GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ**
**BİLİM DALI**

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN KİNESTETİK VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ, İÇ-DIŞ KONTROL ODAKLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
**Hande Baba**

**Ankara**
**Haziran,2012**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ**
**BİLİM DALI**

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN KİNESTETİK VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ, İÇ-DIŞ KONTROL ODAKLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hande Baba**

**Danışman: Doç. Dr. Mehmet Güçlü**

**Ankara**
**Haziran,2012**

**İÇİNDEKİLER**

Sayfa nu

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI……..……iii
ÖN SÖZ……...…….....iv
ÖZET…….…v
ABSTRACT……vi
TABLOLAR LİSTESİ……...……vii
KISALTMALAR LİSTESİ……..ix

1. GİRİŞ……....1
   1.1. Problem……...…….……...3
   1.2.Amaç…….....……....3
   1.3. Önem……...……...……....4
   1.4. Sınırlılıklar……..……..6
   1.5. Varsayımlar……...……...……..6
   1.6. Tanımlar……...……..7

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE…….....8
   2.1. Zeka……8
      2.1.1. Zekanın tanımı……...……...8
      2.1.2. Zeka kuramları…….……...…...…10
         2.1.2.1. Tek etmen kuramı...…….…..10
         2.1.2.2. Çift etmen kuramı…….……11
         2.1.2.3. Çok etmen kuramı……...…….…...12
         2.1.2.4. Çoklu zeka kuramı…….…….....15
   2.2. Duygu……...…….....19
      2.2.1. Duygunun tanımı……....19
      2.2.2. Duygunun tarihsel perspektifi……...…….…….....20
      2.2.3. Duygunun oluşumu……...…..21
      2.2.4. Duyguların uyanışı……..……..…..22
      2.2.5. Duyguların dili…….……...22
      2.2.6. Duyguların gücü ve önemi…….....22
   2.3. Duygu ve Zeka İlişkisi……..……23
      2.3.1. Klasik yaklaşımlar……..……23
      2.3.2. Modern yaklaşımlar……..……..24
   2.4. Duygusal Zeka……..……25
      2.4.1. Duygusal zekanın tanımı…….…….……..25
      2.4.2. Duygusal zeka kavramının gelişimi…….…….……..27
      2.4.3. Duygusal zihin özellikleri…….…….…….29
   2.5. Duygusal Zeka Modelleri……..…….……..30
      2.5.1. John D. Mayer & Peter Salovey modeli……..……..30
      2.5.2. Reuven Bar-On modeli…….…..……32
      2.5.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli…….…….……..37
      2.5.4. Daniel Goleman modeli……..…38
   2.6. Kontrol Odağı Kavramı…….…….…..41
      2.6.1. Dış kontrol odağı…….……...42
      2.6.2. İç kontrol odağı…….…….43

2.7. Akademik Başarı…….……..45

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR…….....47
3.1. Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar…….47
3.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar……..55

4.YÖNTEM……63
4.1. Araştırmanın Modeli……...…….……64
4.2. Evren ve Örneklem……...64
4.3. Verilerin Toplanması……....64
4.3.1. Kişisel bilgi formu……...…..64
4.3.2. Bar-On duygusal zeka ölçeği…….64
4.3.3. Çoklu Zekâ Envanteri……66
4.3.4. Kontrol odağı ölçeği……..66
4.4. Verilerin Analizi……68

5. BULGULAR VE YORUM…….69
6. TARTIŞMA…….....81
7. SONUÇ VE ÖNERİLER…….86

KAYNAKÇA……...89
EKLER……..….106

**JÜRİ ONAY SAYFASI**

Hande BABA'nın BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN KİNESTETİK VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ, İÇ DIŞ KONTROL ODAKLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ başlıklı tezi..... tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

| Adı Soyadı | İmza |
|---|---|
| Başkan: Prof. Dr. Mehmet GÜNAY | ..... |
| Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ | ..... |
| Üye : Doç. Dr. Şerife TERZİ | ..... |

# ÖNSÖZ

Eğitim ve çalışma alanında bizi başarıya götürdüğü kabul edilen bilişsel zekânın yanı sıra artık hızla yayılmakta olan çoğul zekâ anlayışı ve zekâ alanlarının geliştirilmesinin başarıyı artırıcı faydaları bilinmektedir. Beden eğitimi ve sporun var olduğu her alanda Kinestetik-Bedensel zekânın varlığı yadsınamaz. Biz eğitimcilerin, beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalarda bu zekâ alanı üzerine yoğunlaştığımızda daha çok başarı yakalayacağımız ortadadır.

