomik Düzeyi - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları	67
Tablo 4. 10. Aile Eğitim Düzeyi - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 . Aşamalı Empati Sınıflaması	38
Şekil 2. 2 İletişimde Bilgi Aktarımı ve Yalnızlık	43



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

N : Denek sayısı

p : Anlamlılık düzeyi

SS : Standart sapma

F : F değeri

S. O. : Standart ortalama

df : Serbestlik derecesi

r : Korelasyon katsayısı

z : Z değeri

Ki-kare: Ki kare testi

EEÖ : Empatik eğilimler Ölçeği .

SDZÖ : Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

KBF : Kişisel Bilgi Formu

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
TEZ ONAY FORMU	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Önem ve Gerekçe	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanım ve Kısaltmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Duygu Kavramı Ve Kuramsal Yaklaşımlar.....	10
2.2. Psikolojik Yaklaşımlar ve Duygu Kavramı.....	11
2.2.1. Psikanalitik Yaklaşım	11
2.2.2. Hümanistik Yaklaşım	13
2.2.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	15
2.3. Temel Duygular	15
2.4. Duygusal Beceriler	16
2.5. Beyin ve Duygu İlişkisi	16
2.6. Zekâ Kavramının Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımları	17
2.6.1. Zekâ Kuramları.....	18
2.6.1.1. Piaget'nin Zekâ Kuramı	20
2.6.1.2. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı	21

2.6.1.3. Anderson'un Zeka ve Bilişsel Gelişim Kuramı:.....	21
2.6.1.4. Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı.....	22
2.6.1.5. Thurstone-Bileşik Faktörlü Çözümleme	24
2.6.1.6. Howard Gardner Çoklu Zekâ Kuramı.....	25
2.6.1.7. Sosyal Zekâ	27
2.7. Duygusal Zekâ	27
2.7.1. Duygusal Zekanın Yetenekleri.....	32
2.7.2. Duygusal Zekanın Özellikleri	32
2.7.3. Duygusal Zeka Modelleri	33
2.7.3.1. Mayer ve Salovey Modeli	33
2.7.3.2. Bar-On Modeli.....	34
2.7.3.3. Cooper ve Sawaf Modeli.....	35
2.7.3.4. Goleman Modeli	35
2.7.4. Duygusal Zeka Yetkinlikleri.....	35
2.7.5. Duygusal Yeterlilik.....	36
2.7.6. Duygusal Eksikliğin Sonuçları.....	37
2.8. Empati Kavramı	37
2.8.1. Empatinin Basamakları.....	38
2.8.2. Empatinin Bileşenleri	41
2.8.3. Empati Kuramları	42
2.8.3.1. Çıkarsama.....	42
2.8.3.2. Rol Alma	42
2.8.3.2. Heyecan Yayılması.....	43
2.8.4. Empatinin Önemi.....	43
2.9. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.10. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Deseni.....	54
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.4. Araştırmanın Etiği ve İzin	55
3.5. Verilerin Toplanması.....	55

3.6. İstatistiksel Analiz	55
3.7. Güvenilirlik ve Geçerlilik	56
3.7.1. Empatik Eğilim Ölçeği	56
3.7.2. Duygusal Zeka Ölçeği	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Katılımcıların Özelliklerinin İncelenmesi	59
4.2. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanlarına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesi	60
4.2.1. Okul Türü.....	60
4.2.2. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	61
4.2.3 Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	62
4.2.4. Cinsiyet	63
4.2.5. Nerde Kalıyorsunuz ?	64
4.2.6. Yaş	65
4.2.7. Okulda Geçirilen Yıl.....	66
4.2.8. Aile Sosyoekonomik Düzeyi.....	67
4.2.9. Aile Eğitim Düzeyi.....	68
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç	70
5.2. Öneriler	72
6. KAYNAKÇA.....	74
7. ÖZGEÇMİŞ	89
8. EKLER:.....	90
8.1. Ek 1. Bilgilendirme Formu	90
8.2. Ek 2: Empatik Eğilim Ölçeği.....	91
8.3. Ek 3 :Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	92
8.4. Ek 4:Kişisel Bilgi Formu	94

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Duygusal zeka bireyin güçlü ve zayıf taraflarını bilmesi, gereksinimlerinin farkında olması, değer ve hedeflerini akılcı şekilde değerlendirebilmesini farklı bir ifade ile derinlerdeki duyguların farkında olunmasını içermektedir. Duygusal zeka hisleri algılama, hisleri ifade etme, o doğrultuda mantık yürütme, bireyin kendi ve çevresindekilerinin duygularını düzenleme kabiliyetidir. Bu bağlamda duygusal zeka ve empati sağlıklı iletişim kurularak hayata dahil olunmasını sağlayan önemli yetilerdendir. Bireyin sosyal ve psikolojik gelişimiyle birlikte ve çevreleriyle uyum içinde yaşama gerekliliği sonucu olarak birey çeşitli adaptasyon süreçlerine girme gerekliliğiyle baş başa kalmıştır. Bu süreçte birey iletişime geçmek zorunda olduğu sosyal çevre, iş, eğitim, aile çevresindeki kişilerin istek ihtiyaç ve sınırlarını, kişisel alanlarını bilme gibi yaşamsal zorunlulukları da beraberinde getirmiştir. Kişinin öz farkındalığını bilmesi, kendi duygularını tanımlayabilmesi ve bu duyguları doğru bir şekilde yönetebilmesi, kendini yeni durumlar olaylar ve kişiler için hazırlayabilmesi, kişilerarası ilişkileri doğru bir şekilde yönetebilmesi ve çevresindeki kişiler ile empati kurabilmesi, bireyin çevresindeki sosyal, iş ve aile düzenine uyum sağlayabilmesine yardımcı olan unsurlar olmuştur.

Bu anlamda yukarıda söz ettiğimiz iletişim ve uyum becerileri Duygusal Zekanın alt boyutlarını oluşturmakta ve kişinin yaşam becerilerini, iş ve meslek seçimini, kariyer basamaklarını sosyal yaşamdaki uyumunu da çok büyük oranda etkilemektedir. Lise yaşantısını fen veya sosyal bilimler alanlarında tamamlayan gençlerin üniversite hayatlarında da büyük oranda bu alanlar doğrultusunda ilerleyeceklerini varsayarsak bu kişilerin duygusal zeka ve onun alt boyutlarının meslek seçimi ve kariyer planlamasında ne derece etkili olduğunu bireylerin mesleki kariyerine yönelik eğitim aldıkları alanları seçerken, bu seçimlerin bireylerin duygusal zekâlarından etkilenip etkilenmediğini araştırmak bu araştırmanın esas amacını oluşturmaktadır.

Zeka kavramı bilim tarihinin belki de üzerinde en çok durulan ve birbirinden farklı birçok tanımı bulunan bir kavramdır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Yörükoğlu (2004)'na göre zeka, zihnin öğrenme, öğrenileni kullanabilme, kişinin yeni durumlara kendini adapte edebilmesi ve problem karşısında çözüm yolları bulabilme yetisidir. Zekâ, zihnin, algılama, bellek, düşünme, öğrenme gibi birçok işlevini içerir (Yörükoğlu, 2004: 105).

Özgüven (1998) ise zekayı tanımlarken, “Zekâ birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel bir yetenektir” demiştir. (Özgüven, 1998:).

Tarihsel sürece bakıldığında zeka kavramının sadece psikoloji veya nörolojinin değil aynı zamanda felsefeninde ilgi alanı dahilinde olduğunu görmekteyiz. Helen felsefesine göz attığımızda zeka ile ilgili Yunan filozoflarından bu konuyla ilgili çeşitli tanımlar bulabilmekteyiz. Buna göre Plato'ya göre ruh; akıl, arzu ve duygu olarak ayrılırken, Aristo, bilişsel kapasite ile duygu ve arzunun iki ayrı grup olarak ele alınabileceğini öne sürmüştür. Cicero ise bilişsel yetenekler için ilk defa “intelligentia” terimini kullanmıştır (Kafadar, 2004: 2).

Sir Francis Galton entelektüel yetenek testlerini bir yüzyıl öncesinde geliştirme girişiminde bulunan ilk kişi olması nedeniyle önemlidir. Galton'a göre zeka olağanüstü bir duygusal ve algısal beceriydi. Bilgiler duyular aracılığı ile kazanıldığı için bir kişinin algısal aygıtları ne kadar doğru ve hassas ise kişi o kadar zeki oluyordu (Atkinson ve Hilgert, 2014).

Fransız psikolog Alfred Binet modern zeka testlerine benzeyen ilk testler 19. Yy da tasarlamıştır. Binet zekanın, algısal motor becerilerinden çok, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini gerektiren becerilerle ölçülmesi gerektiğine inanıyordu. . (Atkinson ve Hilgert, 2014:)

Binet'in geliştirdiği test soruları Lewis Terman tarafından Standford üniversitesinde öğrencilere standartlaştırılmış ve binlerce çocuğa uygulanarak yaş düzeyi normları geliştirilmiştir. Binet, 1916'da testlerinin Standford revizyonunu yayımlamış ve bundan sonra bu testlere Standford –Binet Zeka Ölçeği adı verilmiştir. . (Atkinson ve Hilgert, 2014)

David Weshler 1939 yılında Standford –Binet'in dil yeteneğine fazla ağırlık verdiğini ve yapılan zeka testinin yetişkinler için uygun olmadığını düşündüğünden yeni bir test geliştirmiştir. Weschler Erişkin Zeka Ölçeği (1939, 1955, 1981)'nde testi uygulayan kişi testin uygulandığı kişinin entelektüel bakımdan zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir edinerek zekaya farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Guilford zekayı kuramsal anlamda ilk inceleyen kişidir. Zekâ ile ilgili küp kuramını ortaya koyan Guilford, zekâyı; zihinsel işlemler, içerik ve ürün olmak üzere üç boyuta ayırmış ve bu boyutları oluşturan özelliklerin üzerinde durmuştur (Demir ve Aybek, 2012, 28).

Zekâyı tekil bir nicelik olarak ifade etme girişimlerinin başlangıcı Spearman'ın (1904) çalışmalarına dayanmaktadır. (Uluç vd. , 2011, 50).

Steinberg' (1997)'in zeka tanımı ise “herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir.” şeklindedir. (Steinberg, 1997, 1030-1037:). Bu tanıma göre, zekâ çevreye tam olarak sadece bir tepki değil, aynı zamanda, onu biçimlendirme, seçim yapabilme ve uyum sağlayabilme yetisidir.

Çoklu Zeka Kuramını geliştiren Howard Gardner (1993)'a göre zeka “problem çözme yeteneği ya da kültürel ortamı veya cemaati belirleyen geleneğin ürünleridir” (1993). Gardner'ın zekâ kuramına göre zekâ, tek bir yapıdan meydana gelmemektedir. İnsanlar birbirinden ayrı birden çok zekâ alanına sahiptir. Bu zekâ alanları arasında herhangi bir önem sıralaması yoktur (Çapraz ve ark. 2009, 190). “Çoklu Zekâ Kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörolojiden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından oluştuğunu ve 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır” (Bümen, 2001).

Gardner farklı kültürlerden gelen yetişkinlerin sahip olduğu yeteneklerin çeşitli zeka türlerinin farklı kombinasyonları olduğunu belirtmektedir. Tüm normal insanlar bütün zekaları bir dereceye kadar uygulayabilse de her kişi görece daha güçlü ve daha zayıf olan eşsiz zeka bağdaşmaları tarafından karakterize edilir ki bunlar kişisel farklılıkları açıklamaya yardımcı olmaktadır. (Walters ve Gardner, 1985:). Gardner ve meslektaşlarına göre IQ testleri üniversite notları için iyi bir gösterge olarak kabul edilebilir fakat yaşamın daha sonraki yıllarında iş başarısı, işte yükselme kişilerarası başarı gibi kriterler için çok da geçerli tahminler yürütülmesini sağlamamaktadır. Bundan dolayı Gardner ve meslektaşları okullarda adil zeka değerlendirmelerinin kullanımını savunmuşlardır. (Atkinson ve Hilgard, 2014: 436).

Thorndike tarafından 1920 senesinde ilk kez ortaya atılan sosyal zekâ kavramı; insanları anlama ve onları idare etme yeteneği ile insan ilişkilerinde profesyonelce davranma yeteneği olarak tanımlanmıştır. (Doğan ve ark. , 2009: 236). Marlowe (1986) sosyal zekâyı, “sosyal zekâ veya sosyal yeterlik, kişiler arası durumlarda kişinin kendisi

dahil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır (Doğan ve Çetin, 2009). Moss ve Hunt (1927) ise sosyal zekâyı “insanlarla geçinebilme ve anlaşma becerisi” olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Ford (1982)’a göre sosyal zekâ “toplumu çevreleyen koşullarda sosyal amaca uygun kazanılan bilgidir” (Ford, 1982, 323) . İlk zamanlar tek boyutlu olarak ele alınan ve kişi akıllı ise sosyal yaşantı gerekliliklerinin hepsinde başarılı olacaktır görüş ve beklentisi yapılan araştırmalar sayesinde yerini daha farklı bir anlayışa bırakmıştır. Yapılan araştırmalar, sosyal zekânın sözel ve sözel olmayan sembolleri okuma, diğer bireyleri bilgilendirme gibi birçok faktörden oluşan bir kavram olduğunu belirtmiştir (Hançer ve Tanrıverdi, 2003, 213). Bir başka tanıma göre, sosyal zekâ, sosyal entelektüellik de denilebilen kişilerarası bir zekâ türüdür. Buradaki temel unsur, insanları anlama yeteneğinin yüksek olmasıdır (Bektaş, 2010, 14). Duygusal zekâ kavramının temellerinin atıldığı sosyal zekâ kavramında, kavramın çok boyutluluğu sebebiyle ölçüm yapılması oldukça zordur.

Görüldüğü üzere zeka kavramı uzun yıllardır farklı bilim insanları tarafından farklı değerlendirilmektedir. Ölçülebilir zekanın yüksek olmasının kişisel akademik başarıda önemli yer tuttuğu görüşü sosyal ve duygusal zekâyı geri plana itmiş, ihmal edilmesine sebep olmuştur. IQ’su yüksek bulunan çoğu bireyin iş ve sosyal çevresinde beklenildiği gibi yüksek bir başarıya ulaşamıyor oluşu duygusal zekânın (EQ) ihmal edilmemesi gereken bir kavram olduğunu bize göstermektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarla da desteklenen görüşlere göre, IQ’nun hayat başarısına katkısının %10’dan fazla olmadığını söylemek mümkündür (Akkoç, 2007: 1).

Duygusal zekâ kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde uzun yıllar araştırılmış ve tanımlanmıştır. Bütün bu araştırmalar ışığında araştırmacıların temelde birleştikleri en önemli nokta duygusal zekânın, bireyin psikolojik sağlamlık ve iyi olma hali olduğudur. (Aydın, 2010: 14).

Duygusal zekâ kavramı insan ilişkilerinde özün farkında olmak “ben” kavramından çok “biz” kavramıyla var olabilmek, başkalarının duygularını ve kendi duygularını anlayıp ifade edebilmek gibi yetileri barındırır (Ören, 2011, 2). İlk olarak Gardner (1983) tarafından tanımlanan duygusal zekâ, problem çözmede duygusal bilgiyi kullanma kabiliyetidir (Atay, 2002:). Salovey ve Gardner tarafından geliştirilen duygusal zekâ kavramı belli bazı yetenekleri beş ana başlık altında toplamaktadır. (Goleman, 1998: Akt. Atay, 2002: 347).

1. Özbilinç: Kendini tanımak ve oluşan duyguyu tanımlayabilmek, duygusal zekânın temelidir. Duygularını tanıyan ve bunu anlamlandırabilen kişi hayatını en dengeli biçimde idame ettirebilir.

2. Duyguları idare edebilmek: Özbilinç temeli üzerinde gelişen bu basamak, kişinin duygularını doğru şekilde kanalize edebilmesi, kendisini yatıştırabilmesi, kendini çaresizlikten ve alınganlıktan kurtarabilme becerisi olarak ele alınır. Bu becerilere sahip olmayan kişiler huzursuzluk yaşamaktadırlar.

3. Kendini harekete geçirmek: Duyguları belirli bir amaca yönlendirebilme ve bu noktada duyguya uygun ve uyumlu bir biçimde organizmayı harekete geçirebilme yeteneğidir. Yaratıcılık ve dikkat için gerekli olan bir yetenek olmakla birlikte doyumunu erteleyebilme, fevri davranışlardan kaçınabilme yeteneklerini beraberinde getirir. Bu yeteneğe sahip bireyler üretken ve ürettiklerinden mutluluk duyan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

4. Başkalarının duygularını anlamak: İyi sosyal ilişkiler ve etkili iletişim becerisini beraberinde getiren bir yetenektir. Başkalarının neye ihtiyacı olduğunu anlayabilmeyi ve karşımızdaki kişilerin verdiği sinyalleri algılayabilmeyi barındırır. Sosyal meslek gruplarında bu yeteneğe sahip bireylerin üst düzeyde başarı sergilediği gözlemlenmektedir.

5. İlişkileri yürütebilmek: Liderliğin, belli gruplara hitap edebilmenin, iletişimde etkili olmanın sebebi sayılabilecek bu yetenek, kişiye popüler ve sürdürülebilir bir yaşam sağlar.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı duygusal zeka ve duygusal zeka modellerinin açıklanması, empatinin bileşenleri ve empati kuramlarının incelenmesinin yanında 16-17 yaş sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin bu özellikleriyle sahip oldukları bazı sosyo-demografik değişkenler ile arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır.

Bu genel amaç temelinde araştırmada aşağıda sıralanan sorulara (alt amaçlara) cevap aranacaktır;

1. Sosyal Bilimler Lisesi ile Fen Lisesi öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeylerine göre farklı mıdır?

2. Uygulanan empati ölçeği ile iyimserlik düzenlemesi ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
3. Uygulanan empati ölçeği ile duyguların kullanımı ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
4. Uygulanan empati ölçeği ile duygu değerlendirmesi ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
5. Uygulanan iyimserlik düzenlemesi ölçeği ile duygu değerlendirmesi ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
6. Uygulanan iyimserlik düzenlemesi ölçeği ile duygu kullanım ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
7. Uygulanan duygu değerlendirmesi ölçeği ile duygu kullanım ölçeği arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri cinsiyetlerine göre farklı mıdır?
9. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri barınma yerlerine göre farklı mıdır?
10. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri yaşlarına göre farklı mıdır?
11. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri okulda geçirdiği yıllara göre farklı mıdır?
12. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri aile sosyoekonomik düzeyine göre farklı mıdır?
13. Öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri aile eğitim düzeyine göre farklı mıdır?

1.3 Önem ve Gerekçe

Tarih boyunca süregelen zekâ kavramı halen nöroloji, psikoloji ve felsefenin araştırmalarında öncelik verdiği konulardan biri durumundadır. Literatür taramalarında duygusal zekânın çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiler incelenmiş, ancak alan seçimlerine göre lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve empati kurabilme yeteneklerine değinilmemiştir. Bu anlamda bu çalışma, sosyal bilimler lisesi ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören lise öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin ve empatik

eğilimlerinin bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırılmasına dair bilgi verecek niteliktedir.

Bireyin kendisinin ve çevresindeki kişilerin duyguları şekillendirebilmesi için, duygulara açık kalabilmesi kendisi ve çevresinde bulunan kişilerin hislerini duygusal olarak bireysel gelişimi güçlendirmek adına takip etmesi oldukça önemlidir. Duygusal zeka yetkinlikleri bireyin kendisi ve toplumsal yetkinlikleri açısından ele alınması gerekmektedir. Şahsına yönelik yetkinlikler, bireyin kendisini anlamasını ve idare etmesini içermekte olup toplumsal yetkinlikler ise, çevredekilerin anlaşılması ve çevre ile ilişkilerin etkin şekilde yönetilmesini içermektedir. Duygusal zeka yetkinlikleri bir yandan bireysel diğer yandan toplumsal etkinliğini güçlendiren bir unsur olarak görülmelidir. Bireyler ile etkili iletişim kurabilmek adına empati kabiliyetinin geliştirilmesi şarttır. Etkili empati için iletişim adına başarılı bir gözlemci ve etkin bir dinleyici olunması gerekmektedir. Başarılı bir gözlemci ve etkin dinleyici olabilen bireyler, çevresindeki bireylerin yalnızca sözlü aktarımlarına bakmamakta, sözlü aktarımlarının yanından yüz ifadesi, vücut dili ve tonlamaya da dikkat ederek karşıdaki bireyin duygu ve fikirlerine yönelik bilgi edinebilmektedirler. Bu doğrultuda karşıdaki bireyin içerisinde bulunduğu duygu durumuna uygun tepkiler ortaya koyabilmektedirler. Empati kabiliyetleri insanın çevresi ile ilişkilerinin daha kaliteli olması ve pozitif yönlü gelişmesini sağlaması araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır.

Araştırmamıza konu olan, fen ve sosyal bilimleri alanında öğrenim gören lise öğrencilerinin duygusal zekâları ve empatik eğilimlerinin karşılaştırılmasının, yapılan taramalarda çalışılmayan bir konu olarak görülmüştür. Yabancı kaynaklarda da bu sınırlılıkla karşılaştığımızı belirtmek mümkündür. Duygusal zeka alanında yapılan araştırmalarının bir çoğunun katılımcı grubunu üniversite öğrencileri veya çeşitli mesleklerde halihazırda çalışan bireylerden alınan veriler olduğu görülmüştür. Bu anlamda yapılan araştırmanın lise düzeyinde ilk çalışma olması sebebiyle önemli olduğunu düşünülmektedir. Taranan literatür çerçevesinde, Türkçe ve yabancı kaynaklardaki bu sınırlılık karşımıza bir engel olarak çıkmaktadır. Elde edilen bulgular genel olarak yapılmış olan “duygusal zekâ ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi” araştırmalarının sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır.

1.4. Varsayımlar

- 1-) Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 2-) Öğrencilerin veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- 3-) Duygusal Zeka Ölçek puanları ile Empatik Eğilimler Ölçek puanları arasında pozitif yönde bir korelasyon olabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Mersin ilinde 2015-2016 öğretim yılında halen okumakta olan Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi ve Mersin Yahya Akel Fen Lisesi 10. Ve 11. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırma öğrencilere uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır

3. Kişilerin ifadeleri değerlendirirken subjektif yaklaşımları olabileceği kabul edilmektedir.

4. Anketi dolduran katılımcıların, kişisel bilgi envanteri ve ölçek sorularından oluşan ölçme araçlarını içten ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırmanın örnekleminin evreni uygun olarak yansıttığı varsayılmıştır.

1. 6. Tanım ve Kısaltmalar

Empati: Psikolog Carl Rogers (1987) 'a göre: “Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir”

Duygusal Zeka: Salovey ve Mayer, 1990 yıllarında yayınladıkları araştırmalarında, duygusal zekayı “Kişinin, kendisinin ve diğerklerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekanın bir alt kümesidir ”olarak tanımlamışlardır.