Başarıya ulaşmada hiçbir faktör tek başına etkin değildir. Bizi her alanda etkileyen bir zekâ çeşidi de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ etkin kullanımı sonucu yalnız günlük hayatta değil eğitim yaşantılarında da başarıyı ve mutluluğu büyük ölçüde destekleyici bir güçtür. Duyguları tanıma, anlama, ifade ve analiz etme, duygusal bilgiyi kullanma, entelektüel ve duygusal gelişimi destekleme ve duyguları düzenleme gibi yetenekleri içeren bu zekâ çeşidi eğitim dünyasında büyük bir yere sahip olmaya başlamıştır.

Hayatımız boyunca başarılı olduğumuz ya da başarısızlıkla sonuçlanan durumlarla karşılaşmışızdır. Böyle durumlarda bizi farkında olmadan yönlendiren ve gelecekte bizi başarıya ya da başarısızlığa götüren kontrol odağı eğilimlerimiz vardır. Bunlar bizim yaşanan bir olayın sonunda kendimize sunduğumuz dışsal ya da içsel pekiştireçlerdir. Olayların sonuçlarını nelere atfettiğimize göre kontrol odağı eğilimimiz zamanla kendini gösterir. Olayların sonuçlarını kendine atfeden iç kontrol odağı yüksek bireyler daha başarılı olurken olayları şansa, kadere ve dış etkenlere bağlayan dış kontrol odaklı bireyler kendilerini başarısızlığa yöneltmektedir.

Bu araştırmada beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları ile Kinestetik-Bedensel zekâ, duygusal zekâ ve kontrol odağı inancı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın konu ile ilgili kişilere gerekli mesajları ileteceğine ve literatüre önemli katkıda bulanacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada anketlerin dağıtılmasında, cevaplanmasında ve toplanmasında emeği geçen akademisyen ve öğrenci arkadaşlara teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca görüşleri ile beni yönlendiren, her konuda desteğini ve yardımını esirgemeden yanımda olan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ' ye ve istatistik çalışmalarımda değerli bilgilerini esirgemeyen Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e şükranlarımı sunarım.

Ayrıca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, çalışmalarım boyunca bana sabır gösteren ve yanımda olan tüm aileme çok teşekkür ederim.

**HANDE BABA**

# ÖZET


BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDAKİ
ÖĞRENCİLERİN KİNESTETİK VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ,
İÇ-DIŞ KONTROL ODAKLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

BABA, Hande
Yüksek Lisans, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ
Haziran–2012, 317 sayfa

Bu araştırma kinestetik- bedensel zekâ, duygusal zekâ ve kontrol odağı inancı ile akademik başarı ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2011–2012, eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda; öğretmenlik, antrenörlük, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda öğretmenlik, antrenörlük, yöneticilik bölümünde öğrenim gören öğrenciler; Bartın üniversitesi öğretmenlik bölümü ve Muğla üniversitesi rekreasyon bölümü öğrencilerinden toplam 447 kişiden oluşmaktadır.

Araştırma iki bölümden oluşturmaktadır. Birinci bölümde, kavramsal çerçeve kapsamında kinestetik-bedensel zekâ, duygusal zekâ ve kontrol odağı konusu genel olarak ele alınmaktadır. Zekâ, çoğul zekâ, duygu, duygusal zekâ, kontrol odağı inancı kavramları ayrıntılı olarak incelenmiş, akademik başarı, duygu ve zekâ ilişkisi, duygusal zekâ kavramının tarihsel gelişimi, duygusal zekâ modelleri, çoğul zekâ alanları, zekâ kuramları, kontrol odağı çeşitleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca konu hakkında ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