EEÖ : Empatik Eğilimler Ölçeği

SDZÖ : Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

KBF : Kişisel Bilgi Formu



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Duygu Kavramı Ve Kuramsal Yaklaşımlar

Duygu sözcüğü Latince kökenli bir kelime olup hareket anlamına gelen “emote” sözcüğünden türemiştir (Kuzucu, 2006, 33). Türk Dil Kurumu ise duygu sözcüğünü, “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında oluşturduğu izlenim” dir (TDK, 2005) olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise duygu sözcüğünün tanımı “İç ve dış uyarcıların zihinsel işlevlerden ayrı olarak kişide yarattığı değişme ve etkiler bütünüdür” (Yılmaz, 2012: 6). Duygu kavramı kompleks ve çok bileşenli olup eyleme hazırlayan bir durumdur. Ekman (1999) temel duyguları diğer duygulanımsal süreçlerden ayıran karakteristik özellikleri aşağıda belirtilen kriterler üzerinden tanımlamıştır;

- Ayırt edici evrensel belirtilerinin olması
- Ayırt edici fizyolojik süreçlerinin olması
- Otomatik değerlendirme sürecinin olması
- Tetikleyici olaylarda ayırt edici evrensel farklar olması
- Ayırt edici bir gelişimsel görünümünün olması
- Başlangıcının hızlı olması
- Kısa sürede gerçekleşmesi
- Bilinçli bir çaba olmaksızın oluşması
- Ayırt edici düşünceler, anılar ve görüntüler olması
- Ayırt edici öznel deneyimler yaşaması (Ekman 1999; Akt. Kaya, 2013: 24).

Duygu kuramı insan bilimleri ile ilgilenen bilim insanlarının ilgi alanında olmaya devam etmekte ve felsefe ve psikoloji bilimleriyle uğraşanlar için önemli olmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalarda dünyanın her yerinde ruh sağlığı normal olan bireylerde olaylar karşısında çoğunlukla bireylerin aynı tepkileri gösterdikleri gözlemlenmiştir. Duyguların gösterilmesinde fark ise şiddetindedir. Buradan hareketle duygu evrenseldir ve sonradan öğrenilmez görüşü benimsenebilir (Coşkun ve Gültepe, 2013: 82).

Felsefe tarihinde değişik duygu tanımlarıyla karşılaşmaktayız. Özellikle Aristoteles’in duygu ile ilgili çalışmaları felsefe tarihinde önemli yer tutmaktadır.

Aristoteles duyguların niteliği ve yargılara etkisi, duyguların fiziksel ve bilişsel olarak incelenmesi alanlarında çalışmalar yapmıştır. Stoa felsefesinde ise ahlak felsefesi kapsamında incelenen duygular yanlış yargılardır ve ahlaki değerlendirme alanının dışında bırakılmalıdırlar (Onart, 1976: 81). Descartes'a göre duygular ruhun edilgen durumda etkilendiği algılardır (Durakoğlu ve Ay, 2012: 191). Hume'a göre ise duygular, yansıma izlenimleridir ve algılanan duyular sonucu ortaya çıkan tecrübeler ve düşüncelerdir (Arat, 2012: 21).

Bununla birlikte duyguların mı fizyolojik belirtilere sebep olduğu yoksa fizyolojik durumların mı duyguları ortaya çıkardığı çeşitli araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. James'in bu konudaki saptamalarından biri şöyledir: "Bedensel değişiklikler heyecan verici bir gerçeğin algılanması sonucunda ortaya çıkar. Bedenimizde değişiklikler olurken, onları hissetmemiz duygularımızı oluşturur" (Power ve Dalglish, 1997). Yapılan çalışmalar fizyolojik oluşumların sonucunda duygulanımın oluştuğu görüşünü doğrulayamamıştır. Bu görüşü destekleyecek nitelikte bir araştırma Walter Cannon ve Philip Bard tarafından ortaya konmuştur. İnsanların bedensel değişiklik algılamadan da duygu yaşayabileceklerini öne süren bu görüşe, felç geçiren ve baş bölgesinin altından itibaren bedenini hareket ettiremeyen bireyler örnek gösterilmiştir. Bu kişiler bedensel uyaranları algılayamayan bireyler olmasına karşın duygu yaşayabilmektedirler. Formüle edilen bu görüş Cannon-Bard Kuramı olarak duygunun fizyolojik değişikliklerden ve bilişsel işlevlerden aynı şekilde etkilenişi olarak literatüre geçmiştir.

2.2. Psikolojik Yaklaşımlar ve Duygu Kavramı

2.2.1. Psikanalitik Yaklaşım

Freud a göre, her dürtünün bir amacı ve nesnesi vardır. Bu da, insandaki gerilimin boşaltılması başka bir deyişle doyum ve haz duymadır. Haz duygusunu içgüdülerin tatmin edilmesi olarak değerlendirirken, dış dünyadan kaynaklanan engellemeler ve yoksunlukları da acıların başlıca kaynağı olarak görmektedir. İnsanda, ilkel içgüdülerin yanı sıra, hedefleri farklı yönlene içgüdüler de vardır. Bu içgüdüler aslında, entelektüel ve ruhsal alanlarda gösterilen çabaların karşılık bulması gibi bir tür haz duyma kaynağıdır.

Freud'un yapısal modelden önce geliştirmiş olduğu topografik modelde, kişilik bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olarak üçe ayırmaktadır. Bilinç, farkında olunan düşüncelerden oluşurken, bilinç öncesi, istenildiğinde ulaşılması olası bilgileri içerir. Örneğin, bir kişinin işverenin adı o an farkında olduğu bir düşünce olarak aklında bulunmaz, ancak biri ona işverenin adını sorduğunda, kişi hemen onu bilgi deposundan bilincine çağırarak, bu bilgiye ulaşabilir. İşte bu tür bilgilerin depolandığı yer, bilinç öncesidir. Ancak bilinçaltı denildiğinde, ulaşılamayacak bilgiler söz konusudur. Freud'a göre, bazı yöntemlerin uygulanması dışında, bilinçaltındaki bilgiler bilince getirilemez. Freud, yaşamın amacını belirlemek için insanların zihninde sorular oluştuğunu ve bu amaçla yola çıkıldığında, ulaşılan noktanın haz ilkesi olduğunu savunur. Yaşamın amacı kuşkusuz yanıtlanması güç bir sorudur. Bu yüzden, insanların kendi davranışları ile neyi yaşamlarının amaç ve niyeti olarak ortaya serdikleri, yaşamdan ne talep ettikleri, yaşamda neye erişmeyi arzuladıkları şeklindeki daha iddiasız bir soruya yöneliyoruz. Bu soruya genel bir yanıt verilecek olsa, kuşkusuz ki yanıt mutluluk olacaktır. Freud'a göre yaşam, mutluluğa ulaşmak üzere tasarlanır. Bu da, herkes için farklı hedefler ve yöntemler anlamına gelmektedir. Ancak ortak nokta, insanın bu amaçla, acıdan kaçınması ve haz duyguları yaşamak istemesidir (Freud, 1999)

Freud'un buz dağı benzetmesi yaptığı topografik kuram, kişinin zihnini bilinç, bilinç öncesi (özbilinç) ve bilinçdışı olmak üzere üç ana bölüme ayırmıştır. Freud, yapmış olduğu birçok araştırmada rüyaların, dil sürçmelerinin, çeşitli fobilerin bireyin bilinçdışında gelişen ve onu rahatsız eden kişisel deneyimlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Seven, 2008:). Yaptığı çalışmalarda histerik belirtilerin duyguların bastırılmasından ileri geldiğini savunmuş, bilinçdışı duygusal yaşantılarımızın anksiyete, depresyon vb. psikopatolojik durumların ortaya çıkmasına sebep olduğunu söylemiştir (Atkinson ve ark. 2006). Jung da Freud gibi duygusal yaşantıların bastırılmasının kişinin kendi ve çevresi ile ilgili bilgi kaynaklarını kestiğini savunmuştur (Zentner 1999). Psikanalitik yaklaşım, duyguların dışavurumu ve duygusal yaşantının bastırılmaması konusunda hassasiyet göstermiş ve duygu paylaşımının psikolojik iyilik haline katkısına vurgu yapmıştır.

2.2.2. Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik psikolojinin kökleri temel olarak iki alanda yatar: Avrupa kaynaklı varoluşçu felsefe ve Carl Rogers ile Abraham Maslow gibi bazı Amerikalı psikologların çalışmaları. Varoluşçu felsefe, varlığımızın anlamı özgür iradenin rolü, her insanın biricikliği üzerine pek çok soruyu ele alır. Varoluşçu felsefe görüşü psikologlar arasında tartışmalarda yer almaya başladığında, iki Amerikalı psikolog da geleneksel psikoloji kuramlarından hümanistik yaklaşıma geçtiklerini ilan eden yazılar yazıyordu (Burger, 2006). Bu yaklaşımların her ikisinin de insanı insan yapan en önemli bazı özellikleri dışladığını düşünüyorlardı -örneğin, seçim, değerler, sevgi, yaratıcılık, öz farkındalık, insan potansiyeli gibi. 1950'lerde resmi olarak "hümanistik psikoloji" adını verdikleri yeni bir ideolojik okul kurdular. Bazen Psikolojide "üçüncü güç" olarak adı geçen hümanistik psikoloji artan üye kayıtları ve binlerce akıl sağlığı uzmanının katıldığı yıllık toplantılarıyla güçlü bir organizasyon haline geldi. 1961 yılında Amerikan Hümanistik Psikoloji Derneği (American Association of Humanistic Psychology) yazı kurulunda Carl Rogers, Rollo May, Lewis Mumford, Kurt Goldstein, Charlotte Buhler, Abraham Maslow, Aldous Huxley ve James Bugental gibi ünlü isimlerin yer aldığı Hümanistik Psikoloji Dergisi'ni (Journal of Humanistic Psychology) kurdu (Yalom, 1999).

Hümanist psikologlar varoluşçuluk felsefe görüşü ve ilkelerini geniş ölçüde benimsemişlerdir, onlara göre (Baymur, 1978).

1. Her insan, duyuş, algılayış ve davranış biçimleri ile kendine özgü bir varlıktır.
2. İnsanın canlı kalmaktan öteye giden amaçları vardır. İnsan, özgürlüğünü korumak, potansiyellerini gerçekleştirme sorumluluğunu duyup kendi öz doğasına göre davranmak ve gelişmek isteyen bir varlıktır.
3. İnsan kendinden, edimlerinden kendisi sorumludur. Hayatını kendisi için anlamlı hale getirmek üzere seçim ve tercihlerde bulunma yetisine sahiptir.
4. İnsan ölümsüz değildir, dünyadaki varlığı sürelidir ve hiçbir yaşantısı tekrar etmeyecektir.
5. Geçmiş ya da gelecek değil, yaşanılan an önemlidir. İçinde yaşanılan zaman geçmişini kapsadığı gibi, geleceği de bir ihtimal olarak içerir.

Hümanist psikologlar metodoloji bakımından fenomenolojiyi benimsemişlerdir. Buna göre insanlar içinde buldukları durumları kendilerine göre algılamakta ve bu

durumlarda kendi algılamalarına göre davranmaktadırlar. Bireyin içinde bulunduğu fenomenal alan - herhangi bir anda, kendisini, çevresini, kendine özgü bir biçimde algılaması- gerçeğin tam kendisidir, her an değişir, yeniden örgütlenir ve yeni anlamlar kazanır (Baymur, 1978).

Hümanist psikoloji felsefeden tamamen kopma eğilimini gösteren psikolojinin yeniden felsefeye yaklaşmasını temsil eder (Baymur, 1978:).

Hümanistik psikolojinin ana temaları şunlardır:

1. Bilinç deneyimleri üzerinde durmak
2. İnsan doğasının bütünlüğüne inanmak
3. Özgür irade, spontanlık ve bireyin yaratıcı gücü üzerinde odaklanmak
4. İnsan koşullarına ilişkin tüm faktörlerin araştırılması (<http://www.meralaydin.com.tr/>)

İnsanın duygu durumuna ve duygularına değinilmesi gerektiğinin en önemli savunucularından biri insancıl yaklaşımdır. Rogers'ın birey merkezli kuramında, işi, duygularının farkındadır ve bu duyguların kendisine yol gösteren işaretler olduğunun bilincindedir. Kişi, çevresel olarak kabul görebilmek için bazen kendi duygusal yaşantılarının rehberliğini reddedebilmektedir (Seven, 2008:). Duyguların rehberliğine izin vermeyen birey bu durumu çok sık yaşadığında anksiyete, depresyon gibi çeşitli olumsuz psikolojik semptomlarla karşı karşıya kalır. Bu sebeple birey içsel yaşantısının farkında olabilmek, artan farkındalıklarıyla kendi yargılarına güvenebilmek, içsel bir kontrole sahip olabilmek için duygularını ifade etmelidir. Psikanalitik yaklaşıma göre birey, doğumundan ölümüne kadar ana rahminin güvenine ve sıcaklığına duyduğu özlemle yaşar. Birey kendi isteği olmadan dünyaya bırakıldığı gibi ömrünün sonuna dek anne rahmine dönme isteğiyle baş etmeye çalışır. Çözumsuz ve bilinçdışı gelişen bu kaos, bireyi, gündelik yaşamın stres faktörleriyle belki de bahsi geçen etkenlerin yaratabileceği şiddetin çok daha ötesinde bir şiddetle tatbik eder (Arıkan, 2012:). Olumsuz duygulardan hızla kaçış isteği bu kuramla açıklanabilir. Fakat kişinin hoş olmayan güçlü gördüğü uyarandan olumsuz duygu yaşantısını bastırmak için hızla uzaklaşması, kişinin içsel dünyasında bölünmelere yol açar. İnsancıl yaklaşımda gestalt terapi yöntemlerinden biri bu noktada yardımcı olmaktadır. Danışanın farkındalığının artırılması, olayla karşılaşma biçiminin değiştirilmesi, yaşadığı kaostan çıkarılması ve bütün bunların sonucunda potansiyelini üst seviyede kullanabilir hale gelmesi amaçlanır (Daş, 2004:).

2.2.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, duyguların belirleyicisi, olayların kendisi değil bireyin olayları ifade etme biçimidir. Beck'e göre yapılması gereken kişinin kaçındığı duyguyla kişiyi temas haline getirmek ve kişinin var olan olayı değerlendiriş biçimini değiştirmesine yardımcı olmaktır (Topses, 2012: 72). Kişi duygusunu ifade ederken bu duyguyu daha kabul edebilir bir hale getirir. Kişinin kendisi ve çevresiyle ilgili gerçekçi olmayan inançlarının yerine gerçekle bağlantılı yeni bir inanç sistemi oluşturması sağlanır.

Bilişsel davranışçı kuram, çevresel faktörler, kişilik özellikleri, genetik yatkınlık gibi faktörler hastalığın tetiklenmesinde rol oynamakla birlikte, hastalığın sürmesinde özellikle etkili olan, kişinin dünyayı algılayış biçimidir. Herkes hayatı boyunca pek çok olumsuz olay yaşar. Ancak herkes olayları aynı şekilde değerlendirmez ve olaylara aynı duygusal tepkileri vermez. Olayları değerlendiriş ve anlamlandırış biçimleri yani düşünceler, kişinin o olaya karşı verdiği duygusal ve davranışsal tepkiyi etkiler. Örneğin; işinden çıkarılmış bir kişi “asla hiç bir işte başarılı olamayacağım. Artık her şey bitti. ” şeklinde olayı yorumlarken bir diğeri “ işten çıkarılmak çok can sıkıcı ancak bununla baş edebilirim ve yeni bir iş bulup kendimi o işte kanıtlayabilirim. ” diye düşünebilir. Yani kişinin duygularını, olayın ne olduğu değil, olayla ilgili kişinin ne kaniya vardığı belirler. Bu durumda ilk örnekteki kişi kendini mutsuz, çaresiz ya da öfkeli hissederken diğeri kişi olumsuz duygular yaşasa bile bunların üstesinden çabucak gelip hayatına devam edebilir. Bilişsel davranışçı terapi temelde, kişinin hayatını olumsuz etkileyen ve artık alışkanlık haline gelmiş olan bu olumsuz düşünme biçimlerini değiştirerek, yerine daha gerçekçi ve kişiye kendini geliştirme fırsatı sağlayan yeni düşünceler kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda hastaya, sorunları çözmede kendisine yardımcı olmayan hatta hayatını çoğu zaman bir kısır döngüye çeviren işlevsiz davranışlarını keşfetmesi ve bunlar yerine sorun çözmede daha etkili olacak davranışlar geliştirmesi hedeflenir. (<http://www.psikolojist.com/>)

2.3. Temel Duygular

Literatüre bakıldığında zevk, umut, şefkat, suçluluk, kırgınlık, kaygı, utanma gibi duygular temel duygularımızı oluşturmaktadır. “Bireyin kendini “iyi” hissetmesi kadar, nesnel değerlendirmeler ışığında “iyi” olduğunu bilmesi de önemlidir”

(Kuyumcu, 2012: 65). İyi duygular kişinin “iyi” olmasına yardımcı olur. Literatürde duygular pozitif ve negatif olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Pozitif duygular, psikolojik iyilik halinde var olan zevk, umut, şefkat gibi hoşluk hissi veren duygular olarak tanımlanmaktadır. Suçluluk, kırgınlık, kaygı, utanma gibi hoşla gitmeyen duygular ise negatif duyguları temsil etmektedirler (Diener ve ark. 1997: 32).

“Duygusal süreçler; geniş bir yelpazede yer alan fiziksel ve zihinsel farkındalık hallerinin eşgüdümünü sağlar” (Altunel ve ark. 2008: 3)

Yapılan araştırmalar sonucunda; evrenselliğine değinilen temel duygular, Susanne Denham tarafından geliştirilen “Denham Duygu Anlama Testi”nde 4 ana başlık olarak verilmiştir: Mutluluk (zevk), üzüntü, öfke ve korku (Yılmaz, 2012: 12).

2.4. Duygusal Beceriler

Okul öncesi eğitim ve psikoloji alanına baktığımızda gördüğümüz derin araştırmaların duygusal gelişimin çocuğun duygusal becerilerine katkısına dikkat çektiği görülmektedir. (Trentacosta ve ark. , 2006; Akt. Saltalı ve Deniz, 2010: 23). Duygusal beceriler temelleri ilk aile ortamında atılan anne baba ile çocuk iletişiminin niteliğiyle gelişmektedir.

Duygusal beceriler zihinsel işlevlerin temel taşıdır. Duygusal beceriler yalnızca bireyin davranışlarını belirlemekle kalmaz başkalarının zihinsel ve duygusal süreçlerini algılamalarına da yardımcı olur. Bireyin sosyalleşmesini sağlar (Salah, 2006)

2.5. Beyin ve Duygu İlişkisi

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireyin temel ihtiyaçları olan beslenme barınma gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile birlikte bir dizi hayatta kalma ve yaşamı sürdürebilme yetenekleriyle var olduğu görüşünü savunur. Bireyin beyin işlevleri bir dizi kimyasal süreçle bireyi harekete yönlendirir. İhtiyacı karşılanmış birey doyuma ulaşır ve bu sistem sağlıklı bir biçimde kendini sürdürür. Beyin yarımküreleri, kas hareketleri gibi vücudun birçok temel işlevini yerine getirirken, bireyin yaptıkları ve algıladıklarını da anlamlandırmasına yardımcı olurlar (Ulutaş, 2005: 6). Beynin bir parçasını oluşturan limbik sistem duygu oluşumu konusunda bize önemli bilgiler sunmaktadır.

Duygular çoğunlukla yüz ifadelerine yansıyan süreçlerdir (Altunel ve ark. , 2008, 3). Nöronlar başkalarının duygularının doğrudan anlaşılmasına imkan veren bir aynalama sistemi oluşturur. Ayna nöronlar başkasının duygularının imgesel temsilini gerçekleştirerek onların anlaşılması görevini yürütür (Gallese, 2003) . Aynalama sistemi bebeğin iletişimde olduğu kişinin yüz ifadesini algılayıp bunu taklit etmesi ile de açıklanabilir. Amigdala ile birlikte bazı limbik sistem korteks bölgeleri özellikle korku başta olmak üzere diğer duygulardan sorumludur. Duyguların hissedilmesi, ifade edilmesi, duygusal anıların oluşturulması ve diğer bireylerin duygusal sinyallerinin fark edilmesi limbik sistemin kontrolü altındadır (Carlson, 2014: 73). Nöron mekanizmalarıyla açıklanabilen duygu ifadelerinin beynin amigdala bölgesinin fasial ve trigeminal sinir nükleuslarının uyarımı ile gerçekleştiği bilinmektedir. Amigdala, duygusal olaylarla ilgili hafızanın oluşumunda ve depolanmasında önemli rol oynar. Korkuya bağlı koşullanmada uyarılar, amigdalanın bazolateral kompleksine gelir ve burada uyarana ait anılarla ilişki kurulur (LeDoux, 2008). Latince karşılığı hareket etmek olan kavram bireyin belirgin bir şekilde dış uyaranlara karşı eylemi olarak tanımlanabilir.

2.6. Zekâ Kavramının Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımları

Einstein; “zeki olmanın ölçütü bilgi değil hayal gücüdür, ” diyerek yaratıcılık ile zekâyı bağdaştırıyordu. Antik Yunan filozofu Sokrates ise olaya daha felsefi yaklaşmıştı;” zeki olduğumu biliyorum, çünkü hiçbir şey bilmediğimi biliyorum. ”

Bu konuya 52 akademisyenin imzasından geçmiş ve 1994 yılında ilk olarak yayımlanmış zekâ tanımını vererek başlayalım: “Zekâ, birçok başka yetenekle de beraber, akıl yürütmeyi, planlama yapmayı, problem çözmeyi, soyut düşünmeyi, karmaşık fikirleri idrak etmeyi, çabuk öğrenmeyi ve tecrübelerden kazanım sağlamayı içeren oldukça genel zihinsel yeteneklerdir. Zekâ, salt olarak kitaptan öğrenme, dar akademik yetenekler kazanma, test çözme başarısı değildir. Zekâ, çevreyi kavramadaki daha geniş kapsamlı ve derin kabiliyetleri yansıtır. ” <http://bilimfili.com/>

Zekâ, zihnin öğrenme, öğrenilenleri kullanabilme, yeni durumlar karşısında kendini adapte edebilme, problemlere çözüm yolları bulabilme yetisidir. Zihnin, algılama, bellek, düşünme, öğrenme gibi birçok işlevini içerir (Yörükoğlu, 2004, 105). Çeşitli araştırmalar problem çözebilenin bireyin çevreye olan uyumunu artırdığını

savunmuştur. Bu nokta bazı araştırmacıların zekâyı “zekâ, bireyin uyum gücüdür” şeklinde tanımlamasına sebep olmuştur. (Ören, 2011: 11).

Özgüven (1998)’in tanımıyla, “Zekâ birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel bir yetenektir” (Özgüven, 1998:).

Bacanlı ise zekâyı “çevreye uyum sağlama ve başa çıkabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 2001: 59).

Tarihsel süreçte pek çok psikolog ve nörolog tarafından araştırması yapılan zekâ kavramı, filozofların da araştırma alanı haline gelmiştir. Plato’ya göre ruh; akıl, arzu ve duygu olarak ayrılırken, Aristo, bilişsel kapasite ile duygu ve arzunun iki ayrı grup olarak ele alınabileceğini öne sürmüştür. Cicero ise bilişsel yetenekler için ilk defa “intelligentia” terimini kullanmıştır (Kafadar, 2004: 2).

“Psikometrik açıdan zekâ, kişinin bir test bataryasında gösterdiği başarımın aynı yaştaki ve özelliklerdeki norm grubunun başarımı ile karşılaştırılması sonucu elde edilen tekil bir puan, yani IQ olarak tanımlanabilir” (Brody, 1999 :).

2.6.1. Zekâ Kuramları

Entelektüel yetenek testlerini bir yüzyıl öncesinde geliştirme girişiminde bulunan ilk kişi Sir Francis Galtondur. Bir doğa bilimcisi ve matematikçi olan Galton kuzeni Charles Darwin’in evrim kuramından esinlenerek kişisel farklılıklar konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. Galton bazı ailelerin biyolojik olarak diğerlerinden üstün olduğuna inanıyordu. Galton’a göre zeka olağanüstü bir duygusal ve algısal beceriydi. Bilgiler duyular aracılığı ile kazanıldığı için bir kişinin algısal aygıtları ne kadar doğru ve hassas ise kişi o kadar zeki oluyordu. (Atkinson ve Hilgert, 2014 :)

Modern zeka testlerine benzeyen ilk testler 19. Yy da Fransız psikolog Alfred Binet tarafından tasarlandı. Binet zekanın, algısal motor becerilerinden çok, akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini gerektiren becerilerle ölçülmesi gerektiğine inanıyordu. Binet Zeka Yaşı kavramına ağırlık vermiş ve geliştirmiş olduğu yöntem uygulanarak bir çocuğun zeka yaşı doğum tarihi ile belirlenerek kronolojik yaşıyla kıyaslanabiliyordu. . (Atkinson ve Hilgert, 2014:)

Aslen Binet’in geliştirdiği test soruları Lewis Terman tarafından Standford üniversitesinde öğrencilere standartlaştırılmış ve binlerce çocuğa uygulanarak yaşp düzeyi normları geliştirilmiştir. Binet, 1916’da testlerinin Standford revizyonunu

yayımlamış ve bundan sonra bu testlere Stanford –Binet Zeka Ölçeği adı verilmiştir. . (Atkinson ve Hilgert, 2014.)

Alfred Binet, zekâyı altı özellikle incelemiştir: Anlamak, yargılamak, akıl yürütmek, düşüncüyü yönlendirmek, düşüncüyü belli bir eyleme yönlendirmek ve kendini eleştirebilmek (Mumcuoğlu, 2002:). Binet'nin geliştirdiği ilk zekâ testi üzerinde fazlaca araştırma yapılmış yeni versiyonları ortaya koyulmuştur. Geliştirilen bu ölçekle zekâ bölümü (ZB) terimi ortaya koyulmuştur. ZB, zekâya sayısal bir değer vermek üzere kullanılmaktadır. 1988 yılındaki revizyonla günümüzde de yaygın olan zekâyı farklı bir yetenekler birleşimi olarak görme eğilimine uygun olarak testleri dört entelektüel yetenek alanı içinde guruplar. Bunlar; sözel akıl yürütme, soyut/görsel akıl yürütme, niceliksel akıl yürütme ve kısa süreli bellek (Satler, 1988) (Atkinson ve Hilgert, 2014.)

Stanford –Binet'in dil yeteneğine fazla ağırlık verdiğini ve yapılan zeka testinin yetişkinler için uygun olmadığını düşünen David Weshler 1939 yılında yeni bir test geliştirmiştir. Weschler Erişkin Zeka Ölçeği (1939, 1955, 1981) nde testi uygulayan kişi testin uygulandığı kişinin entelektüel bakımdan zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir edinerek zekaya farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

1800'lü yılların sonlarına doğru tartışılmaya başlanan zekânın ölçülebilir olup olmadığı problemi, yeni görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde de onay görüp kullanılmaya başlanmış olan ve IQ olarak bilinen zekâ puanı, zekânın ölçülebilir bir kavram olduğu görüşünde birleşilmesini sağlamış ve insanları zeki olanlar ve zeki olmayanlar şeklinde iki gruba ayırmıştır. Bilim insanları tarafından tartışılan “zekâ doğuştan vardır ve sonrasında değiştirilemez” görüşü bugün pek çok kuram tarafından yıkılmış olsa da zamanında göz ardı edilemeyecek derecede önem görmüş, pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir.

Galton ve Cattell günümüzde kullanılan zekâ testlerinin gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır (Kafadar, 2004, 4). Cattell zekâyı “akıcı zekâ” ve “kristalize zekâ” olarak iki ayrı başlıkta incelemiştir. Ören (2011)' e göre, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri çözümleme gibi harf ve sayıları benzerliklerine göre gruplama vb. yeteneklerin bulunduğu “akıcı zekâ” daha çok ergenliğin sonuna kadar aktif öğrenmeye yardımcı olan kısmı oluşturur. Kristalize zekâ ise Bacanlı (2001) tarafından daha çok yetişkin zekâsı olarak tanımlanır.

Guilford zekayı kuramsal anlamda ilk inceleyen kişidir. Zekâ ile ilgili küp kuramını ortaya koyan Guilford, zekâyı; zihinsel işlemler, içerik ve ürün olmak üzere üç boyuta ayırmış ve bu boyutları oluşturan özelliklerin üzerinde durmuştur (Demir ve Aybek, 2012, 28).

Zekâyı tekil bir nicelik olarak ifade etme girişimlerinin başlangıcı Spearman'ın (1904) çalışmalarına dayanmaktadır. (Uluç ve Ark. 2011: 50).

“Zekâ; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. ” etkinliğidir (Sternberg, 1997, 1030- 1037:). Bu tanıma göre, zekâ çevreye tam olarak sadece bir tepki değil, aynı zamanda, onu biçimlendirme, Piaget ise zekâyı, genel bilişsel yeti olarak tanımlamaktadır. Piaget'e göre bu bilişsel yeti doğuştan gelmektedir ve her türlü karmaşık akıl yürütme sürecinden sorumludur (Budak, 2003: 848).

1800'lü yılların sonlarına doğru tartışılmaya başlanan zekânın ölçülebilir olup olmadığı problemi, yeni görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde de onay görüp kullanılmaya başlanmış olan ve IQ olarak bilinen zekâ puanı, zekânın ölçülebilir bir kavram olduğu görüşünde birleşmesini sağlamış ve insanları zeki olanlar ve zeki olmayanlar şeklinde iki gruba ayırmıştır. Bilim insanları tarafından tartışılan “zekâ doğuştan vardır ve sonrasında değiştirilemez” görüşü bugün pek çok kuram tarafından yıkılmış olsa da zamanında göz ardı edilemeyecek derecede önem görmüş, pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir.

2.6.1.1. Piaget'nin Zekâ Kuramı

Piaget'nin temel zekâ tanımı, “zekâ biyolojik uyumun özel bir halidir ve psikolojik düzeyde kişinin çevreyle etkileşimini sağlar” şeklindedir (Erten, 2013, 3). Piaget için zekânın ana faktörü, akıl yürütme ve mantıktır. Piaget bilişsel gelişimi dört ana dönemle açıklar. Bu dönemler şunlardır:

-Sensori-Motor Dönem: İnsan yaşantısında 0-2 yaş kapsayan bu dönem zihinsel anlamda gelişmenin hızlı olduğu dönemdir. Ancak Piaget'e göre zekânın göstergelerinden olan dil kullanımının olmaması zekâ ve duygu gelişimini net bir şekilde izlemeyi olanaksız kılmaktadır. (Piaget, 2004:).

-İşlem Öncesi Dönem: İnsan yaşantısının 2-7 yaş dönemini kapsar. Akıl yürütme ve toplumsallaşma gelişiminin gözlemlendiği bu dönem, dilin de etkin kullanımının

başlamasıyla düşünce ve zekâ konusunda izlenebilir unsurlar sunmaktadır. Birey bu dönemde düşünceyi içe yönlendirebilme yeteneğine sahip olur (Özmen, 2002: 100).

-Somut İşlemler Dönemi: Yedi-onbir yaş arasını kapsayan bu dönem, bireyin kişilerarası etkileşime geçtiği, kurallara uygun biçimde yaşama yeteneği sergilediği dönemdir (Yapıcı, 2004: 38).

-Soyut İşlemler Dönemi: Mantıksal düşünmenin yetişkin bir birey seviyesine eriştiği, birey tarafından kuram oluşturulabilir, soyut düşünülebilir, soyut kavramlar kullanılabilir olduğu 11-15 yaş arasını kapsayan dönemdir (Bayram ve ark. , 1998: 33).

2.6.1.2. Spearman'ın Tek Faktör Kuramı

Yaptığı araştırmalar sonucunda zihinsel etkinliklerin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu belirten Spearman, çalışması sırasında kullandığı değişkenler arasındaki yüksek korelasyondan yararlanarak zekâ faktör analizi geliştirmiştir. Tüm zihin etkinliklerinde ortak olduğunu saptadığı bir “g” faktörü ortaya koymuştur. Kişinin zekâsı Spearman'ın parlak veya sönük tanımlamasıyla, bu “g” faktörüne dayandırılabilir. Bunun dışında Spearman'ın “s” faktörü dediği başka özel faktörler de vardır. Bu “s” faktörü Spearman'a göre belirli yetenekleri temsil etmektedir (Toker, 1968 :).

2.6.1.3. Anderson'un Zeka ve Bilişsel Gelişim Kuramı:

Anderson'un zeka kuramına göre kişisel zeka farklılıklarının ve zeka kabiliyetlerinde görülen gelişim değişikliklerinin farklı mekanizmalar tarafından açıklandığı savunulur. Zeka farklılıkları düşünmeyi yerine getiren” temel işlem mekanizmalarındaki farklılıklardan kaynaklanır. Buna karşılık düşünme bilgi edinimini sağlar . Kişiler temel işlemlerin uygulandığı hız bakımından farklılık gösterirler. Temel işlem mekanizmaları daha yavaş olan bir kişi bilgi edinmede daha hızlı işlem mekanizması olan bir kişiden daha çok zorlanacaktır.

Anderson temel işlem mekanizmalarının yanında kişisel farklılıklar göstermeyen bazı bilişsel mekanizmaların olduğunu da belirtir. Anderson'a göre kişilerin evrensel kapasitelerini sağlayan” modüller” vardır. Ona göre her modül bağımsız olarak çalışır ve karmaşık hesaplamalar gerçekleştirir.

Anderson'a göre zeka, modüllere ek olarak önermesel düşünce ve görsel ve uzamsal işlemleri içeren iki spesifik yeteneği de içermektedir. Anderson bu yeteneklerle bağdaştırılan görevlerin spesifik işlemciler tarafından yürütüldüğüne dikkat çekmektedir.

Anderson'un zeka kuramı bilgiye ulaşmak için birinci rota spesifik işlemciler aracılığı ile çalışan temel işlem mekanizmasını bilgi edinmek için kullanma ile ilgilidir. Anderson'un görüşüne göre bu düşünme dediğimiz şeydir ve kişisel zeka farklarına açıklık getirmektedir. İkinci rota ise bilgi edinmek için modülleri kullanmayı kapsar. Üç boyutlu uzamın algılanması gibi modüle bağlı bir bilgi modül yatarınca olgunlaşmamışsa otomatik olarak elde edilir. Bu da zekanın gelişimini sağlar. (Atkinson ve Hilgard, 2014. 436)

2.6.1.4. Stenberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı

Robert Stenberg deneyim, durum ve bilgi işlem mekanizmalarını da ele alan üç aşamalı bir kuram oluşturmuştur (Stenberg, 1996). Bu kuram üç bölüme yada üç alt kurama sahiptir.

1-Düşünme süreci ile ilgili olan bileşken alt kuram

2-Deneyimin zeka üzerindeki etkileri ile ilgili olan deneyimsel alt kuram

3 -Kişinin çevresi ve kültürünün etkilerini göz önünde bulunduran bağlamsal alt kuram olarak belirlenmiştir. Bu alt kuramlardan en gelişmiş olanı ise bileşken alt kuramdır.

A-Analitik (Bileşken) Alt Kuram

Bileşken Alt Kuram düşünmenin öğeleriyle ilintilidir. Steinberg bileşken alt kuramla ilgili üç tip öge belirtmiştir.

a-Üst öğeler; problem çözme sırasında meydana gelen işlemi planlamak, kontrol etmek, denetlemek ve değerlendirmek için kullanılır. Steinberg (1996) bunları analitik yetenekler olarak yeniden tanımlamıştır.

b-Performans Unsurları; problem çözme stratejilerini uygular. Steinberg (1996) bunlara yaratıcı yetenekler adını vermiştir.

c-Bilgi Edinme Öğeleri; problem çözme sırasında bilgiyi kodlar birleştirir ve karşılaştırır. Steinberg (1996) bunlara pratik yetenekler demiştir.

Bu ögeler birbirine bağlıdır ve problem çözme sırasında her biri rol oynar ve bunların hiçbiri birbirinden bağımsız çalışmaz. Bunun yanı sıra bileşken alt kuram tek başına kişisel zeka farklılıklarına açıklama getiremez. Zeka performansında deneyimin rolünü açıklamak için Deneyimsel Alt Kurama ihtiyaç duyulur.

B- Yaratıcı (Deneyimsel) Alt Kuram:

Steinberg'e göre deneyimlerdeki farklılıklar verilen problemi çözme yeteneğini etkiler. Buna göre kişinin bir görev veya problemle ilgili deneyimi bütünüyle yeni olandan tamamıyla otomatik olana doğru uzanan bir süreklilik üzerine kurulur. . (Atkinson ve Hilgard, 2014: 436).

Steinberg'e göre bu boyut, bireyin yeni durumlara etkili ve yaratıcı bir şekilde uyum sağlaması yeteneğini kapsamaktadır (Başaran, 2008, 126).

C- Pratik (Bağlamsal) Alt Kuram:

Çevre bağlamsal alt kuramının görev alanıdır. Bu alt kuram belirli çevresel bağlamlara uyması gereken bilişsel aktivitelerle ilişkilidir. (Steinberg, 1985:). Adaptasyon, seçim ve gerçek dünya olmak üzere üç zihinsel sürece odaklanır. Steinberg'e göre kişi önce çevresine adapte olabileceği ya da uyum sağlayabileceği yolları arar. Eğer kişi bulunduğu ortama uyum sağlayamayacağına inanıyorsa ya farklı bir ortam seçmeye ya da içinde bulunduğu ortamı kendisinin uyum sağlayabileceği bir şekle dönüştürmeye çalışır.

Çevreye uyum sağlama, bireylerin gerçek dünyadaki girişimlerini ve davranışlarını yönlendiren zekâ boyutu olarak tanımlanır. Steinberg bu boyuta “sokak zekâsı” da demektedir (Başaran, 2008, 126).

Steinberg'e göre yaratıcı ve pratik zekâyı ölçmek güçtür fakat analitik zekâ klasik zekâ testleri ile ölçülebilir. Zekâlarının analitik boyutu güçlü olan bireyler, kritik düşünme, analiz yapabilme, bilgiyi aktarabilme, problem çözebilme gibi yeteneklerde başarılıdırlar (Paik, 2008).

Steinberg çalışmalarının sonucunda bireylerin zekâ boyutlarının kullanılma oranlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilceğini belirtmiştir (Giger, 2006)

-Analist: Yaratıcılığı ve pratik olma yeteneği zayıf ancak akademik alanda başarılı olan birey.

-Yaratıcı: Yaratıcı fikirlere sahip olan ancak bu fikirleri uygulayamayan, analiz yeteneği zayıf birey.

- Pratik: İkna yeteneğine sahip, eğlenceli ancak yeni fikirler geliştiremeyen birey.
- Analist-yaratıcı: Fikirler yaratıp fikir analizi yapabilen ancak bu fikirleri uygulayamayan birey.
- Analist-pratik: Fikirlerin analizi ve kullanılabilirliği konusunda başarılı ancak bu fikirlerin güncelliğini koruyamayan fikirleri sürdürülebilir olmayan birey.
- Yaratıcı-pratik: Yeni fikirler üretme ve ikna yoluyla başkalarını da bu fikirler etrafında birleştirmede başarılı, ancak ürettiği fikirlerin işe yarar olup olmadığı konusunda analiz yeteneği yapamayan birey.

2.6.1.5. Thurstone-Bileşik Faktörlü Çözümleme

Dürtülerini kontrol edebilen insanları, “zeki insan” sınıfına alan Louis Thurstone (1938) faktör analizi kullanarak genel zekanın birçok birincil yeteneğe bölünebileceğini öne sürmüş ve Birincil Zihinsel Yetenekler Testini oluşturmak için yedi zekâ faktörü belirlemiş ve bunları ölçmek için Temel Yetenek Testleri geliştirmiştir. Thurstone’un belirlediği yedi faktör şöyledir:

-Sözel Yetenek: Okuduğunu anlama, anlamlı cümle kurabilme, yorum yapabilme, atasözlerinin eşanlamlısını bulma ve kelime haznesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.

-Kelime Akıcılığı: Biten bir sözcüğün son harfinden yeni bir sözcük üretebilmek gibi belirli bir yönergeye uygun olarak sözcük üretebilme yeteneğidir.

-Sayısal Yetenek: Basit aritmetik işlemleri hızlı ve doğru olarak yapabilme yeteneğidir.

-Genel Muhakeme Yeteneği: Tümdengelim ve tümevarım düşünme yeteneğidir. Sözel ve sayısal testlerde çeşitli tamamlamaları uygun olarak yapabilme, eksik serideki kuralı bularak eksikliği tamamlama gibi test içerikleriyle ölçülür.

-Yer-Mekân İlişkileri: Soyut olarak düşünebilme, çeşitli uzamsal durumları saptayabilme, yer-mekân ilişkilerini algılayabilme gibi yetenekleri kapsar.

-Bellek Faktörü: Sayısal, sözel, şekilsel harf, sayı, sembol vb. durumları ayrıntılarıyla akılda tutabilme yeteneğidir.

-Algısal Faktörler: Görsel olarak benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları algılayabilme yeteneğidir (Özgüven, 1994).

2.6.1.6. Howard Gardner Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner (1993) zekâyı mantıksal akıl yürütme olarak tanımlayan ve zekanın klasik kuramı dediği anlayışa rakip olarak görülen çoklu zeka kuramını geliştirmiştir. Gardner'a göre zeka "problem çözme yeteneği ya da kültürel ortamı veya cemaati belirleyen geleneğin ürünleridir"(1993). İnsanların fizikçi çiftçi dansçı gibi çeşitli roller üstlenmelerini sağlayan bu çoklu zekalardır. (Gardner, 1993:)

Gardner zekanın kafamızın içinde bulunan bir meta olmadığını kişinin spesifik içerik türlerine uygun düşünmesini sağlayan potansiyel olduğunu ifade etmiştir.

Gardner'ın zekâ kuramına göre zekâ, tek bir yapıdan meydana gelmemektedir. İnsanlar birbirinden ayrı birden çok zekâ alanına sahiptir. Bu zekâ alanları arasında herhangi bir önem sıralaması yoktur (Çapraz ve ark. 2009, 190). "Çoklu Zekâ Kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörolojiden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler veya yetenekler tarafından oluştuğunu ve 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır" (Bümen, 2001:11).

Gardner, başlangıçta akademik başarıyı sağladığı düşünülen iki zekâ türü olan matematiksel ve sözel zekâ türlerini ortaya koymuştur. Sonraki üç zekâ alanını müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik zekâ alanı olarak belirlemiştir. Son iki zekâ ise kişisel zekâ olarak içsel ve sosyal zekâ şeklinde adlandırılmıştır. İlk listesini yedi zekâ alanı ile yapan Gardner, sekizinci ve son olan doğacı zekâ alanını da listesine eklemiştir. Bahsedilen zekâ alanları detaylarıyla aşağıda sunulmuştur (Silver ve ark. , 1997:).

-Sözel-Dilsel Zekâ

Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir. Sayılarla arası hiç iyi olmayan fakat şiir alanında ödüller kazanmış bir bireyin örnek verilebileceği zekâ alanıdır (Altan, 1999, 4).

-Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Karmaşık sayısal işlemleri yapma, analitik problem çözebilme yeteneklerini kapsayan zekâ alanıdır. Matematik alanında çalışmalar yapan bireyler bu zekâ alanının baskın olduğu bireylere örnek gösterilebilir (Korkmaz, 2001: 71).

-Görsel-Uzamsal Zekâ

Nesneyi görmeden onu zihinde canlandırabilme, hayal ederek zihinde somutlaştırabilme ve ayrıntılarını görebilme yeteneğidir. Mimar, rehber, ressam ve tasarımcı bireyler bu alana örnek gösterilebilir (Talu, 1999: 166).

-Bedensel-Kinestetik Zekâ

El çabukluğu, güç, esneklik, hız ve koordinasyon gibi yetenekleri içeren zekâ alanıdır (Armstrong, 1994; Akt. Akamca ve Hamurcu, 2005: 179). Heykeltıraş, tamirci ve cerrah bir birey, bu zekâ alanı ileri seviyedeki bireylere örnek olarak gösterilebilir.

-Müziksel-Ritmik Zekâ

Farklı sesleri tanıma, yeni sesler ve ritimler yaratabilme, seslerle düşünebilme yeteneklerini içeren zekâ alanıdır (Köksal, 2006: 475). Müzisyen, bestekâr bireyler bu alana örnek verilebilir. Sosyal-Kişilerarası Zekâ

Diğer bireylerle iletişim kurma, onların duygularını anlama, diğer bireylerin psikolojik durumlarını tanıma gibi yeteneklerin bulunduğu zekâ alanıdır. Siyaset, din, sosyoloji, psikoloji gibi meslek grupları bu yeteneğe sahip meslek elemanlarını içeren gruplardır (Campbell ve ark. , 1996, 160).

-Kişisel-İçsel Zekâ

Bu zekâ türü, öz farkındalık ve özbilinçlilik yeteneklerinin bulunduğu zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı güçlü olan birey, kendi sınırlarının farkında ve kendi davranışlarını yönetebilir durumdadır (Bellenka, 1997).

-Doğacı-Doğa Zekâsı

Bu zekâ alanı her türlü doğal olgu üzerine hissetmeyi ve düşünmeyi içerir (Selçuk ve ark. 2002:).

Gardner farklı kültürlerden gelen yetişkinlerin sahip olduğu yeteneklerin çeşitli zeka türlerinin farklı kombinasyonları olduğunu belirtmektedir. Tüm normal insanlar bütün zekaları bir dereceye kadar uygulayabilse de her kişi görece daha güçlü ve daha zayıf olan eşsiz zeka bağdaşmaları tarafından karakterize edilir ki bunlar kişisel farklılıkları açıklamaya yardımcı olmaktadır. (Walters ve Gardner, 1985).