İkinci bölümde, öğrencilerin kinestetik-bedensel zekâları, duygusal zekâları ve kontrol odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerinin kinestetik-bedensel zekâları, duygusal zekâları ve kontrol odağı inançları arasındaki ilişkiler incelenmiş, duygusal zekânın alt boyutlarının, akademik başarı üzerindeki etkisi de ortaya koyulmuştur. Bu aşamada zekâ düzeylerini belirleme ve kontrol odağı inancını tespit için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel bilgi formu, çoklu zekâ alanlarından, kinestetik-bedensel zekâ alanında kendini değerlendirme ölçeği, Bar-On duygusal zeka ölçeği, Rotter' in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKO). Anket çalışması ile elde edilen veriler analiz edilmiş ve araştırma hipotezleri test edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarısı ile duygusal zeka ve kinestetik zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol odağı ölçeği arasında bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Duygusal zekâ, kinestetik zekâ ve kontrol odağı ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise duygusal zekâ ölçeği ile kinestetik zekâ ölçeği arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda akademik başarının duygusal zekâ ve kinestetik zekâyı etkilediği ancak kontrol odağı ile ölçeğinden alınan toplam puanlarla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**ABSTRACT**
**MASTER THESIS**

**THE EFFECT OF THE KINESTHETIC INTELLIGENCE, THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTERIOR-EXTERIOR CONTROL CENTER OF THE STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT ACADEMY TO THEIR ACADEMİC ACHIVEMENT**

**Hande BABA**
**Master of Science, Department of Physical Education and Sports Teacher**
**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Güçlü**
**June–2012, 317 pages**

This research-bodily kinesthetic intelligence, emotional intelligence and carried out to investigate the relationship between locus of control and academic achievement.

The study sample 2011-2012, the academic year, Gazi University School of Physical Education and Sports, teaching departments, coaching education, sport management, recreation departments of the students attending, Kırıkkale University School of Physical Education and Sports School teacher, coach, administrator section of the students attending; Bartin University, teaching Mugla university of division and recreation department consisted of 447 students in total.

The research is in two parts. In the first chapter, the scope of the conceptual framework-bodily kinesthetic intelligence, emotional intelligence and locus of control are discussed in the general. Intelligence, multiple intelligence, emotion, emotional intelligence, locus of control concepts studied in detail, academic achievement, emotional and mental relationship, the historical development of the concept of emotional intelligence, emotional intelligence models, multiple intelligences, intelligence theories, focuses on varieties of locus of control. In addition, studies on the subject are discussed in our country and abroad.

In the second part, the students-bodily kinesthetic intelligence, emotional intelligence and the relationship between locus of control and academic achievement. In addition, various demographic characteristics of students-bodily kinesthetic intelligence, emotional intelligence, and examined the relationship between locus of control beliefs, emotional intelligence subscales, the effect on academic achievement have been revealed. At this stage, the level of intelligence, determination and belief in locus of control is used to detect a variety of data collection tools. These include persona information form, multiple intelligence areas, bodily kinesthetic intelligence in the field-scale, self-assessment, Bar-On's emotional intelligence scale, Rotter's internal-external locus of control scale (RİDKO). The data from questionnaires are analyzed and the research hypotheses were tested.

As a result of the search, the students' academic success is a significant relationship between emotional intelligence and kinesthetic intelligence have been identified. However, the relationship between academic achievement and locus of control scale, have been discovered. Emotional intelligence, kinesthetic intelligence, and examined the relationship between locus of control scale with the scale of the emotional intelligence appears to be a relationship between kinesthetic intelligence scale. In this context, emotional intelligence and kinesthetic intelligence affects academic achievement, but is not related to locus of control scale has been concluded that the total scores.