Gardner ve meslektaşlarına göre IQ testleri üniversite notları için iyi bir gösterge olarak kabul edilebilir fakat yaşamın daha sonraki yıllarında iş başarısı, işte yükselme kişiler arası başarı gibi kriterler için çok da geçerli tahminler yürütülmesini sağlamamaktadır. Bundan dolayı Gardner ve meslektaşları okullarda adil zeka değerlendirmelerinin kullanımını savunmuşlardır. (Atkinson ve Hilgard, 2014: 436)

2.6.1.7. Sosyal Zekâ

Thorndike tarafından 1920 senesinde ilk kez ortaya atılan sosyal zekâ kavramı; insanları anlama ve onları idare etme yeteneği ile insan ilişkilerinde profesyonelce davranma yeteneği olarak tanımlanmıştır. (Doğan ve ark. , 2009: 236). Thorndike’ın bu modelinde bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Marlowe (1986) sosyal zekâyı, “sosyal zekâ veya sosyal yeterlik, kişiler arası durumlarda kişinin kendisi dahil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır (Doğan ve Çetin, 2009: 241). Moss ve Hunt (1927) ise sosyal zekâyı “insanlarla geçinebilme ve anlaşma becerisi” olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Ford (1982)’a göre sosyal zekâ “toplumu çevreleyen koşullarda sosyal amaca uygun kazanılan bilgidir” (Ford, 1982, 323). İlk zamanlar tek boyutlu olarak ele alınan ve kişi akıllı ise sosyal yaşantı gerekliliklerinin hepsinde başarılı olacaktır görüş ve beklentisi yapılan araştırmalar sayesinde yerini daha farklı bir anlayışa bırakmıştır. Yapılan araştırmalar, sosyal zekânın sözel ve sözel olmayan sembolleri okuma, diğer bireyleri bilgilendirme gibi birçok faktörden oluşan bir kavram olduğunu belirtmiştir (Hançer ve Tanrıverdi, 2003: 213). Bir başka tanıma göre, sosyal zekâ, sosyal entelektüellik de denilebilen kişilerarası bir zekâ türüdür. Buradaki temel unsur, insanları anlama yeteneğinin yüksek olmasıdır (Bektaş, 2010: 14). Duygusal zekâ kavramının temellerinin atıldığı sosyal zekâ kavramında, kavramın çok boyutluluğu sebebiyle ölçüm yapılması oldukça zordur.

2.7. Duygusal Zekâ

Psikolojide insan zekası yoğun bir araştırma alanı olmuştur. Zeka, çevreyi seçme, onu biçimlendirme ve ona uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu nedenle 'zekice' diye nitelenen bir davranış, bir çevresel bağlamdan diğerine değişebilmesine rağmen, bu davranışın altında yatan zihinsel süreçler değişmez. Fakat bununla birlikte, bu süreçlere başvurmada bireyin yeteneği, bulunulan bağlamdan bağlama değişiklik gösterebilir. Buna göre zeka çevreye tam olarak bir tepki değil, aynı zamanda onu biçimlendirme etkinliğidir (Steinberg: 1997).

Duygusal zeka bireyin güçlü ve zayıf taraflarını bilmesi, gereksinimlerinin farkında olması, değer ve hedeflerini akılcı şekilde değerlendirebilmesini farklı bir ifade ile derinlerdeki duyguların farkında olunmasını içermektedir. Duygusal zeka hisleri

algılama, hisleri ifade etme, o doğrultuda mantık yürütme, bireyin kendi ve çevresindekilerinin duygularını düzenleme kabiliyetidir. Bu bağlamda duygusal zeka ve empati sağlıklı iletişim kurularak hayata dahil olunmasını sağlayan önemli yetilerdendir. Duygusal Zekanın, Thorndike tarafından 1920'de öne sürülen, insanları anlama ve yönetme yeteneğini ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket edebilmeyi temsil eden "sosyal zeka" kavramı ile, Gardner'ın (1983) bireye dönük (intra personal) ve kişilerarası (inter personal) zeka olarak tanımladığı zeka alanlarını içerdiği düşünülmektedir (Akt: Petrides, Frederickson ve Furnham, 2002).

Duygusal Zekanın ilk tanımlamalarından birinde, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol edebilme yeterliliğini, bunların arasındaki ayrımı yapabilmeyi ve bilgiyi birinin düşüncelerine ve hareketlerine rehberlik etmede kullanabilmeyi içeren bir sosyal zeka tipi (Salovey ve Mayer, 1990) olduğu söylenmiştir. Mayer ve Salovey 1997'de duygusal zeka kavramına yönelik teorik bakış açılarını revize etmişler ve duygusal zekanın sosyal zekadan daha geniş olduğunu öne sürmüşlerdir. Revize edilmiş bu modelde, duygusal zekanın bilişsel bileşenleri üzerinde daha çok durulmuştur. Buna göre yeni tanım; duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenleyebilme yeteneğidir. Duygusal Zeka, duyguların anlamlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri tanıma, bu duyguları temel alan akıl yürütme ve problem çözme yeteneğidir (Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2001; Cooper ve Savvaf, 1997; Mayer ve Salovey, 1997; Palmer ve Stough, 2001; Salovey ve Mayer: 1990).

Petrides ve Furnham (2000)' a göre günümüzde duygusal zeka bir özellik olarak duygusal zeka (Trait Emotional Intelligence) ve bilgi işlem süreci olarak ve duygusal zeka (information processing) olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bilgi İşlem Süreci/ Yetenek olarak Duygusal Zeka, duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde dururken özellik olarak duygusal zeka farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ve özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımda duygusal zekanın temel elementleri üzerinde durmaktan çok ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur.

Mayer, Salovey ve Caruso (2000) 'nun duygusal zeka modelinin, hem duygusal (feeling) hem de emosyonei (emotional) sistemleri içeren 4 dalı vardır:

1- Duygusal algılama, tanımlama: Duygusal zeka duyguların algılanıp ifade edilmesiyle başlar. Burada söz konusu olan yüz ifadelerindeki, ses tonundaki, sanat objelerindeki duygulan hissedebilmek, algılayıp ifade edebilmektir.

2- Düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması: Duygular, zihinsel yaşamın bilişsel, bilinçli, duygusal-deneyimsel (emotional-experiantal) fizyolojik cephelerinin karmaşık organizasyonlarıdır. Eğer biri "şu anda üzgünüm" şeklinde düşünürse, biliş değişir "ben iyi değilim" şeklinde düşünmeye başlayabilir. İkinci aşama yani düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması sürecinde duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği, bilişin düşünceye yardım etmek için nasıl değiştiği üzerine odaklanır. Duygular bilişsel sistemi değiştirir. Kişi mutluysen bilişsel sistem olumlu, kişi mutsuzken olumsuz olur.

3- Duygusal anlayış ve muhakeme: Duygular tanınıp etiketlendiğinde duygusal anlayış olmuş olur.

4- Duyguların yönetimi, duygusal açıdan kendini ve diğer insanların duygularını yönetme: Bu, bireyin diğer insanlarla ilişkisindeki duygusal ilerlemeyi anlayabilmesini sağlar. Duygusal Zeka ile ilgili olarak son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde, konu ile ilgili çalışanların büyük çoğunluğunun duygusal zekanın yapısını ve/veya hangi kişisel, ilişkisel özellikleri kestirdiğini saptamaya yönelik çalışmalar ortaya koydukları görülmektedir (Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000; Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001). Mayer, Salovey ve Caruso (2000)'ya göre duygusal zekanın temel noktasını problem çözme oluşturur.

Problem çözme süreci, karar verme süreciyle kavramsal olarak benzerlik gösterir. Her iki kavramda da bireysel farklılıklar önemli rol oynar. Gerek karar verme, gerekse problem çözme, birçok alternatif yolların değerlendirildiği ve amacı yerine getirmek için alternatiflerden birisinin seçildiği karmaşık bir süreç olarak karakterize edilir (Phillips, Paziienza ve Ferrin, 1984). Karar verme süreci, problemlerin çözümünde hedefler koyma ve alternatif yolları değerlendirme gibi bilişsel süreçleri içerir.

Duygusal zekâ kavramı ilk kez Wayne Leon Payne tarafından 1985 senesinde "A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relation to Fear, Pain and Desire (Theory, Structure of Reality, Solving, Contraction, Expansion, Tuning In/Coming Out /Letting Go)" başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma

EQ “Emotional Intelligence” kavramının akademik çevrelerce ilk kez kullanılmasıdır (Becerren, 2004). Duygusal zekâ kavramının geniş kitlelere yayılmasına katkı sağlayan bir diğer çalışma, Goleman’ın yazdığı “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” adlı eser olmuştur (Aksaraylı ve Özgen, 2008: 755). Kitaptan sonra Time Dergisi’nin 1995 senesi Ekim ayında konuya yer vermesi, duygusal zekâ alanına olan ilgiyi daha da artırmıştır (Chan, 2003, 409).

Duygusal zekâ kavramının ilk önce Gardner (1983), uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma olarak tanımladı. Duygusal zeka; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekanın bir tipidir (Atay, 2002; Mumcuoğlu: 2002).

Duygusal zeka (Emotional Intelligence), özellikle son on yılda geliştirilmiş olan bir kavramdır. Peter Salovey ve John Mayer, 1990 yıllarında yayınladıkları araştırmalarında, duygusal zekayı şu şekilde tanımlamışlardır: “Kişinin, kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekanın bir alt kümesidir” (Maboçoğlu. 2001)

Araştırmacılar duygusal zekayı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile ifade etmektedir (Ural, 2001). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedir (Otacıoğlu, 2009). Goleman (1998), duygusal zekânın insan zekasının doğru ölçüsü olabileceğini ve başarı için gerekliliğini savunarak, duygusal zeka düzeyi yüksek bireyin iş yaşamında daha üst seviyeye yükselebileceğini ileri sürmektedir (Ural, 2001).

Araştırmacılar duygusal zekayı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile ifade etmektedir (Ural, 2001). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedir (Otacıoğlu, 2009).

Ayrıca Goleman (2010) duygusal zekâyı, bir kimsenin kendi kendini harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam

etmesi, duygularını kontrol ederek gerektiğinde kendi tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, kendini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesi şeklinde açıklamaktadır. Bar-On (2006) ise duygusal zekâyı “kişinin çevresinden gelen istek ve baskılarla başarılı şekilde mücadele etmesine yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler” olarak ifade etmektedir.

Duygusal zekâ kavramı sadece yukarıdaki tanımlardan ibaret değildir. Duygusal zekânın birçok alt boyutu bulunmaktadır. Mayer, Salovey ve Caruso’ya (2008) göre “duygusal zekâ duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde kullanma, duyguları analiz etmek ve duyguları yönetmek boyutlarını kapsamaktadır”. Bar-On (2006) diğer bir tanımında duygusal zekâyı “kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk, genel ruh hali boyutlarını kapsamaktadır. Bu boyutları oluşturan alt boyutlar ise öz saygı, duygusal öz farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme; empati, sosyal sorumluluk, kişiler arası ilişkiler; strese dayanma, dürtü kontrolü; problem çözme, gerçeklik ölçüsü, esneklik; mutluluk ve iyimserliktir”.

Cooper ve Sawaf’a (1998:) göre duygusal zekâ dört köşe taşından oluşmaktadır. Birinci köşe taşı duygusal okuryazarlıktır ve duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim, pratik sezgi alt boyutlarından oluşmaktadır. İkinci köşe taşı duygusal zindelik ve öz varlık, güven, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Üçüncü köşe taşı duygusal derinliktir ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki alt boyutlarından oluşmaktadır. Son olarak dördüncü köşe taşı duygusal simyadır ve sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak alt boyutlarından oluşmaktadır”. Goleman (2010: s. 389-390; 2013: s. 38-39) ise duygusal zekâyı kişisel yeterlikler, öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, sosyal yeterlikler, empati ve sosyal beceriler boyutlarında ele almıştır. Ayrıca bu boyutlar sırasıyla öz bilinç, kendine çeki düzen verme ve motivasyon; duygusal bilinç, öz değerlendirme, özgüven; öz denetim, güvenilirlik, vicdanlılık, uyumluluk, yenilikçilik; başarıma dürtüsü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik; kişilerarası yeterlikler; başkalarını anlama, başkalarını geliştirme, hizmete yönelik olma, politik bilinç; etki iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim öncülüğü, imece ve işbirliği, ekip yetileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Ayrıca, Balat, Çelebi, Yılmaz ve Gümüştekin’e göre (2014) duygusal zekânın yüksekliği empatik eğilimin yüksekliği, Erdem, İlğan ve Çelik’e göre de (2013) eleştirel düşüncenin yüksekliği

şeklinde yorumlanabilir. İşte bu alt boyutlar ve özellikler duygusal zekâ ile birçok davranış arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Aslında çoğu zaman farkında olmadığımız başarılı insan profiline altında duygusal zekâ yer alabilir. (Yıldırım, Ertiçok, 2015:). (<http://www.turkishstudies.net/Makaleler>)

2.7.1. Duygusal Zekanın Yetenekleri

Duygusal zeka birtakım yeteneklerden oluşmaktadır. Bu yetenekler;

-Çevredeki bireylerin ne hissettiklerini algılama,

-Fikir yürütmeye destek olmak adına kullanılması,

-Duyguların altındaki nedenleri algılama,

-Duygusal zeka, yerinde karar alınması adına duyguları yönetme kabiliyetidir.

-Duygusal zeka olgusunun uluslararası boyutta gündeme gelmesi, 1995 senesinde psikolog Daniel Goleman'ın “Duygusal Zeka” adlı kitabın en çok satanlar listesine dahil olması ile başlamış ve dikkat çekiciliği artmıştır (Aktaran: Tetik ve Açıkgöz, 2013: 90).

Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekanın duyguları yönetme ve belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenimleri içerisine alması ile ilgili olmasından ötürü diğer zeka sınıflarından farklı ayrıldığını ifade etmişlerdir. Mayer ve Salovey duygusal zekayı akıl ve belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenimler arasındaki bağlantıyı kurabilme kabiliyeti olarak olgulaştırmıştır (Mayer ve Salovey, 1997). ,

2.7.2. Duygusal Zekanın Özellikleri

Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekanın, niteliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır ;

-Öz bilinç; İnsanın kendini bilmesi bir duygunun oluşum sürecinden haberdar olması duygusal zekanın düşüncesinin özünü oluşturmaktadır. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenimlerin farkında olunmasına ilişkin kabiliyeti psikolojik feraset ve öz farkındalık açısından şarttır.

-Duyguların yönetilmesi; Duyguları uygun olarak kontrol edebilme kabiliyeti, öz bilinç doğrultusunda şekillendirmektedir. Kendini sakinleştirme, derin endişe halinden, umutsuzluktan, alınganlıklardan sıyrılma kabiliyetini içerisinde barındırır.

-Harekete geçirebilme: Duyguları bir hedef etrafında toparlayabilmek, odaklana bilme, harekete geçirebilme, otokontrol için gereklidir. Bu kabiliyeti gelişmiş bireyler, giriştikleri her işte üretim kapasitesi yüksek ve etkili sonuçlar alabilmektedirler.

-Çevredekilerin duygularını algılama: Çevredekilerin duygularını neye gereksinim duyduklarını, neyi arzuladıklarını net olmayan sosyal göstergelere daha duyarlıdır. Bu duyarlılık insan unsurunun ön planda olduğu öğretmenlik, satıcılık ve yöneticilikte başarı getirmektedir.

-İlişkilerin sürdürülmesi: Büyük oranda çevredekilerin duygularını yönetebilme kabiliyetidir. Bu kabiliyetler önde olmanın, önderliğin, bireylerarası sağlıklı iletişimin altındaki temel unsurlardır.

Duygusal zeka bireyin güçlü ve zayıf taraflarını bilmesi, gereksinimlerinin farkında olması, değer ve hedeflerini akılcı şekilde değerlendirebilmesini farklı bir ifade ile derinlerdeki duyguların farkında olmasını içermektedir.

2.7.3. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekaya ilişkin oluşturulan modeller aşağıda başlıklar altında ele alınarak açıklanmıştır;

2.7.3.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey duygusal zeka olgusunu oluşturan bilim insanlarıdır. Araştırmacılar duygusal zekayı, şahsının ve çevredekilerin duygularını izleyip şekillendirebilmek, duyguları fikir ve etkinliğe ışık tutacak şekilde kullanmak olduğunu ifade etmiştir. Duygusal zekada, hisle akıl arasındaki ilişki üzerinde durulmuş, bu da araştırmacıların konuyu ele alışlarında duyguları akılcı düşünmek adına kullanma kabiliyeti kadar, duygulara yönelik akılcı düşünme kabiliyetini ortaya koymuştur. Araştırmacılar duygusal zekayı; hisleri algılama ve hisleri ifade etme, hisleri düşüncenin içinde benzeştirmek, hisleri anlama ve o doğrultuda mantık yürütme ve bireyin kendi ve çevresindekilerinin duygularını düzenleme kabiliyeti olarak ele almışlardır (Mayer ve Salovey, 1997).

Bireyin şahsının ve çevresindekilerinin duygularını şekillendirebilmesi için, duygulara açık kalabilmesi ve şahsının ve çevresindekilerinin hislerini duygusal ve

bireysel gelişimi güçlendirmek adına takip etmesi oldukça önemlidir. Hislerin düzenlenmesi süreci en güç bölümüdür. Birey bir duyguyu algılayabilir, değerlendirebilir ancak bu duyguların yaşama aktarılması birey açısından üstün çaba gerektirmektedir. Zihinsel sürecin şekillenmesi, hislerin düzenlenmesine yönelik girişimlerin sık sık yinelenmesini gerektirmektedir

2.7.3.2. Bar-On Modeli

Bar-on modeli, hissi ve toplumsal işlevlerin ruhsal anlamda iyi olmaya yönelik etkisini değerlendirmektedir. Bar-on modeli, duygusal zekası yüksek bireylerin genel olarak optimist, yeniliklere kolay ayak uyduran, realist, ruhsal gerilim ile başa çıkma kabiliyetine sahip ve problemleri çözüme başarılı bireyler olduklarına inanmaktadır. Bar-on modeli duygusal zekayı beş temel başlık altında toplamıştır (Aktaran: Tufan, 2011: 15);

1. Bar-on modeli içsel bileşenler;
 - Duyguların farkında olunması,
 - Dışavurum,
 - Kendini kabul etme,
 - Kendini gerçekleştirme,
 - Bağımsızlıktır.
2. Bar-on modeli kişiler arası bileşenler;
 - Empati,
 - Sosyal sorumluluk,
 - Sosyal ilişkiler alanıdır.
3. Bar-on modeli uyum bileşenleri;
 - Gerçeklik sınaması,
 - Esneklik,
 - Problem çözmedir.
4. Bar-on modeli stres yönetimi bileşenleri;
 - Stres toleransı,
 - Dürtüleri kontrol edebilmedir.
5. Bar-on modeli genel ruh hali bileşenleri;
 - Mutluluk,
 - İyimserliktir.

2.7.3.3. Cooper ve Sawaf Modeli

Duygusal zeka modellerinden Cooper ve Sawaf ise duygusal zekayı kurumsal ortamda değerlendirerek, bilhassa duygusal zeka ve önderlik arasındaki etkileşime odaklanmıştır. Duygusal zeka Cooper ve Sawaf modelinde, hisleri öğrenmek, hissi açıklık, hissi derinlik, hissi simya boyutlarını içermektedir. Duygusal zeka, Cooper ve Sawaf modeli aşağıdaki unsurları içermektedir (Akt: Çakar ve Arbak, 2004: 24);

- Hislerin farkına varılması,
- Hissi açıklık,
- Hissi derinlik,
- Duygusal simya yani sezgisel akış ve düşünsel değişimleri sezinlemektir.

2.7.3.4. Goleman Modeli

Duygusal zeka modellerinden Goleman ise duygusal zekayı beş asli duygusal ve sosyal kabiliyeti içerdiğini ifade etmektedir (Akt: Doğan ve Şahin, 2007: 231);

1-Öz bilinç; Yaşanılan ana ilişkin ne gibi duygular hissedildiğinin farkına varılması ve bu duyguların karar alma süreçlerine ışık tutacak şekilde kullanılmasını içermektedir.

2-Kendine toplama; işlerin, uğraşılan işi kolaylaştıracak yönde idare edilmesi ve hislerin kişiyi engellemesinin önüne geçilmesidir. Kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan gücü yönetmek ve amaçlara erişmek adına bir zevkin tatminini erteleyebilmektir.

3-Güdülenme: Kişiyi amaçlarına götürecektir ve kişiye ışık tutacak, inisiyatif almasını ve gelişmesine yönelik çaba harcanmasına katkıda bulunmaktadır.

4-Empati: Karşıdaki kişinin ne hissettiğini anlamak, karşıdaki bireyin bakış açısını yakalamaktır.

5-Sosyal yetiler: Bireyler arası ilişkilerde hislerin kontrol altına alınması, sosyal ortamları ve ilişki ağlarını doğru algılanmasını içermektedir.

2.7.4. Duygusal Zeka Yetkinlikleri

Duygusal zeka yetkinlikleri bireyin şahsı ve toplumsal yetkinlikleri açısından ele alınması gerekmektedir. Şahsına yönelik yetkinlikler, bireyin kendisini anlamasını ve

idare etmesini içermekte toplumsal yetkinlikler ise, çevredekilerin anlanması ve çevre ile ilişkilerin etkin şekilde yönetilmesini içermektedir. Duygusal zeka yetkinlikleri bir yandan bireysel diğer yandan toplumsal etkinliğini güçlendiren bir unsur olarak görülmelidir.

1. Kendini tanımak: Bireyin içsel hislerinin farkında olması ve asabiyet, üzüntü gibi ve benzeri durumları algılayıp muhakeme yapma kabiliyetidir. Bireyin şahsi fikir ve hisleri arasında bağlantı kurması, şahsi duygusal ve düşünsel süreçlere yönelik bir anlayış sahibi olmasını içermektedir.

-Duygusal öz farkındalık: Bireyin içsel hislerini okuyabilmesi ve karar alma süreçlerine rehberlik etmesi adına bu hislerin kullanılmasını içermektedir. Duygusal şahsiyet farkındalığı güçlü olan bireyler iç göstergelere uyum sağlar, hislerinin kendisini ve performansını nasıl etkilediğini değerlendirmede başarılıdır.

- Kişisel muhakeme: Bireyin güçlü yönlerini ve sınırlarının farkında olmasını içermektedir. Şahsi muhakeme yetisi güçlü olan bireyler, ağırlıklı olarak zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olur ve bu yönlerinin üzerine giderler.

-Özgüven: Bireyin şahsi değerleri ve kabiliyetlerine ilişkin güçlü bir anlayışa sahip olmasını içermektedir. Özgüveni güçlü olan bireyler, güç görevleri rahatlıkla yüklenebilirler.

2. Kendini yönetmek; Hissi otokontrol, netlik ve doğruluk, mevzun, muvaffak olmaya yönelik motivasyon, optimist ve benzeri nitelikler kendini yönetmeyi içermektedir. Hislerin, kararlara ve tutumlara yönelik, gerek şahsi gerek çevrenin refahını arttıracak yönde bütünleştirme kabiliyetini içermektedir.

3. Çevredekileri anlamak; Çevredekilerin duygularını hissetmek, bakış açılarını kavramak ve kaygıları ile etkin bir şekilde ilgilenmeyi içermektedir.

4. Çevredekileri etkilemek; Karşıdaki kişiyi kendi duygu ve istekleri doğrultusuna yöneltmek kabiliyetine sahip bireyler, karşıdaki kişinin mesajlara vereceği tepkileri önceden tespit edebilir ve bu doğrultuda bireyleri belirlenen bir amaca yöneltebilir.

2.7.5. Duygusal Yeterlilik

Duygusal zeka öz farkındalık, güdülenme, kendine çeki düzen verme, kendini duygu ve düşüncede bir başkasının yerine koyabilme niteliklerini pratik şekilde

öğrenme potansiyelini belirlemektedir. Duygusal yeterlilikse, uğraşılan işe duygusal zeka potansiyelinin ne derece yansıtıldığını ifade etmektedir. Bireyler üstesinden gelebilecekleri düzeyde terfi ettirilir. Üst düzeye terfi edilen bireyler, görevlerinden birçoğu teknik yeterlilikle değil, bireyleri yönetme kabiliyeti ile ilgilidir. En sık yapılan yanlış, özel uzmanlığa sahip olan bir bireyin, insanları iyi yönetebileceğinin düşünülmesidir.

2.7.6. Duygusal Eksikliğin Sonuçları

Bireylerin duygusal dengeleri sarsıldığında, anımsama, dikkatini toplama, öğrenme gibi kavramlarda bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Duyguların denetim altında alınmaması dikkat dağınıklığına, algısal sorunlara, doğru öğrenememe gibi sorunlara yol açacaktır. Bunun yanında dikkat neye odaklanır ise odaklanılan alan, gelişir, neye odaklanılmaz ise o alana yönelik yetiler körelir. Duygusal yönden iyilik hali adına duygusal acılardan sıyrılmayı düşünmek yerine dikkatin sağlıklı şekilde yönlendirilmesi, iç huzura ağırlık verilmesi yerinde olacaktır. Duygusal yönden sağlığın korunması adına doğru şeye odaklanması gerekmektedir. Duygusal eksikliğin neden olduğu sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Ruhsal rahatsızlıklarda artış,
- Dikkatin toplanmasında güçlük çekme,
- Suçluluk psikolojisi,
- Kızgınlık psikolojisine ve benzeridir.

Ruhsal buhranlar, yaşanan duyguların tekrar tekrar çağırılması ve bireyin ilişkilerinde başarısızlık ağırlıklı olarak buhrana neden olabilmektedir. Beslenme bozuklukları, eğitim almayı ret etme, madde kullanımına eğilim gösterme gibi sorunlar kendini gösterebilmektedir. Erken aşamada duygusal çöküntü fark edilir ise verilecek destek daha başarılı olacaktır.

2.8. Empati Kavramı

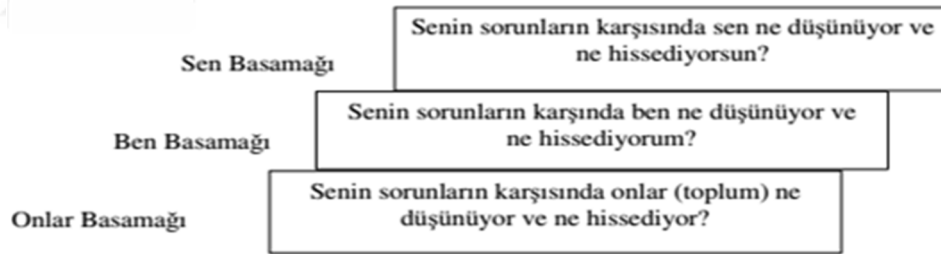
Etkin bir iletişim yeteneği olarak da ele alınabilecek empati ağırlıklı olarak karşıdaki bireyin ne hissettiğini, onun neye eğilim gösterdiğini o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamayı içermektedir (Ünal, 2007:).

Kimi durumlarda kişinin hislerini anlamak oldukça zordur. Bireyler ağırlıklı olarak hissettiklerini gün yüzüne çıkarmayı seçmezler, açıklamayı seçse de sıklıkla hislerini kendileri de algılayamayabilmektedirler. Bireylerin jestler, vücut hareketleri gözlenerek o anda ne hissettikleri algılanabilir. Vücut hareketlerini anlamak adına jet ve mimiklere yönelik duyarlık gerekmektedir (Cüceloğlu, 1994:).

Budak (2009), empatiyi “karşıdakinin duygu, düşüncelerinin ve bu duygu ve düşüncelerin olası manalarının açık bir şekilde farkında olunması” olarak tanımlamıştır. Kendini karşıdakinin yerine koyma onun fikirlerini ve hislerinin temsili olarak yaşama, mutlulukları, acıları paylaşma ve benzeri hallerdir. Empati bu yönü ile duygusal ve bilişsel bir süreç olup bireyin kendini karşıdaki bireyin yerinde hayal etmesi ile kendi deneyimlerini hatırlamasıyla gerçekleşmektedir (Budak, 2009: 249).

2.8.1. Empatinin Basamakları

Empati, onlar, ben ve sen basamağı olacak üç basamaktan oluşmaktadır. Onlar, ben ve sen basamaklarının her birisi kendi içerisinde duygu ve düşünceden meydana gelmektedir.



Şekil 2.1. Aşamalı Empati Sınıflaması

Kaynak: Dökmen, Ü. , (2012). “Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati”, 47. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul

Empatinin basamakları içerisinde “onlar” tepki gösteren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine yönelttiği problem hakkında düşünmemektedir. Problem sahibinin fikirlerine ve hislerine odaklanmaz. Probleme ilişkin kendi hislerinden ve fikirlerinden söz etmez. Onlar basamağında tepki veren kişi, atasözlerinden yararlanır ve bazı genellemeler yapmaktadırlar. Yani burada birey yalnızca toplumun o konudaki görüşlerini ifade etmektedir (Dökmen, 2012:).

Karşımızda bireylerin içerisinde bulunduğu duruma “onlar” basamağına ilişkin tepki verildiğinde karşıdaki birey anlaşılmadıklarını düşünebilir. Bu durum da bireyler arası iletişimi olumsuz etkileyebilir. Aynı zamanda kişinin kendisini yalnız hissetmesine neden olabilir.

Ben basamağı; empatik tepkiler ortaya koyan kişi, benmerkezcidir. Ben basamağında tepki veren birey kendisine problemini açan kişinin fikirlerine ve hislerine eğilmekten ziyade, karşıdakine akıl verir. Karşıdakinin sorunlarını eleştirir, kimi zaman da kendi problemlerine odaklanır ve kendi problemlerini anlatır. Ben basamağında tepki veren birey, dinlediği problem karşısında “aynı sorun bende de var, üzuldüm” ifadesini kullanarak bir bakıma problemi olan bireyi problemleri ile baş başa bırakır (Dökmen, 2012:).

Empati basamaklarından ikinci de sen basamağıdır. Bu basamak içeriğinde ilişkin empatik davranış gösteren kişi, kendisine problemini ileten kişinin rolüne bürünür, duruma karşıdaki kişinin bakış açısı ile yaklaşır. Bu doğrultuda kendisine anlatılan problem karşısında, kendisinin ya da toplumun değerlerini ifade etmez, bütünüyle karşıdaki kişinin fikirlerini ve hisleri üzerinde odaklanarak, o kişinin duygularını anlamaya çaba göstermektedir (Dökmen, 2012:).

Bir bireyin karşısındaki bireye onlar basamağında empatik davranış göstermesi halinde, karşıdaki birey kendi his ve fikirlerinin anlaşıldığını düşünür. Bu doğrultuda empati davranışı gösterildiğinde karşıdaki bireyin rahatlamasını ve mutlu olmasının sağlanması mümkündür.

Tablo 2.1. Empati Basamakları

Empati Basamakları	1. Basamak	Soruna ilişkin karşıdaki ne düşünür
	2. Basamak	Eleştiri yapma
	3. Basamak	Karşıdakine akıl verme
	4. Basamak	Kişiyi veya sorunu tanılama
	5. Basamak	O sorun bende de var
	6. Basamak	Hislerin sözlü veya davranışla aktarılması
	7. Basamak	Arkasında olduğunu ifade etme
	8. Basamak	Problemi irdeleme
	9. Basamak	Yineleme
	10. Basamak	Derin duyguları kavrama

Kaynak: (Dökmen, 2012: 175).

Dökmen (2012) onlar, ben ve sen temel empati basamaklarından yola çıkarak ayrıca on alt empati aşaması olduğunu vurgulamıştır. Bu aşamalar en niteliksiz empatik

aşamadan en nitelikli empati aşamasına doğru artmaktadır. Empatinin bu aşamaları aşağıdaki gibidir;

-Soruna ilişkin karşıdaki ne düşünür: Bu aşamada empati yapmaya gayret gösteren birey, konuya ilişkin bazı genellemelerde bulunur, felsefi düşüncelere, deyimlere yer verir. Dinlediği probleme yönelik ağırlıklı olarak insanların nasıl duygu içerisinde olacağını dile getirir. Aynı zamanda problemini aktaran bireyi genel normlar dahilinde eleştirir.

-Eleştiri yapma; Sorunu dinleyen birey, karşıdaki bireyi kendi düşünceleriyle değerlendirir onu eleştirir ve yargılar.

-Karşıdakine akıl verme; Sorunu dinleyen birey sorununu anlatan bireye akıl verir, nasıl davranması gerektiğini söyler.

-Kişiyi veya sorunu tanılama; Birey dinlediği probleme veya problemi anlatan kişiyi tanırlar.

-O sorun bende de var: Birey dinlediği problemin müşabihinin kendisinde de olduğunu söyler.

-Benim duygularım: Birey dinlediği problem karşısında kendi hislerini sözlü veya davranışla aktarır.

-Destekleme: Birey dinlediği kişinin ifadelerini tekrar etmeden, onu anladığını, arkasında olduğunu ifade eder.

-Soruna eğilme: Birey dinlediği kişinin problemine eğilir, problemi irdeler, probleme yönelik sorular yöneltir.

-Yineleme: Birey dinlediği sorunu, ağırlıklı olarak karşıdaki bireyin kullandığı kelimelerle özetler. Dinlediği sorunun kaynağını yansıtır. Bu arada birey karşıdakinin yüzeysel hislerini de yakalayarak aktardığı mesaj ekler.

-Derin duyguları kavrama: Empati yapan birey, kendisini karşıdakinin yerine koyarak, karşıdakinin açıkça aktardığı veya aktarmadığı bütün duyguları, o duygulara eşlik eden diğer hisleri de fark ederek bu durumu karşıdaki kişiye aktarır.

2.8.2. Empatinin Bileşenleri

Eroğlu (1995), empatinin birtakım temel bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bu temel bileşenler aşağıdaki gibidir (Aktaran: Rehber, 2007: 13);

-Empatinin algısal bileşeni, bir bireyin, karşısındaki bireyin hisleri ile ilgili deneyimine ilk adımdır. Empati yapacak kişi, karşısındaki kişiye dikkat etmeli, karşısındaki bireyin aktardıklarını, onun ses tonunu, mimiklerini, zamanlamayı ve benzeri göstergeleri algılamalıdır. Daha sonra empati yapan kişinin bilişsel ve duygusal adımlar bu imalar üzerine yoğunlaşmalıdır. Bilişsel bileşende, karşısındaki bireyin hislerini yaşamaktan ziyade bu hislerin bilişsel olarak anlamlandırılması söz konusudur. Farklı bir aktarımla karşısındaki bireyin spesifik olarak hislerini ya da psikolojilerini yakalamayı içermektedir (Alver, 2003: 69).

-Empatinin duygusal bileşeni, karşısındaki kişinin içerisinde bulunduğu duygu halini kavraya bilme ve içerisindeki duygusal duruma en makul tepkiyi ortaya koymayı içermektedir. Duygusal empati, bireylerin çevresindekilere ahlaki gelişimi adına da önem arz etmektedir. Şiddetin bastırılmasında duygusal empati anahtar rol oynama bilmektedir. Ağırlıklı olarak kişinin yüz ifadesi ya da tonlaması gibi bir takım uyarıcılar, karşımızda bireyin hislerini etkin olarak kavranmasında ve duygu haline uygun tepkiler verilmesine - yardımcı olmaktadır. Ancak bu ipuçlarının yeterli düzeyde net olmadığı hallerde, kişinin hislerini kavranması ve duygu haline uygun tepki verilmesi de zorlaşmaktadır. Bu hallerde de devreye perspektif alma, yani duruma karşısındaki bakış açısı ile bakma kabiliyeti ön plana çıkmaktadır. Bireyin karşısındaki kişinin hislerini anlama kabiliyeti psiko-sosyal entegrasyonunu olumlu yönde etkiler iken, empatik eğilimlerin azlığı psiko-sosyal entegrasyonu olumsuz etkiler. Empati kurma yetisinin azlığı akran istismarı, çocuk istismarı, cinsel suçlar ve benzeri birçok toplumsal sorunla ilişkili olabilmektedir. Bununla birlikte zamanda anti-sosyal bireyler empati kuramama ve karşısındaki bireyin hislerine duyarsız kalabilmektedirler (Kaya ve Siyez, 2010: 113).

Duygusal bileşenle karşısındaki bireyin duygularını yakalamak, bilişsel yönle karşısındaki bireyin duygularını anlamlandırmak söz konusudur. Empatinin yapılabilmesi için duygusal ve bilişsel bileşenlerin bir arada olması gerekmektedir.

2.8.3. Empati Kuramları

2.8.3.1. Çıkarsama

Empati kuramları içerisinde “çıkarsama” İngilizce karşılığı ile “inference”, bir bireyi anlamının yolu onun sergilediği bedensel hareketlerin irdelenmesiyle mümkün olduğunu ifade etmektedir. Karşımızdaki bireyin psikolojik yaşantısı bilinmemesine karşın, yapılacak yorumlamanın kaynağı da empati kuran bireyin kendi deneyimleridir. Her birey, kendi iç yaşantısını duygusunu, fikir ve heyecanını koruma eğilimindedir. İç dünyanın bu haline fizik, mimik, duruş, şekil ve davranışlar, adalelerin gerginlik ya da gevşeklikleri eşlik etmektedir. Bu doğrultuda davranışların ruhsal ve bedensel yönden zihinde birbirine bağlanmış olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunu dayanak alarak karşıdaki bireyin ortaya koyduğu bedensel göstergeleri kişi kendisine göre yorumladığı söylenebilir.

2.8.3.2. Rol Alma

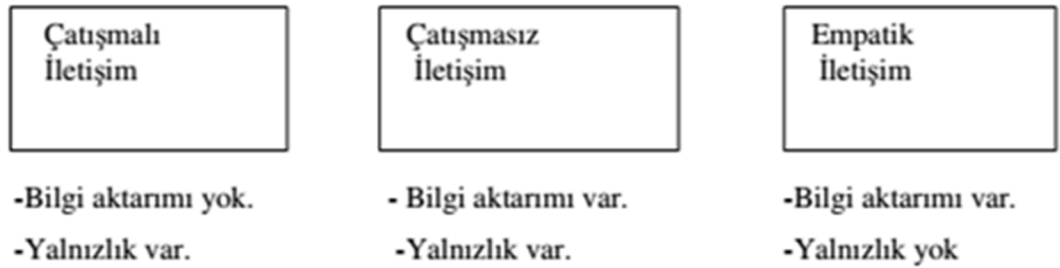
Empati kuramları içerisinde “rol alma” İngilizce karşılığı ile “role taking” George H. Mead tarafından geliştirilmiştir. Rol alma ya da rol oynama olarak ifade edilen empati kuramı, karşıdaki bireyi taklit etmek ya karşıdaki bireyin yerine kişinin kendisini koyması sureti ile onun bakış açısını yakalamak, onun davranışlarına yönelik beklentiler üretmeyi içermektedir. Farklı bir ifade ile rol almanın empatiyi nasıl mümkün hale getirdiği üzerinde durmaktadır. Empati yeteneğinin gelişmesi çocukluktan itibaren başlamakta ve çocukların, taklit yeteneğine benzer şekilde çevresindekileri taklit ve tekrar etmeye dayanmaktadır. Yeni doğan çocuk kendini çevresindeki bireylerden ayırt edemez, kendisi ile reel gerçekler arasındaki sınırları çizemez ve bu doğrultuda bir benlik olgusu da gelişmemiş olmaktadır. Taklit ederek, çevresindekilerin rolünü oynayarak, kendisini çevresindekilerin yerine koyarak kavramlar üretmektedir. Çocuk büyüdükçe oynadığı oyunlar ve oynadığı roller de karmaşık hale gelmektedir. Çocuk giderek bedensel rol oynamayı zihnen rol oynamaya doğru sürdürür. Giderek, oynanan roller artmakta ve çocuk, yapacağı genelleştirmeler ile çevresindekilerin kendisini ne şekilde gördüğü, kendisine ne şekilde davrandığına yönelik genel kavramları algılamaktadır.

2.8.3.2. Heyecan Yayılması

Empati kuramları içerisinde heyecan yayılmasını ortaya atan Harry Stack Sullivan, çocukla annesi arasında olan heyecansal bağın empatiye dayandığını ileri sürmektedir. Empati, anneyle çocuk arasında bir iletişim oluşturmaktadır. Empatinin büyük önem arz ettiği dönem, çocuğun 6 ile 27'inci ayı arasındadır. Heyecan yayılması kuramına göre, başka bireyin heyecanını yakalayıp, onu kişinin kendisinin de yaşama hali empatidir. Gülen bir çocuk karşıdakini de güldürür. Korkan bir kişi karşıdakini de korkutabilir. Bu birbirini karşılıklı olarak etkileme süreci neticesinde yani karşıdakinin heyecanını yakalayıp da kişinin de heyecanlanması empati kurulduğunu gösterir (Akbulut, 2010: 42).

2.8.4. Empatinin Önemi

Kişilerarası doğru iletişimin en temel noktalarından birisi empatik iletişimdir. kişilerarası iletişimi çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim ve empatik iletişim olarak üçe ayırmak mümkündür. Çatışmalı iletişim kuran taraflar bir yandan yeterli bilgi edinemez diğer yandan da yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar karşılıklı olarak yeterli bilgi alabilirler, ancak yine de yalnızdırlar. Empatik iletişimdeyse bir yandan kafi düzeyde bilgi paylaşımı yaşanır diğer yandan da karşılıklı olarak yalnızlık giderilir (Dökmen, 2012: 177).



Şekil 2.2. İletişimde Bilgi Aktarımı ve Yalnızlık

Kaynak: Dökmen, Ü. , (2012). “Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati”, 47. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul

Bireyler ile etkili iletişim kurabilmek adına empati kabiliyetinin geliştirilmesi şarttır. Etkili empatik iletişim adına başarılı bir gözlemci ve etkin bir dinleyici olunması gerekmektedir. Başarılı bir gözlemci ve etkin dinleyici olabilen bireyler çevresindeki

bireylerin yalnızca sözlü aktarımlarına bakmamakta, sözlü aktarımlarının yanından yüz ifadesi, vücut dili ve tonlamaya da dikkat ederek karşıdaki bireyin duygu ve fikirlerine yönelik bilgi edinebilmektedirler.

Bu doğrultuda karşıdaki bireyin içerisinde bulunduğu duygu durumuna uygun tepkiler ortaya konabilmektedir. Empati kabiliyetleri insanın çevresi ile ilişkilerinin daha kaliteli olması ve pozitif yönlü gelişmesini sağlamaktadır. Bilhassa eğitim, sağlık, danışmanlık ve benzeri insan ilişkilerinin ön planda olduğu alanlarda empati, işe alınma ve kariyer gelişimi adına kişinin sahip olması gereken bir yetkinliktir (Yaylacı, 2006, s. 210-212).

Empati kabiliyeti, bireylerin kaliteli iletişimde bulunmaları, toplumsal bilincin oluşması adına oldukça önemlidir. Bununla birlikte empati kabiliyeti, bireylere her insanın aynı düşünceleri benimsemediği, her insanın farklı bakış açıları olabileceği gibi duygu ve düşüncelerin de farklı olabileceğini göstermektedir (Dev, 2010: 22).

2.9. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (2015), Fen ve Sosyal bilimlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırılması adlı çalışmada duygusal zekâ düzeyinin alt boyut ölçek puanlarında, bireylerin öğrenim gördükleri alan kategorileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal bilimleri alanında öğrenim gören bireylerin fen bilimleri alanında öğrenim gören bireylere oranla genel duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koçak ve İçmenoğlu (2012), üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, 106'sı kız, 119'u erkek olmak üzere toplam 225 üstün zekâlı öğrenciyle çalışmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Gürbüz ve Yüksel (2011) İstanbul'da çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren çeşitli işletmelerin çalışanlarıyla yaptıkları çalışmada, çalışan duygusal zekâlarının çalışanların bazı demografik özellikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekânın iş tatmini, iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ile anlamlı bir ilişkisi tespit edilememiştir.

Çetinkaya ve Alparslan (2011) duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisini araştırdıkları bir araştırma yapmışlardır. Üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, duygusal zekâ alt boyutu olan empatik duyarlılık düzeyinin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Karabulutlu ve arkadaşları (2011), hemşirelik alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Erzurum Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde okuyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 174 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarında hemşirelik öğrencilerinin toplam duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın biraz üzerinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Babaoğlan (2010) yaptığı çalışmada, kendi algılarına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanlarının çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini araştırmıştır. Düzce’de bulunan 180 okul yöneticisiyle yapılan araştırmada, değişkenlerden sadece yöneticinin branşına ve çalıştığı kurum türüne göre duygusal zekâ puanlarının farklılaştığı diğer değişkenlerin duygusal zekâ düzeyinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Güllüce ve İşcan (2010) yaptığı araştırmada, mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Altmış sekiz işletmedeki 122 yöneticiyle yaptığı çalışmalarında mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki saptamışlardır.

Kaşıkçı ve Avşar (2010), yaptıkları araştırmada, hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâyı incelemişlerdir. Son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneğine diğer sınıf öğrencilerine oranla daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Ünsar ve arkadaşları (2009) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerini bazı alt boyutlar bakımından incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Edirne Sağlık Yüksekokulu’nda öğrenim gören 316 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin orta düzeyde duygusal zekâyı sahip olduğu belirlenmiştir.

Öztürk ve Deniz (2008), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmada, kişisel bilgi formu ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri

kullanmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermiştir.

Tümekaya ve arkadaşları (2008) üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri, mizah tarzları ve yaşam doyumlarının akademik unvan değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Sonuçların akademik unvan açısından sadece saldırgan mizah tarzında farklılaştığı gözlenmiş, araştırma görevlilerinin saldırgan mizah durumları diğer unvan sahiplerininkine göre daha yüksek bulunmuştur. Yaşam doyumunda profesörlerin yaşam doyumlarının diğer unvan sahibi öğretim üyelerininkilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Dutoğlu ve Tuncel (2008) yaptıkları araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmenlik branşları son sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğrenciyle çalışmışlardır. Çalışmalarında duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bar-On duygusal zekâ ölçeği kullandıkları araştırmalarında, eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlamışlardır. Eleştirel düşünme eğilimi arttıkça duygusal zekâ düzeyinin de artış gösterdiği gözlenmiştir.