## TABLOLAR LİSTESİ

**Sayfa nu**

**Tablo 2.1.** Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması……..…..…23

**Tablo 2.2.** Bar-On Duygusal Zeka Modeli ……..…38

**Tablo 4.1.** Öğrencilerin Demografik Özellikleri……..……...66

**Tablo 4.2.** Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları……....67

**Tablo 5.1.**Öğrencilerin Akademik Başarılarının Etkisi……...72

**Tablo 5.2.** Öğrencilerin Akademik Başarının Duygusal Zekâ, Kinestetik Zekâ, Kontrol Odağı Korelasyon Sonuçları……..…..73

**Tablo 5.3.** Öğrencilerin Akademik Başarılarının Duygusal Zekâ Alt Boyutları Korelasyon Sonuçları……..…….73

**Tablo 5.4.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları…….……..…74

**Tablo 5.5.** Öğrencilerin Sınıflarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Dağılımları……...….74

**Tablo 5.6.** Öğrencilerin Sınıflarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları……75

**Tablo 5.7.** Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Puanlarına İlişkin Dağılımları……..……..75

**Tablo 5.8.** Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları……..76

**Tablo 5.9.** Öğrencilerin Bölümlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Dağılımları……..……76

**Tablo 5.10.** Öğrencilerin Bölümlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları……..77

**Tablo 5.11**. Öğrencilerin Branşlarına Göre Duygusal Zekâ ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanına İlişkin T-testi Sonuçları…….…77

**Tablo 5.12**. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları……...78

**Tablo 5.13**. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları.....78

**Tablo 5.14.** Öğrencilerin Sınıflarına Göre Kontrol Odağı Toplam Puanına İlişkin Anova Sonuçları……..……..…79

**Tablo 5.15.** Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları……79

**Tablo 5.16.** Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları……...…80

**Tablo 5.17.** Öğrencilerin Bölümlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları……80

**Tablo 5.18.** Öğrencilerin Bölümlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları…….....81

**Tablo 5.19.** Öğrencilerin Branşlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları……...……81

## KISALTMALAR LİSTESİ

**A) IQ** :Bilişsel Zeka (Intelligence Quotient)

**B) EQ** :Duygusal Zeka (Emotional Quotient)

**C) RİDKOÖ**: Roter'in İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği

**D) f** :Frekans

**E) N** :Denek Sayısı

**F) P** :Anlamlılık Düzeyi

**G) SS** :Standart Sapma

**H) X** :Aritmetik Ortalama

**I) F** :Hesaplanan F Katsayısı

**J) T** :Hesaplanan t değeri

# 1. GİRİŞ

Her insanın yaşam döngüsü onun kendini gerçekleştirme yolunda attığı adımlardan oluşur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireyin kendini gerçekleştirmek için çıktığı yolculukta çeşitli gereksinimler belirtilmiştir. Bunlar fiziksel gereksinimler, güvenlik gereksinimi, ait olma gereksinimi ve saygınlık gereksinimidir. Bireyin yeme, içme, barınma ve sevgi ihtiyaçlarından sonra başarmaya, kendine saygı duymaya, başkalarının saygısına ve kendine güvenmeye ihtiyacı vardır. Yıllardır başarılı insanların kendilerini gerçekleştirme hikâyeleri anlatılır. Bazıları başarılarını şanslarının iyi gitmesi olarak adlandırırken, bazıları ise başarılarını kendi çalışma ve çabalarının sonucu olarak adlandırırlar.

İşte tam bu noktada kontrol odağı kavramı kendini gösterir. Kontrol odağı sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde yapılandırılmış ve bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak ilk kez Rotter (1996) tarafından kullanılmıştır. Kontrol odağı inancı bireyin yaşadıkları pekiştirmelerin, yani elde ettikleri sonuçların veya ödüllerin, ya da başarı veya başarısızlık durumlarının nelere atfedildiği ile ilişkilidir. Bu atıflar kendileri dışındaki şans, kader ve güçlü diğer insanlar gibi faktörlere yapılabileceği gibi kendi davranışlarının sonuçlarına da bağlanabilmektedir (Solmuş, 2004).