Köksal ve İşmen (2007) yaptıkları araştırmada, ergen bireylerin duygusal zekâları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 204'ü kız, 180'i erkek toplam 384 kişinin katıldığı araştırma sonuçlarında, duygusal zekânın kız öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ ile mantıklı karar verme değişkeni arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmış duygusal zekâ ile bağımlı karar verme değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dicle (2006), yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişilik özellikleri açısından incelemiştir. Araştırmaya Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı Güzel Sanatlar, Fen, Sosyal ve Yabancı Dil alanlarında öğrenim gören 415'i kız, 269'u erkek olmak üzere toplam 684 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekâ düzeyleri ve sosyal beceriler arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Arbak (2003), "Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi?" sorusunu araştırdığı çalışmasında, toplam 106 yöneticiyle çalışmış, duygusal zekâsı yüksek kişilerin dönüşümcü liderlik davranışı göstermeye daha yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İşmen (2001), yaptığı araştırmada duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş, duygusal zekâyı açıklama da bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamayı amaçlamıştır. İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 225 öğrenciyle yaptığı bu araştırmada, duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında ilişkiye rastlamış, cinsiyete göre duygusal zekâ seviyelerinin farklılaştığını belirtmiştir.

Acar (2001) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçtiği 198'i kız, 230'u erkek toplam 428 öğrenciyle yaptığı çalışmada duygusal zekâ kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stresle başa çıkma

Tuğrul (1999) yılında yaptığı araştırmada duygusal zekânın, yaş, aile ortamı ve cinsiyet faktörlerinden etkilendiğini belirtmiştir. Duygusal zekâ gelişimindeki aksaklıkların kişilerarası ilişkilerde hem sorunların hem de psikolojik bozuklukların ortaya çıkmasında çok önemli bir unsur olduğunu söylemiştir.

Boyutu ve genel ruh durumu boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

2.10. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Butt (2014) duygusal zekânın, dini yönelim ve akıl sağlığı ile olan ilişkisini 120'si kadın 89'u erkek olmak üzere toplam 209 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışmada, duygusal zekâ ve akıl sağlığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve aynı şekilde bu ilişkinin dini yönelimi de etkilediğini belirtmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekânın psikolojik olarak iyi olma hali ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekânın psikolojik olarak iyi olma halinin bir belirleyicisi olduğunu belirtmiştir.

Alhashemi (2014), akademik başarının genel olarak zaman yönetimi, stres yönetimi gibi duygusal zekâ becerileri ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Çin ve Bahreyn'nde üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği kültürler arası çalışmada kültürler arası farklılıkların bireylerin duygusal zekâlarında nasıl bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Genel puanlar duygusal zekânın akademik başarıda ortalama bir etkisi olduğunu yansıtsa da, sonuçlar yaş, not ortalaması ve duygusal zekâ arasında

direkt bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bununla beraber, kültürler arası çeşitli değişiklikler de vurgulanmıştır

Fayombo (2012) duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, Barchard (2011) tarafından oluşturulan Duygusal Zekâ Skalası ve Akademik Başarı Skalası'nı kullanmıştır. 151 lisans öğrencisi ile Barbados West Indies Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, akademik başarı ile duygusal zekânın altı alt boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutlarının %48 oranında akademik başarıya katkı sağladığı belirtilmiştir. Duygusal olarak hazır bulunmak, akademik başarının en önemli belirleyicisidir. Araştırmanın sonucunda akademik başarının kısmen duygusal zekâ tarafından belirleyici olduğunu belirtilmiştir.

Noforesti ve Al-ghorabaie'nin (2011) 236 kadın ve 160 erkek üniversite öğrencisi ile Tahran Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirdikleri çalışmada, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (Schune, 1998) ve Yaratıcılık Anketi (Abedi, 1993) ile elde edilen sonuçlar duygusal zekânın üç farklı yönü ile yaratıcılık arasında her iki cinsiyet için de pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygunun değerlendirme ve ifade etme yönleri ve yaratıcılık alt boyutları (ayrıntı, esneklik ve akıcılık yaratıcılık toplam puanı) arasında bulunan korelasyon erkek katılımcılar arasında kadınlara oranla anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Regresyon analizleri duygu durumunun düzenlenmesinde ve değerlendirme ile ifade etme yönlerinin kadınlarda $r^2 = 0.07$ varyans oranıyla, erkeklerde ise duygusal zekâ toplam puanı ve değerlendirme ile ifade etme yönünün ise $r^2 = 0.16$ varyans oranıyla yaratıcılık ile açıklandığını ortaya koymuştur.

Kheiroddin (2010) duygusal zekâ ve yorgunluk/durgunluk hissi arasındaki ilişkiyi bulmak için 384 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada aynı iyimserlik, öz yeterlilik, anksiyete ve depresyon gibi aracı değerlerin rolünü de saptamıştır. Araştırmanın sonuçları yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip bireylerin daha az yorgunluk/durgunluk hissettiğini; aracı değerlerin ise kısmi olarak duygusal zekâ ve yorgunluk/durgunluk hissini etkilediğini ortaya koymuştur.

Ugoji (2012), 350 üniversite öğrencisi arasında duygusal zekâ ve stres yönetimi algısının boyutlarını araştırmıştır. Yapılan analizler, yüksek duygusal zekâ toplam puanına sahip öğrencilerin stres yönetiminde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarının ardından Ugoji (2012) okul müfredatlarına eklenecek duygusal zekâ eğitimlerinin öğrencilerin farkındalığını ve kendini ifade etme yönlerini arttıracaklarını ve aynı zamanda stres yönetiminde etkili olacağını savunmuştur.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, doktorlar ve hastaları arasında oluşan etkili iletişim ve kişilerarası duyarlılık ile oluşan etkileşim terapötik süreci etkilemektedir. Bu açıdan hangi davranışların terapötik süreci etkilediğini değerlendirip ortaya çıkarmanın büyük önemi vardır. Libbrecht ve arkadaşları (2014), 367 tıp öğrencisinin duygusal zekâ, iletişim ve kişiler arası duyarlılık performanslarını incelemişlerdir. Duygusal zekânın bir boyutu, duyguları düzenleme yeteneğidir. Yapılan çalışmada, bu yeteneğe bağlı olarak, iletişim ve kişiler arası duyarlılık derslerinin üç yıl içinde tıp öğrencilerinin dürüstlük ve bilişsel yeteneğine etki edeceği öngörüldü. Bu beklentinin aksine duygusal zekânın tıp konuları içeren derslerde büyük bir değişiklik sağlamayacağı öngörüldü. Araştırmanın sonuçları, tıp fakültelerine eklenecek duygusal zekâ değerlendirmeleri ile daha etkili doktor-hasta etkileşimi oluşturulacağını ve kişilerarası duyarlılığın artmasına bağlı olarak terapötik sürecin iyileşeceğini öngörmüştür.

Duygusal zekâ ile ilgili olarak hem yetişkinler hem de ergenler arasında yapılan önceki çalışmalar, duygusal zekâ ve akademik başarı arasında oldukça yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Pope ve arkadaşları (2012), duygusal zekâ ve duygusal zekânın bazı spesifik yetkinlikleri (sorumluluk, uyum, empati, örgütsel bilinç) arasındaki ilişkiyi İngiltere’de 135 psikoloji lisans öğrencisi ile araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, başarıyla mezun olan ve mezun olamayan öğrencilerin, duygusal zekâ toplam puanları ve bazı spesifik duygusal zekâ yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Adeyemo (2007), üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik ve akademik başarı düzeylerinde duygusal zekânın etkisini yaş ortalaması 19. 4 olan 300 lisans öğrencisi ile incelemiştir. Katılımcıların ilk sömestr not ortalamaları akademik başarıları olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekâ ve akademik öz-yeterliliğin akademik başarı ile anlamlı bir şekilde ilişkili ($r= 0. 174, p< 0. 05$) olduğunu göstermiştir. Akademik öz-yeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde de duygusal zekânın ılımlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bulgulara dayanarak, duygusal zekâyı desteklemeye yönelik derslerin lisans müfredatına entegre edilmesi önerilmiştir. Yapılan alışma ayrıca duygusal zekâ ve akademik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi arttıracak eğitim politikalarının önemini de ortaya koymuştur.

Yousefi (2006), 129 İrani öğrencinin katıldığı çalışmada duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elli üç kız ve 76 erkek lisans

öğrencisinin katıldığı çalışmada, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (Schutte, 1998) ve İletişim Becerileri Ölçeği (Jerabek, 2004) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekânın iletişim becerileri ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, duygusal zekâ ve iletişim becerisi arasındaki etkileşimde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir.

Araştırmalar, duygusal zekânın cinsiyet ve akademik performans gibi değişkenler ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çalışmalar ise yüksek entellektüel yeteneklerin bu iki değişkenle direkt ilişkili olup olmadığını tartışmaya devam etmektedir. De los Dolores Valadez Sierra ve ark. (2013), duygusal zekânın akademik performanstaki etkisini, normal zekâ puanına sahip ve üstün zekâ puanına sahip iki grup üniversite öğrencisi arasında değerlendirmişlerdir. Ek olarak cinsiyet farklılıklarını da analiz etmişlerdir. Sağlık bilimleri alanında eğitim gören 129 katılımcıdan 64'ünün üstün zekâ puanına sahip olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların duygusal zekâ puanlarını değerlendirmek için Mayer ve arkadaşları (2004) tarafından oluşturulan Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) kullanılmış ve katılımcıların mezuniyet puanları akademik başarı performansı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekâ ile akademik performans arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere bağlı olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, duygusal kolaylaştırma, stratejik duygusal zekâ ve duygusal anlayış gibi değişkenlerin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek toplam puana sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, duygusal zekâ ve akademik performans arasındaki anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, bulgular, duygusal zekâ ve entelektüel kapasite arasındaki ilişkide, kadınların daha yetenekli ve daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olmasına dayanan hipotezi de desteklemektedir.

Costa ve arkadaşları (2013), ruh sağlığı ve yaşam doyumunun bir belirleyicisi olarak duygusal zekânın rolünü araştırmıştır. Yapılan araştırma, genel öz-yeterlik ve sosyo-demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet ve kültür) etkisi kontrol edildikten sonra, bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde duygusal zekânın alt boyutlarının (dikkat, açıklık ve onarım) katkısını araştırmıştır. Bin yetmiş sekiz İspanyol, Meksikalı, Portekizli ve Brezilyalı lisans öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (22. 98±6. 73). Hiyerarşik regresyon ile elde edilen veriler, genel duygusal zekânın alt boyutlarının bireyin psikolojik olarak iyi olma hali ve genel öz-yeterlilik ve sosyo-demografik özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Claros ve Sharma (2012), duygusal zekâ ve marihuna kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Duygusal zekâ ve madde kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından 199 öğrenciden oluşan örneklemden alınan sonuçlar korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Duygusal zekânın alt boyutları olarak algı, yararlanma, anlayış ve duygu düzenleme yeteneği değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, değerlendirilen duygusal zekâ alt boyutlarının puanlarının madde kullanımının anlamlı belirleyicisi olduğunu öne sürmüştür. Duygusal zekâ puanları ve sigara kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Duygusal zekâ modelleri şimdiye kadar keşfedilmemiş zihinsel yetenekler, yetkinlikler ve becerilerle varlığını ortaya koyar. Araştırmalar özellikle duygusal zekâ teorisinin bu modellerin içerik alanlarını ve değişmez kişilik özellikleri permütasyonlarını içerdiğini göstermektedir.

Vernon ve arkadaşları (2008) yaptıkları iki çalışmada, diğer kişilik özelliklerinde olduğu gibi, genetik faktörlerin etkisinin duygusal zekâ için de benzer nitelikler taşıdığını deneysel olarak göstermeye çalışmıştır. İlk çalışmalarını, 133 lise öğrencisi ve öğrencilerin ailelerini içeren aile deseni olarak oluşturmuşlardır. Regresyon analizi sonrası, ebeveyn puanları, faset düzeyinde 0. 18, faktör düzeyi için 0. 25 ve küresel özellik duygusal zekâ seviyesi 0, 32 olarak bulunmuştur. İkinci çalışmalarını ise 213 tek yumurta ikizi ve 103 çift yumurta ikizlerinden oluşan ikiz deseni olarak oluşturulmuştur. Sonuçlar, duygusal zekâ kalıtım seviyelerinin, faset düzeyi için 0. 42, faktör düzeyi için 0. 44 ve küresel özellik duygusal zekâ seviyesi 0. 42 olarak belirtilmiştir. Genel olarak, çalışmanın bulguları majör kişilik boyutları çalışmalarını için uygun bulunmuş ve bir kişilik özelliği olarak duygusal zekâyı kavramsallaştırma için deneysel destek sağlamıştır.

Duygusal zekâ kavramı, çeşitli alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından ilgi çekici olmuştur. Parker ve arkadaşları (2005) liseden üniversiteye geçiş süreci boyunca duygusal zekâ ile ilgili yeteneklerin uzun vadede sürekliliğini incelemiştir. 32 ay süren bu araştırmanın ilk haftasında, üniversite öğrencilerinin bulunduğu büyük bir grup EQ-i: Short testini tamamlamıştır. 32 ay sonra liseden mezun 238 öğrenci ikinci kez aynı değerlendirmeyi tamamlamışlardır. Otuz iki aylık bir sürenin sonunda, duygusal zekâ puanları nispeten istikrarlı bulunmuştur.

Brown and Schutte (2006)'ın duygusal zekâ ve subjektif yorgunluk arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, 167 üniversite öğrencisiyle çalışılmış, subjektif yorgunluk, duygusal zekâ ve diğeri psikososyal faktörleri değerlendiren anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmada regresyon analizleri, subjektif yorgunluk ve psikososyal faktörler arasında doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemek için kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, yüksek seviyede duygusal zekânın düşük yorgunluk seviyesiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Depresyon, sosyal destek, anksiyete, iyimserlik, iç denetim odaklı sağlık, sosyal destek miktarı ve memnuniyeti gibi psikososyal değişkenlerin kısmen duygusal zekâ ve yorgunluk arasında etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, uyku kalitesinin de kısmen duygusal zekâ ve yorgunluk arasında aracılık ettiği belirtilmiştir. Yapılan bu çalışma, subjektif yorgunluk, duygusal zekâ ve diğeri psikososyal faktörlerle arasındaki ilişkiye dair bulguların, yorgunluk etiolojisinin anlaşılmasını kolaylaştırmak açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Tayvanlı üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğeri çalışmada, duygusal zekâ ve liderlik arasındaki olası ilişki ölçülmüştür. Duygusal zekâ, kendini ve diğeri bireylerin duygularını anlama ve işleme yeteneğini ifade eder (Huang, 2008, 4152). Bu açıdan, duygusal zekâ seviyesi ile liderlik yeteneği gibi davranış özelliklerinin ilişkili olabileceği varsayılır. Yapılan önceki araştırmalar, üniversite öğrencilerinin davranış bağlamında duygusal zekâ ve liderlik arasındaki korelasyona dair sonuçlar belirtmediğinden, yapılan bu çalışma, mevcut literatürdeki boşluğu gidermeyi amaçlamıştır. Çalışmada, duygusal zekânın bir ölçüsü olarak, önceki çalışmalarla geçerliliği kanıtlanan Schutte Öz Raporu Envanteri (SSRI) kullanılmıştır. Liderlik becerilerini ölçmek amacıyla ise, Öğrenci Liderlik Uygulamaları Envanteri (SLPI) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, SSRI ve SLPI arasındaki korelasyon ile incelenmiş, ek olarak regresyon analizi ve ANOVA analizleri de uygulanmıştır. Yapılan analizler, duygusal zekâ ve liderlik yeteneği arasında oldukça güçlü bir ilişkiyi ortaya koymuştur. Ancak demografik özellikler ve duygusal zekâ arasında herhangi bir anlamlı sonuç elde edilmemiştir.

Gardner, Qualter ve Whiteley (2011) mizaç ve çevresel faktörlerin (aile ortamı ve çocukluk travmalarının) duygusal zekâ ile olan gelişimsel korelasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Doksan yedi üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, korelasyon sonuçları, mizaç özelliklerinin duygusal zekâ sürekliliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aile ortamı ve çocukluk çağı travmaları ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çoklu regresyon analizleri, duygusal zekâ düzeyinde mizaç özelliklerinin önemini doğrulamış, ancak aksine, duygusal zekâ tipini belirlemede çevresel faktörlerin etkileşiminin oldukça az olduğunu ortaya koymuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tanımlayıcı ve kesitsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte olan ve halen devam eden bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi hedefleyen yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içerisinde bulunduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme, değiştirme çabası gözetilmez (Karasar, 2006: 77).

Kesitsel Araştırma ise betimlenecek değişkenler, gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, tutum gibi bir seferde ölçülebilen, örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Türkiye’de Çukurova bölgesinde eğitimine devam eden Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileridir. Çalışma Mersin’de öğrenimine devam eden Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi ve Yahya Akel Fen Lisesi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Anketi dolduran katılımcıların, kişisel bilgi envanteri ve ölçek sorularından oluşan ölçme araçlarını içten ve doğru olarak yanıtlayacakları varsayılmıştır. Araştırmanın örnekleminin evreni uygun olarak yansıttığı varsayılmıştır. Örneklemden yazılı ve sözlü olarak onam alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ), Schutte ve arkadaşları tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, bireyin kendisi ve başkalarının duygularını algılama ve ifade etme, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını ayarlama ve duyguların problem çözümede kullanılmasını konularını içerir. Schutte ve Ark.’ı (1998) bu ölçeğin güvenilirliğinin Cronbach Alpha değerinin 0. 87-0. 90 aralığında yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran: Aslan, 2008: 190)

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir (Aktaran: Karaca, Açıkgoz ve Akkuş, 2013: 119).

Kişisel Bilgi Formu (KBF), Araştırmada, katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, gelir durumu, kardeş sayısı, ikamet şekli ve üniversitede öğrenim gördüğü alan gibi kişisel bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan toplam 7 soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4. Araştırmanın Etiği ve İzin

Çalışmayı planlarken Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi ve Yahya Akel Fen Lisesinden veri toplanacağından izin işlemleri için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne dilekçe ile başvurulmuş ve 09. 03. 2016 tarihinde onay alınarak bu iki okulun öğrencilerine anketler uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 01-13 Mayıs 2015 tarihlerinde toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcılara bireylerin kişisel bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu (KBF), ikinci aşamasında ise Schoot Duygusal Zeka Ölçeği (SDZÖ) ile Empatik Eğilimler Ölçeği (EEÖ) verilmiştir. Araştırma kapsamında örnekleme oluşturan lise öğrencilerinden alınan veriler, yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Lise öğrencileriyle yapılan görüşmeler, öğrencilerin onayı alınarak yapılmıştır. Görüşmeler, ortalama 25 dakika sürmüş olup, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.6. İstatistiksel Analiz

Bu araştırma birbirini etkileyebilecek iki farklı durum arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ilişkiisel bir tarama modelidir. Araştırmanın

temel hedefi doğrultusunda, mevcut bir durumu ortaya koymaya, bu mevcut durum üzerinde herhangi bir oynama yapılmadan, mevcut haliyle ortaya konulması adına tarama modeli tercih edilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Verilerin analizi konusunda; Tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışmadaki ölçeklerin alt boyutlarının yapısını tespit etmek amacı ile Açımlayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Boyutların iç tutarlılığının ve ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi kullanılmıştır. Elde edilen boyutlardaki iki grubun ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde t testi kullanılmıştır. Üç evre grubun karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) testi ve ikili karşılaştırmalar (post. hoc.) için Sidak testi kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmada 0, 05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22. 0 paket programı ile yapılmıştır.

3.7. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Çalışmada kullanılan duygusal zeka ve empatik eğilim ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlilik analizlerine ait sonuçlar bu bölümde sunulacaktır.

3.7.1. Empatik Eğilim Ölçeği

Anket çalışmasında empatik eğilim ölçeği ile ilgili 20 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Co. Alpha katsayısı 0, 76 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen katsayı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile 20 ifadenin bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Çalışmada 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15 nolu ifadeler negatif sorular olduğu için ölçek puanları ters çevrilmiş şekilde analizlere dahil edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda tek bir temel boyut tespit edilmiştir. BFaktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0, 74 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 308 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir (Yeterli olması için $KMO > 0, 70$). Ayrıca faktör yapılarının

anlamlılığının test edildiği Bartlet testi sonucuna göre ($p=0,01$, $p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır.

Tablo 3.1. Empatik Eğilim Ölçeği Yapısal Geçerliliği

Ölçek	İfade Sayısı	Açıklanan varyans	İç Tutarlılık	KMO (Örneklem Yeterlilik)
Empati Eğilim Ölçeği İfade s. 1-20	20	49%	0,76	0,74

Elde edilen boyut toplam varyansın yaklaşık olarak %49'unu oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda (tek boyut için) %40 ve üzerinde olması beklenir. Temel boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %49, iç tutarlılığı ise 0,76 olarak tespit edilmiştir. Empatik Eğilimle ilgili 20 adet ifadenin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

3.7.2. Duygusal Zeka Ölçeği

Anket çalışmasında duygusal zeka ile ilgili 41 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Co. Alpha katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen katsayı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile 41 ifadenin bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Çalışmada 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41, nolu ifadeler negatif sorular olduğu için ölçek puanları ters çevrilmiş şekilde analizlere dahil edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda 3 adet alt boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar İyimserlik/ Ruh halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi boyutu olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 6318 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir (Yeterli olması için $KMO>0,70$). Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlet testi sonucuna göre ($p=0,01$, $p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır.

Tablo 3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Yapısal Geçerliliği

Alt Boyut	İfade Sayısı	Açıklanan varyans	İç Tutarlılık	KMO (Örneklem Yeterlilik)
İyimserlik/ Ruh halinin Düzenlenmesi İfade no: 1-21	12	26%	0, 77	
Duyguların Kullanımı İfade no: 22-34	6	12%	0, 72	0, 83
Duyguların Değerlendirilmesi İfade no: 35-41	10	22%	0, 76	

Elde edilen 3 boyut toplam varyansın yaklaşık olarak %60'ını oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %55 ve üzerinde olması beklenir. Boyutlar incelendiği zaman İyimserlik/ Ruh halinin Düzenlenmesi boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %26, iç tutarlılığı ise 0, 77 olarak tespit edilmiştir. Duyguların Kullanımı boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %12, iç tutarlılığı ise 0, 72 olarak tespit edilmiştir. Duyguların Değerlendirilmesi boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %22, iç tutarlılığı ise 0, 76 olarak tespit edilmiştir. duygusal zeka ile ilgili 41 adet ifadenin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda örneklem grubundan toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların tabloları, yorumları ile birlikte sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Özelliklerinin İncelenmesi

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin %36'sı 16, % 50'si 17 ve % 14'ü ise 18 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 53'ü sosyal bilimler lisesi ve % 47'si ise fen lisesi öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 8'i bir yıl, % 36'sı 2 yıl, % 42'si 3 yıl ve % 14'ü ise 4 yıldır okullarında öğrenim gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların % 48'i 10. Sınıf ve % 52'si 11. Sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Katılımcıların % 53'ü evde ve % 47'si yurttan barındığını bildirmiştir. Katılımcıların ailelerin ekonomik düzeyleri incelendiği zaman %33'ü iyi, % 62'si orta ve % 5'i ise kötü olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Özellikleri

Yaş	n	%Yüzde
16	112	36, 4
17	154	50, 0
18	42	13, 6
Total	308	100, 0
Okul	n	%Yüzde
Sosyal Bilimler Lisesi	163	52, 9
Fen Lisesi	145	47, 1
Total	308	100, 0
Okuldaki Kaçınıcı Yıl	n	%Yüzde
1	23	7, 5
2	111	36, 0
3	130	42, 2
4	44	14, 3
Total	308	100, 0
Kaçınıcı Sınıftasınız	n	%Yüzde
10	147	47, 7
11	161	52, 3
Total	308	100, 0
Nerde Kalıyorsunuz	n	%Yüzde
Ev	164	53, 2
Yurt	144	46, 8
Total	308	100, 0
Aile Sosyoekonomik Düzey	n	%Yüzde

Tablo 4. 1. devamı

İyi	101	32, 8
Orta	192	62, 3
Kötü	15	4, 9
Total	308	100, 0
Sosyal Kültürel Etkinliklere Katılım	n	%Yüzde
Evet	145	47, 1
Orta	81	26, 3
Bazen	82	26, 6
Total	308	100, 0
Aile Eğitim Düzeyi	n	%Yüzde
İlkokul	39	12, 7
Ortaokul	56	18, 2
Lise	93	30, 2
Üniversite	113	36, 7
Yüksek Lisans	7	2, 3
Total	308	100, 0

Katılımcıların % 47'si sosyal Kültürel etkinliklere katılırken, % 26'sı orta düzeyde ve %27'si ise bazen sosyal etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ailelerin % 13'ü ilkokul, %18'i ortaokul, % 30'u lise, % 37'si üniversite, %2'si ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.2. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanlarına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesi

4.2.1. Okul Türü

Katılımcıların okullarının Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile t testi analiz uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.2. Okul Türü- Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyut	Okul	n	X	s. s.	t	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Sosyal Bilimler Lisesi	163	2, 73	0, 72	-2, 41	0, 02*
	Fen Lisesi	145	2, 91	0, 60		
Duyguların Kullanımı	Sosyal Bilimler Lisesi	163	3, 04	0, 66	0, 46	0, 64
	Fen Lisesi	145	3, 00	0, 67		
Duyguların Değerlendirilmesi	Sosyal Bilimler Lisesi	163	2, 95	0, 72	-0, 90	0, 37
	Fen Lisesi	145	3, 02	0, 64		
Empatik Eğilim Ölçeği	Sosyal Bilimler Lisesi	163	3, 16	0, 53	-1, 93	0, 05
	Fen Lisesi	145	3, 27	0, 51		

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut puanlarının Okul türüne göre farklı olduğu, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ortalama İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut düzeylerinin fen lisesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-2,41, p<0,05$).

Duyguların kullanımı alt boyutunda öğrencilerin Okul türüne göre boyut puanlarının farksız olduğu, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerin Duyguların kullanım düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($t=0,46, p>0,05$).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda öğrencilerin Okul türüne göre boyut puanlarının farksız olduğu, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerin duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($t=-0,90, p>0,05$).

Empatik Eğilim Ölçeğinde öğrencilerin Okul türüne göre ölçek puanlarının farksız olduğu, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerin Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir ($t=-1,93, p>0,05$).

4.2.2. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Katılımcıların işe Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları arasındaki ilişkilerinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. Korelasyon katsayısı (r), olasılık değeri (p) ve örneklem (n) değerleri verilmektedir.

Tablo 4.3. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Boyutlar		İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi
Empatik Eğilim Ölçeği	r	-,059	-,046	,002
	p	,300	,419	,977
	n	308	308	308

Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-0,59, p<0,05$). Katılımcıların İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerindeki değişimlerin kişinin Empatik Eğilim seviyesine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=0,02$, $p<0,05$). Katılımcıların Duyguların değerlendirilmesi düzeylerindeki değişimlerin kişinin Empatik Eğilim seviyesine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile Duyguların Kullanımı alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-0,46$, $p<0,05$). Katılımcıların Duyguların Kullanımı düzeylerindeki değişimlerin kişinin Empatik Eğilim seviyesine etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.3 Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Katılımcıların işe Duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilerinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4. Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Boyutlar		İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	r	1		
	p			
	n	308		
Duyguların Kullanımı	r	0,254**	1	
	p	0,01		
	n	308	308	
Duyguların Değerlendirilmesi	r	0,391**	0,395**	1
	p	0,01	0,01	
	n	308	308	308

** 0,01 Düzeyinde Anlamlı İlişki

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu ile Duyguların Kullanımı boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve oldukça anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,254$, $p<0,01$).

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu Duyguların Değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve oldukça anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,391$, $p<0,01$).

Duyguların Kullanımı boyutu Duyguların Değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve oldukça anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,395, p<0,01$).

Katılımcıların ise Duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve oldukça anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Fakat bu ilişkilerin zayıf düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir ($0,254<r<0,391$).

4.2.4. Cinsiyet

Katılımcıların cinsiyetlerinin Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile t testi analiz uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.5. Cinsiyet- Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyut	Cinsiyet	n	X	s. s.	t	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kız	189	2,84	0,64	0,60	0,55
	Erkek	119	2,79	0,71		
Duyguların Kullanımı	Kız	189	3,00	0,67	-0,69	0,49
	Erkek	119	3,05	0,65		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kız	189	2,95	0,67	-1,03	0,30
	Erkek	119	3,03	0,69		
Empatik Eğilim Ölçeği	Kız	189	3,20	0,54	-0,46	0,65
	Erkek	119	3,23	0,50		

Katılımcıların cinsiyetlerinin Duygusal zeka alt boyutları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerinin ortalama boyut puanları arasında farklılıklar tespit edilememiştir ($t_{İyimserlik\ Ruh\ Halinin\ Düzenlenmesi} = 0,60, t_{Duyguların\ Kullanımı} = -0,69, t_{Duyguların\ Değerlendirilmesi} = -1,03, p>0,05$).

Empatik Eğilim Ölçeğinde ise kız ve erkek öğrencilerin ortalama ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı, Kız ve erkek öğrencilerinin Empatik Eğilim düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.5. Nerde Kalıyorsunuz ?

Katılımcıların nerede barındığının Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile t testi analiz uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.6. Barındığı Yer-Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyutlar	Nerde kalıyorsunuz?	n	X	s. s.	t	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Ev	164	2, 84	0, 68	0, 73	0, 47
	Yurt	143	2, 79	0, 65		
Duyguların Kullanımı	Ev	164	2, 96	0, 69	-1, 78	0, 08
	Yurt	143	3, 09	0, 62		
Duyguların Değerlendirilmesi	Ev	164	2, 96	0, 70	-0, 65	0, 52
	Yurt	143	3, 01	0, 66		
Empatik Eğilim Ölçeği	Ev	164	3, 23	0, 52	0, 47	0, 64
	Yurt	143	3, 20	0, 52		

Elde edilen sonuçlara göre İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut puanlarının katılımcıların barındığı yere göre farksız olduğu, yurttan ve evde kalan öğrencilerin Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut düzeylerinin benzer düzeyde olduğu görülmüştür ($t=0, 73$, $p>0, 05$).

Duyguların kullanımı alt boyutunda öğrencilerin barındığı yere göre boyut puanlarının farksız olduğu, yurttan ve evde kalan öğrencilerin Duyguların kullanım düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir($t=-1, 78$, $p>0, 05$).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda barındığı yere göre boyut puanlarının farksız olduğu, yurttan ve evde öğrencilerin duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir($t=-0, 65$, $p>0, 05$).

Empatik Eğilim Ölçeğinde öğrencilerin barındığı yere göre ölçek puanlarının farksız olduğu, evde kalan veya yurt kalan öğrencilerin Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir ($t=0, 47$, $p>0, 05$).

Öğrencilerin yurttan veya evde kalması durumlarının duygusal zeka ve empatik eğilimler üzerinde etkili olmadığı söylenebilir($p>0, 05$)

4.2.6. Yaş

Katılımcıların yaşlarının Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.7. Yaş-Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyut	Yaş	n	X	s. s.	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	16	112	2, 85	0, 65	0, 26	0, 77
	17	154	2, 80	0, 65		
	18	42	2, 78	0, 76		
Duyguların Kullanımı	16	112	3, 00	0, 65	0, 21	0, 81
	17	154	3, 04	0, 65		
	18	42	2, 98	0, 72		
Duyguların Değerlendirilmesi	16	112	2, 98	0, 70	0, 14	0, 87
	17	154	3, 00	0, 65		
	18	42	2, 93	0, 75		
Empatik Eğilim Ölçeği	16	112	3, 25	0, 55	0, 78	0, 46
	17	154	3, 17	0, 52		
	18	42	3, 24	0, 43		

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda öğrencilerin yaşlarının ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, 16, 17 ve 18 öğrencilerinin İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=0, 26$, $p>0, 05$).

Duyguların Kullanımı alt boyutunda öğrencilerin yaşlarının ortalama boyut puanları üzerinde etkisinin olmadığı, 16, 17 ve 18 öğrencilerinin Duyguların Kullanımı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=0, 21$, $p>0, 05$).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda öğrencilerin yaşlarının ortalama boyut puanları üzerinde etkisinin olmadığı, 16, 17 ve 18 öğrencilerinin Duyguların Değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=0, 14$, $p>0, 05$).

Katılımcılarının yaşlarının Empatik Eğilim Ölçeği puanları üzerinde etkili olmadığı, farklı yaşlarda olan katılımcıların Ortalama Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($F=0, 78$, $p>0, 05$).

Öğrencilerin yaşlarının duygusal zeka ve empatik eğilimler üzerinde etkili olmadığı söylenebilir ($p>0, 05$).

4.2.7. Okulda Geçirilen Yıl

Katılımcıların okulda geçirdikleri yılların Duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve Empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.8. Okulda Geçirilen Yıl - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyut	Okulda Geçirilen Yıl	n	X	s. s.	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	1	23	2,91	0,75	0,40	0,75
	2	111	2,85	0,61		
	3	130	2,80	0,70		
	4	44	2,75	0,66		
Duyguların Kullanımı	1	23	2,98	0,64	1,71	0,17
	2	111	2,99	0,69		
	3	130	3,11	0,62		
	4	44	2,86	0,70		
Duyguların Değerlendirilmesi	1	23	3,12	0,72	1,02	0,38
	2	111	3,03	0,66		
	3	130	2,96	0,71		
	4	44	2,85	0,63		
Empatik Eğilim Ölçeği	1	23	3,29	0,48	0,26	0,85
	2	111	3,23	0,56		
	3	130	3,19	0,51		
	4	44	3,19	0,47		

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda öğrencilerin okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, okulda 1, 2, 3 ve 4 yıl geçiren öğrencilerinin İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=0,40$, $p>0,05$).

Duyguların Kullanımı alt boyutunda öğrencilerin okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, okulda 1, 2, 3 ve 4 yıl geçiren öğrencilerinin Duyguların Kullanımı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=1,71$, $p>0,05$).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda öğrencilerin okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ortalama boyut puanları üzerinde etkisinin olmadığı, okulda 1, 2, 3 ve 4 yıl geçiren öğrencilerinin Duyguların Değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=1,02$, $p>0,05$).

Katılımcılarının okulda geçirdikleri sürenin (yıl) Empatik Eğilim Ölçeği puanları üzerinde etkili olmadığı, okullarında 1, 2, 3 ve 4 yıl geçiren katılımcıların Ortalama Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür (F=0, 26, p>0, 05).

Öğrencilerin okulda geçirdikleri yılların duygusal zeka ve empatik eğilimler üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (p>0, 05)

4.2.8. Aile Sosyoekonomik Düzeyi

Katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile varyans analizi (anova) uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.9. Aile Sosyoekonomik Düzeyi - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyutlar	Aile Sosyoekonomik Düzeyi	n	X	s. s.	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İyi	101	2, 89	0, 59	1, 35	0, 26
	Orta	192	2, 80	0, 69		
	Kötü	15	2, 61	0, 87		
Duyguların Kullanımı	İyi	101	2, 97	0, 70	2, 08	0, 13
	Orta	192	3, 07	0, 63		
	Kötü	15	2, 74	0, 75		
Duyguların Değerlendirilmesi	İyi	101	2, 95	0, 71	2, 64	0, 07
	Orta	192	3, 03	0, 65		
	Kötü	15	2, 63	0, 76		
Empatik Eğilim Ölçeği	İyi	101	3, 23	0, 51	0, 13	0, 88
	Orta	192	3, 20	0, 53		
	Kötü	15	3, 18	0, 44		

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyleri iyi, orta ve kötü olan öğrencilerinin İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir (F=1, 35, p>0, 05).

Duyguların Kullanımı alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyleri iyi, orta ve kötü olan öğrencilerinin Duyguların Kullanımı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir (F=2, 08, p>0, 05).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyleri iyi, orta ve kötü olan öğrencilerinin Duyguların Değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir (F=2, 64, p>0, 05).

Katılımcılarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin Empatik Eğilim Ölçeği puanları üzerinde etkili olmadığı, aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde olan katılımcıların Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür (F=0, 13, p>0, 05).

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin duygusal zeka ve empatik eğilim düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir. (p>0, 05)

4.2.9. Aile Eğitim Düzeyi

Katılımcıların ailelerinin eğitim düzeylerinin duygusal zeka ölçeği alt boyutlar ve empati eğilimi ölçeği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla varyans analizi (anova) uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. Farklılıklar tespit edilen boyutlarda farklılığa neden olan grubun tespit edilmesi amacıyla Sidak ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 4.10. Aile Eğitim Düzeyi - Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlar Ve Empati Eğilimi Ölçeği Puanları

Boyutlar	Aile Eğitim Düzeyi	n	X	s. s	F	p	İkili Karşılaştırma
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlkokul (1)	39	2, 51	0, 70	5, 39	0, 01*	4, 3>1, 2
	Ortaokul (2)	56	2, 66	0, 60			
	Lise (3)	93	2, 87	0, 70			
	Üniversite Ve Üzeri (4)	120	2, 98	0, 61			
Duyguların Kullanımı	İlkokul (1)	39	2, 92	0, 69	0, 55	0, 70	
	Ortaokul (2)	56	3, 03	0, 68			
	Lise (3)	93	3, 08	0, 64			
	Üniversite Ve Üzeri (4)	120	3, 01	0, 65			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlkokul (1)	39	2, 75	0, 67	1, 63	0, 17	
	Ortaokul (2)	56	3, 08	0, 49			
	Lise (3)	93	2, 98	0, 73			
	Üniversite Ve Üzeri (4)	120	3, 00	0, 71			
Empatik Eğilim Ölçeği	İlkokul (1)	39	3, 21	0, 54	0, 48	0, 75	
	Ortaokul (2)	56	3, 18	0, 50			
	Lise (3)	93	3, 25	0, 49			
	Üniversite Ve Üzeri (4)	120	3, 21	0, 57			

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerine göre boyut puanlarının farklı olduğu görülmüştür ($F=5,39, p<0,05$). Farkın nedeninin tespit edilmesi amacı ile yapılan Sidak ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre lise ile üniversite üzerinde eğitime sahip ailelerin çocuklarının İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerinin ilkokul ve ortaokul eğitime sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Duyguların Kullanımı alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, ailesinin eğitim düzeyleri ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan öğrencilerinin Duyguların Kullanımı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=0,55, p>0,05$).

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin ortalama boyut puanları üzerinde etkisiz olduğu, ailesinin eğitim düzeyleri ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve üzeri olan öğrencilerinin Duyguların Değerlendirilmesi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F=1,63, p>0,05$).

Katılımcıların ailelerinin eğitim düzeylerinin Empatik Eğilim Ölçeği puanları üzerinde etkili olmadığı, aileleri farklı düzeylerde eğitime sahip olan katılımcıların Empatik Eğilim düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($F=0,48, p>0,05$).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Fen ve sosyal bilimleri alanında öğrenim gören lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empati eğilimlerinin karşılaştırılması konulu araştırmanın sonuçları bu bölümde incelenecektir.

Örnekleme alınan toplam 308 Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesinde halen öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında empati ölçek puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut puanlarının Okul türüne göre farklı olduğu, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin ortalama İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyut düzeylerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür .

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu ile Duyguların Kullanımı boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutu Duyguların Değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir .

Duyguların Kullanımı boyutu Duyguların Değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir .

Katılımcıların ise Duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Fakat bu ilişkilerin zayıf düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Sosyal bilimler ve fen bilimleri öğrencilerinin duygu değerlendirme ve duygu kullanımı ölçek puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Katılımcıların cinsiyetlerinin Duygusal zeka alt boyutları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerinin ortalama boyut puanları arasında farklılıklar tespit edilememiştir. Empatik Eğilim Ölçeğinde ise kız ve erkek öğrencilerin ortalama ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı, Kız ve erkek öğrencilerinin Empatik Eğilim düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında aynı şekilde Yüksel ve Adıgüzel, (2012), atanan ve atanamayan öğretmenlerin eğilim düzeylerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi konulu çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre empatik eğilimlerinde

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulgulamamışlardır.

Yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırmada da empati ölçek puanı, iyimserlik, duygu değerlendirme ve duygu kullanımı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Okulda geçirilen yıl açısından değerlendirme yapıldığında grupları arasında empati ölçek puanı, iyimserlik ölçek puanı, duygu değerlendirme ölçek puanı ve duygu kullanımı ölçek puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık arz etmemektedir. Benzer şekilde Özcan (2012), tarafından yapılan hemşirelerin empati eğilim ve empati becerileri araştırmasında da yaşa göre yapılan karşılaştırmada empati eğilimi ve empati becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Evde kalanlar ile yurtda kalanlar arasında değerlendirme yapıldığında da grupları arasında empati ölçek puanı, iyimserlik ölçek puanı, duygu değerlendirme ölçek puanı ve duygu kullanımı ölçek puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. . Sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırma yapıldığında ise empati ölçek puanı, iyimserlik ölçek puanı, duygu değerlendirme ölçek puanı ve duygu kullanımı ölçek puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir .

Sosyal kültürel etkinliklere katılma sıklığına göre karşılaştırma yapıldığında empati ölçek puanı, iyimserlik ölçek puanı, duygu değerlendirme ölçek puanı ve duygu kullanımı ölçek puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir .

İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerine göre boyut puanlarının farklı olduğu görülmüştür. Farkın nedeninin tespit edilmesi amacı ile yapılan Sidak ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre lise ile üniversite üzerinde eğitime sahip ailelerin çocuklarının İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi düzeylerinin ilkokul ve ortaokul eğitime sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

10. sınıflarla 11. sınıflar arasında karşılaştırma yapıldığında ise empati ölçek puanı, iyimserlik ölçek puanı, duygu değerlendirme ölçek puanı ve duygu kullanımı ölçek puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Genç ve Kalafat (2010), öğretmen adaylarının empati becerileri ile problem çözme becerileri konulu çalışmasında öğretmen adaylarının empati becerileri sınıf değişkenine göre kontrol

edildiğinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Demografik özellikler dışında ölçekler arası anlamlılık düzeylerine bakıldığında ise empati ölçeği ile iyimserlik düzenlemesi arasında, empati ölçeği ile duygu değerlendirmesi arasında, empati ölçeği ile duygu kullanım arasında ve son olarak iyimserlik düzenlemesi ölçeği ile duygu kullanım arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmemiştir. Ancak iyimserlik düzenlemesi ölçeği ile duygu değerlendirmesi ve duygu değerlendirmesi ölçeği ile duygu kullanım arasında pozitif yönlü zayıf ilişki ortaya çıkmıştır.

Empati kabiliyeti, bireylerin kaliteli iletişimde bulunmaları, toplumsal bilincin oluşması adına oldukça önemlidir. Sosyal bilimler ve fen bilimleri öğrencileri arasında yapılan bu kesitsel çalışmada duygusal zeka ve empati arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Sosyal bilimler alanlarındaki meslek grupları, bireylerin, daha çok iletişime geçme, başkalarını duygusal alanlarda yönetme, kendi duygularının farkında olma ve bunları en iyi şekilde ifade edebilme yeteneklerine sahip olma zorunluluğu doğurmaktadır. Bu noktada duygusal zekâ ve empati becerilerine en çok sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören veya çalışan bireylerde rastlanması beklenmektedir. Fakat araştırma sonucunda bu hipotezi destekleyen bir sonuca ulaşılamamıştır.

5.2. Öneriler

Giriş bölümünde belirtildiği üzere, bilişsel zekânın (IQ) akademik başarıya sağlayacağı katkı düşünülerek, akademik başarı kaygısıyla, duygusal zekâ ve duygusal zekâ yeterlilikleri göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarının yanında yaşamsal alanda da yakalamaları gereken ivmeyi destekleyecek nitelikte girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Öğrenci grupları için oluşturulacak duygusal zekâ semineri ve empatik eğilimlerini destekleyecek değerler eğitimi dahiline alınabilir.

Yapılan bu çalışmada Fen Lisesi öğrencilerinin iyimserlik puanlarının neden yüksek olduğuyla ilgili bir çıkarım yapılamamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu konunun incelenmesi önerilmektedir.

Kişilerarası ilişki ve etkili iletişim vurgusu yapılarak, bu alanların hayat başarısındaki rolü hakkında bireylerin bilgilendirilmesinin, bireylerin bu alanda kendilerini geliştirmelerine öncü olacağı düşünülmektedir.

Lise müfredatlarına konulacak seçmeli derslerin içerikleri tekrar düzenlenip psikodrama, sosyal ve duygusal zeka gibi eğitimlerle öğrencilerin bu konularla ilgili bilgisi artırılarak daha duyarlı bir toplum oluşturulabilir.

Medyanın ilgisi bu konuya çekilerek duygusal zekanın alt boyutları ile ve empati kavramı üzerinde durularak toplumsal bilinçlenme sağlanabilir.

Lise öğrencilerinin duygusal zeka ve empatik eğilimleri ile okul seçimleriyle ilgili daha geniş çapta araştırma yapıp mesleki ilgilerinin hangi değişkenlere bağlı olarak oluştuğu ile ilgili başka çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- ACAT, B. M. ve DEMİRAL, S. 2002. “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(3), 312-329.
- ADEYEMO, D. A. 2007. “Moderating Influence of Emotional Intelligence on The Link between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students”, Psychology and Developing Societies, 19(2), 199-213.
- ADIGÜZEL, E. 2011. “Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKAMCA, G. Ö. ve HAMURCU, H. 2005. “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 178-187.
- AKBULUT, A. 2010. “Duygusal Zekâ ve Kişiliğin Öğrenme Stillere Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKBULUT, E., 2010. “Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri”; Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- AKKOÇ, Z. 2007. “Duygusal Zekâ”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- AKSARAYLI, M. ve ÖZGEN, I. 2008. “Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekânın Rolü Üzerine Bir Araştırma”, Ege Academic Review, 8(2), 755-770.
- ALHASHEMİ, S. E. 2014. “Measuring Emotional Intelligence of University Students: A Comparison between China and Bahrain”, International Journal of Social And Organizational Dynamics in IT, 3(4), 59-76.
- ALTAN, M. Z. 1999. “Çoklu Zekâ Kuramı”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(17), 105-117.
- ALTINTAŞ, Ö. C., 2009. “Duygusal Zeka Elemanlarının Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Isparta İli İlk Öğretim Okullarında Bir Uygulama, T. C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

- ALTUNÇEKİÇ, A., YAMAN, S., ve KORAY, Ö. 2005. “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği)”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 93-102.
- ALTUNEL, Ö., DEMİRDÖĞEN, G., DURAL, U., ve KUŞÇU, K. M. 2008. “Şizofrenide Duygu Algılama ve Tanıma Süreçleri”, Klinik Psikiyatri, 11(4), 3-11.
- ALVER, B., 2003. “Çeşitli Kamu ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler”; Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ARAT, N. 2012. “David Hume'da Akıl-Doğa Diyalektiği: Akla Karşı Doğanın Savunulması”, İstanbul Üniversitesi Felsefe Arşivi Dergisi, 17, 19-35.
- ARIKAN, S. 2012. “Sırça Fanus’ ta Esther’in İntiharının Anne Rahmine Geri Dönme Çabası Bağlamında İncelenmesi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 99-112.
- ASLAN, Ş., 2008. “Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili Midir? Schutte’nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(3), ss. 179-200.
- ATAY, K. 2002. “Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(3), 344-355.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMİTH, E. E., BEM, D. J. ve NOLEN, S. 2006. Psikolojiye Giriş. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- AVŞAR, G. ve KAŞIKÇI, M. 2010. “Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi”, Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences, 13(1), 1-6.
- AYDIN, B. 2010. “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Umut Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KATÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- BABAOĞLAN, E. 2010. “Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 119-136.
- BACANLI, H. 2001. Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınevi, Ankara.

- BAL, P. N. ve GÜLCAN, A. 2014. “Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, Asian Journal of Instruction (E-AJI), 2(1), 41-52.
- BALCI, U. G., YILMAZER, T. T., AYGÜN, H., SOYSAL, N. ve ÖNGEL, K. 2013. “Bilişsel ve Duygusal Zekânın Birinci Basamakta Değerlendirilmesi”, Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 7(1), 1-6.
- BALTAŞ, A. 2000. Ekip Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- BAŞARAN, B. I. 2004. “Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme”, Ege Eğitim Dergisi, 5(1), 7-15.
- BAŞARAN, M. 2008. “Hikaye Edici Metinlerin Öğretiminde Başarılı Zekâ Öğretim Modelinin Uygulanması”, PAU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2), 121-137
- BAYRAKTAR, Ö. 2011. “Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BAYRAM, H., Patlı, H. ve Savcı, H. 1998. “Fen Öğretiminde Öğrenme Halkası Modeli”, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 31-40.
- BEKTAŞ, A. 2010. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BROWN, R. F. ve SCHUTTE, N. S. 2006. “Direct and Indirect Relationships between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students”, Journal Of Psychosomatic Research, 60(6), 585-593.
- BUDAK, S. 2003. Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BUDAK, S., 2009, “Psikoloji Sözlüğü”, IV. Baskı, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BUTT, F. M. 2014. “Emotional Intelligence, Religious, Orientation and Mental Health Among University Students”, Pakistan Journal of Psychological Research, 29(1), 1-19.
- CARLSON, N. R. 2014. Fizyolojik Psikoloji Davranışın Nörolojik Temelleri. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- CERİT, E. 2012. “Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- CLAROS, E. ve SHARMA, M. 2012. "The Relationship between Emotional Intelligence and Abuse of Alcohol, Marijuana and Tobacco Among College Students", *Journal of Alcohol and Drug Education*, 56(1), 8-37.
- COHEN, A. 2002. *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. Routledge.
- COSTA, H., RİPOLL, P., SANCHEZ, M. ve CARVALHO, C. 2013. "Emotional Intelligence and Self-efficacy: Effects on Psychological Well-being in College Students", *The Spanish Journal of Psychology*, 16.
- COŞKUN, H. ve GÜLTEPE, B. 2013. "Duygudurum ve Bazı Davranışlarımız: Yeni Bulgular Işığında Bir Değerlendirme", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), ss. 81-100.
- CÜCELOĞLU, D., 1994. "Yeniden İnsan İnsana", *Sekizinci. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul*.
- ÇAKAR, U. 2002. "Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi"; Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÇAKAR, U. ve ARBAK, Y. 2003. "Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(2), 81-96.
- ÇAKAR, U. ve ARBAK, Y., 2004. "Modern Yaklaşımlar Işığında Değişken Duygusal Zeka", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(23), 23-48
- ÇAPRAZ, B., KESKEN, J., AYYILDIZ, N. A. ve ILIÇ, D. 2009. "Yönetmel Zekâ" ya Doğru: Yönetmel Zekâ ve Bileşenlerini Tanımlamaya Yönelik Kavramsal Bir Çalışma", *Ege Academic Review*, 9(1), 187-211.
- ÇEÇEN, A. R. 2006. "Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- ÇETİNKAYA, Ö. ve AGAM, A. 2011. "Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi", 16(1), 363-377.
- DAŞ, C. 2004. "Geşalt Terapisti", *Geşalt Terapi Dergisi*, 1(3), 5-24.

- DE LOS Dolores Valadez Sierra, M., DEL ROSAL, M. B., ROMERO, N. R., VİLLEGAS, K. ve LORENZO, M. 2013. "Emotional Intelligence and Its Relationship with Gender, Academic Performance and Intellectual Abilities of Undergraduates", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- DELİCE, M. ve GÜNBEYİ, M. 2013. "Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- DEMİR, R. ve AYBEK, B. 2012. "Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi", *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 27-40.
- DEMİRAY, G ve DEMİRAY, G. 2011. "Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Çoklu Zekânın Değerlendirilmesi Evaluation of Multiple Intelligence in the Students", *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)* 20(1) 29-38.
- DEMİRKAYA, E. K. 2006. "İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(62), 119-129.
- DENİZ, M. E. ve YILMAZ, E. 2006. "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- DEV, N., 2010. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması"; Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- DİCLE, A. N. 2006. "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi"; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DİENER, E., SUH, E. ve OİSHİ, S. 1997. "Recent Finding of Subjective Well-being", *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- DOĞAN S. ve DEMİRAL Ö., 2005. "Çalışan İlişkileri Yönetimi", 1. Baskı, Kare Yayınları, İstanbul

- DOĞAN, S. ve ŞAHİN, F., 2007. “Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), ss. 231-252
- DOĞAN, T. ve ÇETİN, B. 2009. “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Educational Sciences: Theory and Practice, 7(1), 241-268.
- DOĞAN, T., TOTAN, T. ve SAPMAZ, F. 2009. “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zekâ”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 235-247.
- DÖKMEN, Ü. 1994. İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DÖKMEN, Ü., 2012. “Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati”, 47. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul
- DUTOĞLU, G. ve TUNCEL, M. 2008. “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 11-32.
- ELMACI, T. M. 2010. “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Dersi Çalışanların Temel Bileşenleri Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ER, N. 2006. “Duygu Durum Sıfat Çiftleri”, Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 26, 21-44.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. 1997. Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERGEN T. C. 2013. “Piaget’ye Göre Görelî Kavramların Kazanılması: 27 Yıl Sonra Yeniden İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGİN D. Y. ve ÖZGÜROL, M. B. 2011. Bilimsel Tutum ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 1766-1773.
- ERGİN, D. 2008. “Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ERYILMAZ, A. ve ATAK, H. 2011. “Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öz Saygı ve İyimserlik Eğilimi ile İlişkisinin İncelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37), 170-181.

- ERYILMAZ, A. ve ERCAN, L. 2010. “Öznel İyi Oluş ile Algılanan Kontrol Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, İlköğretim Online, 9(3), 952-959.
- FATT, J. T. ve HOWE, I. K. 2003. “Emotional Intelligence of Foreign and Local University Students in Singapore: Implications for Managers”, Journal of Business and Psychology, 17(3), 345-367.
- FAYOMBO, G. A. 2012. “Relating Emotional Intelligence to Academic Achievement Among University Students in Barbados”, The International Journal of Emotional Education, 4(2), 43-54.
- FREUD, S. 1999. Uygarlığın Huzursuzluğu, çev. Haluk Barışcan, Metis Yayınları İstanbul
- GARDNER, K. J., QUALTER, P. & WHITELEY, H. 2011. “Developmental Correlates of Emotional Intelligence: Temperament, Family Environment and Childhood Trauma”, Australian Journal of Psychology, 63(2), 75-82.
- GENÇ ve KALAFAT, 2010. “Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri”, Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), ss. 135-147
- GİGER, M. 2006. Stenberg’s Triarchic Theory of Human Intelligence. (<http://www.gigers.com>)
- GÖÇET, E. 2006. “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- GÖKA, E. 2000. “Psikiyatrinin "Duygu" ya Bakışındaki Kavramsal Sorunlar”, Duygudurum Dizisi, 1, 12-17.
- GÖKLER, R. 2012. “Modern Çağın Hastalığı; Stres ve Etkileri”, Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1(3), 154-168.
- GÜLER, B. K. ve EMEÇ, H. 2013. “Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi”, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(2), 129-149.
- GÜLLÜCE, A. Ç. ve İŞCAN, Ö. F. 2010. “Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5(2), 7-29.
- GÜRBÜZ, S. ve YÜKSEL, M. 2008. “Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi”, Doğu Üniversitesi Dergisi, 9(2), 174-190.

- HANÇER, M. ve TANRISEVDİ, A., 2003. “Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme”, C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 27(2), 211-225.
- HUANG, C. 2008. “Emotional Intelligence and Leadership in Taiwanese University Students (China)”, Dissertation Abstracts International Section A, 68, 4152.
- İŞMEN, A. E. 2001. “Duygusal Zekâ ve Problem Çözme”, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124.
- KAFADAR, H. 2004. “Akıcı Zekânın Performans Zekâ. Sözel Zekâ, Yönetici İşlevler, Çalışma Belleği, Seçici Dikkat ve Kısa Süreli Bellek Süreçlerinden Yordanması”; Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KALAYCI, Ş. 2006. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara.
- KAPIKIRAN, N. A. (2015). “Psikolojik Gereksinimlerin Doyumu ve Duygu Gereksinimi: Özgün Benliğin Aracılık Rolü”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(43), 1-10.
- KARABULUT, E. 2014. “Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doku Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARABULUTLU, E. Y., YILMAZ, S. ve YURTTAŞ, A. 2011. “Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2(2), 75-79.
- KARACA, A., AÇIKGÖZ, F. ve AKKUŞ, D., 2013. “Eğitim ile Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir mi? Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği”, Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(3), ss. 118-122
- KARASAR, N. 2009. Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Nobel Yayınevi, Ankara.
- KARATAŞ, Z. ve GÖKÇAKAN, Z. 2009. “Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grup Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi”, Turkish Journal of Psychiatry, 20(4), 357-366.
- KAVCAR, B. 2011. “Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği”; Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KAYA, A., ve SİYEZ, D. M., 2010. “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, Eğitim ve Bilim, 35(1), 156-161
- KAYA, Ç., 2013. “Sosyal İyi Olma İle Duygusal Dışavurum Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi”; Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- KAYNAK, A. 2013. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- KELEŞOĞLU, Ö., 2007. “Duygusal Zekâ Seminer Çalışması”. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KESKİN, D. D. 2010. “Hemşirelik Yüksekokulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KHEİRODDİN, J. B. 2010. “Relationship between Emotional Intelligence and Feeling of Fatigue Among University Students, Medicated by Optimism, Self-efficacy, Anxiety and Depression”, Journal of Psychology, 14(2), 131-141.
- KIZIL, Z. 2012. “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KOÇAK, R. ve İÇMENOĞLU, E. 2012. “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(37), 73-85.
- KORKMAZ, H. 2001. “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, Eğitim ve Bilim, 26(119), 71-78.
- KORKMAZ, M. 2005. “Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11(3), 401-422.
- KOZANLI, S., 2008. NLP ile Öğrenmeyi Öğrenmek ve Başarmak. Sentez Yayın ve Dağıtım, Bursa.
- KÖKSAL, A. ve GAZİOĞLU E., 2007. “Karar Verme”, Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi Sayı 7(1), 133-146

- KÖKSAL, M. S., 2006. “Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 473-480.
- KURT, G. 2007. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi PDR Bölümü Öğrencilerine Verilen Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- KUYUMCU, B., 2013. “Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü”, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6(1), 62-76.
- KUZUCU, Y. 2006. “Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi”; Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LİBBRECHT, N., LİEVENS, F., CARETTE, B. ve COTE, S. 2014. “Emotional Intelligence Predicts in Medical School”, Emotion, 14(1), 64-67.
- MABOÇOĞLU, F. 2006. “Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, Ankara.
- MALAK, K. 2011. “Üniversite Öğrencilerinin Kendini Toparlama Gücü ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MAYER, J., SALOVEVY, P., CARUSO, D. 2004. “Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications”, Psychological Inquiry, 15(3), 197-215.
- MAYER, J. D. ve SALOVEY P., 1997. “Emotional Development and Emotional Intelligence”, Basic Books, New York
- MOLLER, C. 1999. Time Manager International A/S, Hillerod. Aktaran; Duygusal Zekâ ve İş Hayatı (2009). (<http://www.duygusalzekâ>).
- NOFERESTİ, A. ve AL-GHORABAİE, F. M. 2011. “Emotional Intelligence and Creativity in University Students”, Journal Of Iranian Psychologist, 7(26), 175-186.

- NOOR, M. A., UDDİN I. ve SHAMALY, S. S. 2011. "Leadership Style and Emotional Intelligence: A Gender Comparison", *European Journal of Business and Management*, 3(10), 27-53.
- ONART, A. 1976. "Ahlak Felsefesinde Doğalcılık Nedir? Ne Değildir?", *Felsefe Arşivi*, 20, 79-77.
- ÖLÇER, F. 2005. "Departmanlı Mağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(25), 1-26.
- ÖNDER, M., 2010. "Liderlerde Duygusal Zeka Ve Motivasyon İlişkisi"; Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim Ve Organizasyon Bilim Dalı, Ankara
- ÖREN, I. 2011. "Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki"; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- ÖZCAN, H., 2012. "Hemşirelerin Empatik Eğilim Ve Empatik Becerileri: Gümüşhane Örneği", *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 60-68
- ÖZCAN, S. ve OLUK, S. 2007. "İlköğretim ve Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi", *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- ÖZDAMAR, K. 2004. *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I. 5. Baskı*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, M. 2015. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi"; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÖZER, A. 2013. "Psikolojik Danışmanların Yardım Etme Stilllerinin A Tipi Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâları ile Yordanabilirliği"; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KATÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- ÖZMEN, H. 2004. "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (constructivist) Öğrenme", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- ÖZTÜRK, A. ve DENİZ, M. E. 2008. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.

- PARKER, J. A., SAKLOFSKE, D. H., WOOD, L. M., EASTABROOK, J. M. ve TAYLOR, R. N. 2005. "Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood", *Journal Of Individual Differences*, 26(2), 100-106.
- PEKTAŞ, S. 2013." Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri ile Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması"; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- POPE, D., ROPER, C. ve QUALTER, P. 2012. "The Influence of Emotional Intelligence on Academic Progress and Achievement in UK University Students", *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(8), 907-918.
- REHBER, E., 2007. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- SALTALI, N. D. ve DENİZ, M. E. 2010. "Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (4), 2105-2140.
- SANCHEZ-RUIZ, M. J., PEREZ-GONZALEZ, J. C. ve PETRIDES, K. V. 2010. "Trait Emotional Intelligence Profiles of Students from Different University Faculties", *Australian Journal Of Psychology*, 62(1), 51-57.
- SARIKAYA, Ö. 2012. "Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yönelimleri ile Profesyonel Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi"; Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SERDAL, S. 2008. *Çocuk Ruh Sağlığı*. Pegem Akademi, Ankara.
- SOMUNCUOĞLU, D. 2005. "Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- TALU, N. 1999. "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.
- TETİK, S. ve AÇIKGÖZ, A., 2013. "Duygusal Zeka Düzeyinin Proplem Çözme Üzerine Etkisi: Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama", *Electronic Journal Of Vocational Colleges.*, UMYOS Özel Sayı, ss. 89-97

- TİNGAZ, O. E. 2013. “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOPSES, G. 2012. “Davranışçı ve Varoluşçu Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırt Edici ve Örtüşen Nitelikleri”, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 67-75.
- TÖREMEN, F. ve ÇANKAYA, İ. 2008. “Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- TUFAN, Ş., 2011. “Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- TUĞRUL, C. 1999. “Duygusal Zekâ”, *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- TUTUK, A., AL, D. ve DOĞAN, S. . 2002. “Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi”, *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- TÜMKAYA, S., HAMARTA, E., DENİZ, M. E., ÇELİK, M. ve AYBEK, B. 2008. “Duygusal Zekâ Mizah Tarzı ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30),
- TÜRK DİL KURUMU, 2005. <http://tdk.gov.tr> .
- UGOJÍ, N. 2012. “Perceived Emotional Intelligence and Stress Management Among Undergraduate Students” *IFE Psychologia: An International Journal*, 20(2), (148-155).
- ULUÇ, S., ÖKTEM, F., ERDEN, G., GENÇÖZ, T. ve SEZGİN, N. 2011. “Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik Bağlamda Zekânın Değerlendirilmesinde Türkiye İçin Yeni Bir Dönem”, *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 49-57.
- ULUTAŞ, İ. 2005. “Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi”; Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÜNAL, F., 2007. “Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 176(1), ss. 134-148

- ÜNAL, F., 2007. “Çocuklarda Empati Gelişimi: Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, 176, 135.
- ÜNSAR, S., FINDIK, Ü. Y., SADIRLI, K., EROL, Ö. ve ÜNSAR, S. 2009. “Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri”, Üniversite ve Toplum, 9(1), 13-27.
- VERNON, P. A., PETRIDES, K. V., BRATKO, D. ve SCHERMER, J. A. 2008. “A Behavioral Genetic Study of Trait Emotional Intelligence”, Emotion, 8(5), 635-642.
- YAŞLIOĞLU M., PEKDEMİR I., ve TOPLU D., 2013. “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü”, Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(22), ss. 191-220,
- YAYLACI, G., 2006. “Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği”, Hayat Yayınları, İstanbul
- YAZICI, A. 2007. “William James’in Descartes’in Duygu Kuramına Eleştirisi Araştırma”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 18, 33-50.
- YENİLMEZ, K. ve BOZKURT, E. 2006.” Matematik Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Öğretmen Düşünceleri”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 90-103.
- YERLİ, S. 2009. “İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul yakası örneği)”; Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, B. 2001. “Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(1), 139-146.
- YILDIRIM N, ERTİÇOK. B, 2015, p. 567-592(<http://www.turkishstudies.net/Makaleler>)
- YILDIRIM, E. ve ALPTEKİN, K. 2012. “Şizofrenide Öne Çıkan Yeni Bir Boyut: Sosyal Biliş”, Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences, 25(4), 368-375).
- YILDIRIM, E., 2006. “Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama”, SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 145-170.

- YILDIRIM, CERAN G.G., 2015. “Fen ve Sosyal Bilimlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Bazı Alt Boyutlar Yönünden Karşılaştırılması”; Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, A. 2010. “Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4. Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, E. 2012. “60-62 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”; Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YOUSEFİ, F. 2006. “The Relationship Between Emotional Intelligence and Communication Skills in University Students”, Journal of Iranian Psychologists, 3(9), 5-13.
- YÖRÜKOĞLU, A. 2004. Zekâ Nedir? Çocuk Ruh Sağlığı, Özgür Yayınları, İstanbul
- YÜKSEL, İ. ve ADIGÜZEL, A., 2012. “Atanan Ve Atanamayan Öğretmenlerin Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi”, Journal of Research in Education and Teaching, 1(4), ss. 287-290
- YÜKSEL, M. ve GEBAN, Ö. 2014. “The Relationship Between Emotional Intelligence Levels and Academic Achievement”, International Online Journal of Educational Sciences, 6(1), 165-182.

7. ÖZGEÇMİŞ

01/04/1978 doğumluyum, 2000 yılında Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nden mezun oldum. 2000 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görev yaptım. Halen Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesinde Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktayım

Şule BURSA KOCABAŞ

sulehoca42@hotmail.com



8. EKLER:

8.1. Ek 1. Bilgilendirme Formu

Açıklama;

Sayın katılımcı,

Bu araştırma fen ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören lise öğrencilerinin duygusal zekâ ve empatik eğilimlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Size yöneltilen soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Onayınızdan sonra sizden alınacak bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak ve bu bilgiler üçüncü bir şahıs, kurum ve kuruluşla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden herhangi bir ücret ödemesi talep edilmemektedir. Soruları eksiksiz ve dikkatli bir şekilde yanıtlamanız araştırma için oldukça önemlidir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Şule BURSA KOCABAŞ

8.2. Ek 2: Empatik Eğilim Ölçeği

Size uygun gelen yanıtları yuvarlak içine alınız.	Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1 Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2 Film izlerken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3 Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	1	2	3	4	5
4 Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış olarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5 Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6 Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7 İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	1	2	3	4	5
8 Birisi ile tartışırken bazen dikkatimin onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır.	1	2	3	4	5
9 Çevremde çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10 TV'deki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	1	2	3	4	5
11 Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12 İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13 Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
14 Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15 İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	1	2	3	4	5
16 Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17 Bir yakıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18 Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19 Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	1	2	3	4	5
20 Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5

8.3. Ek 3 :Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeye okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz		Kesinlikle katılıyor	Katılmıyor	Fikrim yok	Katılıyor	Kesinlikle katılmıyor
1	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim					
2	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim					
3	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm					
4	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem					
5	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler					
6	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajları anlamakta zorlanırım.					
7	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı					
8	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şakamı yaptığımı anlayamam					
9	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11	Hissettiğim duygularım farkında olurum.					
12	Genellikle iyi şeyler olduğunu beklemem.					
13	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım					
14	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					

21	Ruh halim iyiiken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24	Genellikle duyguların ne için değiştiğini bilmem					
25	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardım etmez.					
26	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler					
29	Üstlandığım görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30	İyi birşeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim					
31	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32	Bir kişi bana hayatımdaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynıını yaşamış gibi olurum.					
33	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayabilirim					
38	İyimser olmak sorunlar ile başetmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40	İnsanların kendilerini neden iyi yada kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

(Ters yönlü maddeler:3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41)

8.4. Ek 4:Kişisel Bilgi Formu

Katılımcının

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Yaşınız : 16() 17 () 18 ()

Hangi Okulda Okuyorsunuz : SBL () FL()

Bu Okulda Kaçınıc Yılıınız : 1 () 2() 3() 4()

Kaçınıc Sınıftasınız : 10 () 11()

Nerde Kalıyorsunuz : Ev () Yurt ()

Ailenizin Sosyo-ekonomik Düzeyi: İyi () Orta()Kötü()

Sosyal kültürel etkinliklere katılır mısınız?: Evet() Orta() Bazen()

Ailenizin eğitim düzeyi :İlk() Orta() lise()
Üniversite() Üniversite ve Üzeri()