Kontrol odağı kavramı, ortaya atılışının üzerinden 25 yılı aşkın bir süredir sayısız araştırmaya konu olmuş ve çok sayıda kişilik değişkeniyle ya da davranışıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu hususta yapılan çalışmalara göre kontrol odağı ile ilişkisi replikasyon araştırmalarıyla sağlam olarak kurulan bazı değişkenler şu şekilde örneklenebilir: psikopatoloji ile dış kontrol odağı inancı arasında ve yine dış kontrolle uygu(conformity) ilişkiler gösterilmektedir. Bunun gibi akademik başarıyla iç kontrol odağına inanç arasında zekâ düzeyi de kontrol edildiğinde pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Dağ, 1990).

Yani bazı insanlar yaşadıkları her türlü olayı, başarı ya da başarısızlıklarını kendilerinin kontrol edebildiğine inanırken bazıları ise şans ve kaderin yaşamlarındaki asıl belirleyici olduğunu düşünmektedirler. Bu düşünce farklılığı birçok davranış şeklini değiştirmekte olayları kontrol edebildiğine inananları başarıya götürürken, her şeyi şans ya da kadere bağlayanları başarısızlık ve psikolojik problemlere taşıyabilmektedir.

Bireyin başarısını etkileyen hatta kontrol odağı inancını bile yönlendiren çok kuvvetli bir diğer etkende zekâdır. Bu nedenle birçok bilim adamı zekanın ne olduğunu açıklamaya çalışmışlardır.

Starddat'a göre zeka, bireyin zor karmaşık, soyut, ekonomik, amaca uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme; bu koşullar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneğidir (Demirel ve ark., 2006).

Genel anlamda zekâ, diğer şeyler arasında, çabuk ve deneyimlerden öğrenme, karışık fikirleri anlama, soyut düşünme, problem çözme, plan yapma, sonuç çıkarma yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasitedir. Bu yetenek yalnızca kitaptan öğrenme, dar bir anlamda akademik yetenek veya testten alınan yüksek puan anlamında değildir. Daha çok, çevremizdeki varlıkları kavrama, anlama ya da ne yapılacağını şekillendirme yetenekleri ile ilgili daha geniş ve derin bir kapasiteyi yansıtmaktadır (Gottfredson, 1997).

Zekânın birçok tanımı yapılmış olsa da hâlen bilim adamları ortak bir tanım konusunda uzlaşamamışlardır. Buna neden olarak, zekânın soyut olması yani elle tutulur ve gözle görülür bir nesne olmaması etkili olduğu gibi bilim adamlarının zekâ

kavramına farklı yaklaşımları da önemli bir rol oynamıştır. Kimi bilim adamı zekâyı bir bütün olarak ele alıp açıklamaya çalışırken kimi bilim adamı zekâyı zihinsel, duygusal, sosyal gibi birkaç faktörün etki ettiğini ileri sürerek açıklamaya çalışmışlardır.

On beş-yirmi yıl öncesine kadar zekâ dendiğinde akla gelen sadece hafıza, ilişkilendirme ve problem çözme gibi bilisel süreçlerdi. Buna bağlı olarak zekâ ölçümleri de bilişsel yetenek ve becerilerin değerlendirilmesine dayanıyordu (Batlaş, 2006). Uzun yıllardır bireyin hayattaki başarısının IQ ile doğru orantılı olduğu kabul edilmekteydi. Zekâ hakkındaki görüşlerin sınırlarını en iyi gören kişi olan Gardner, IQ testinin parlak döneminin Birinci Dünya Savaşı ile birlikte başladığını söylüyor. O zamanlar iki milyon Amerikalı erkek IQ ile kitlesel biçimde sınıflandırılmıştı. Bu durum senelerce Gardner'ın değişiyle "IQ tarzı düşünmeye" yol açtı. "İnsanlar ya zekidir ya değildir, o şekilde doğmuşlardır, bunu değiştirmek için yapılacak pek fazla bir şey yoktur ve testlerde size zeki insanlar arasında olup olmadığınızı söyler." Bu düşünce tarzı toplumda yaygındır (Goleman, 2005).

Yüksek bilişsel zekâya sahip, dolayısıyla, çabuk kavrayıp öğrenen, analiz etmede yetenekli pek çok kişinin gerek iş, gerek sosyal yaşamlarında başarısız olduklarının gözlenmesi, buna karşılık ortalama bilişsel zekâ ile şaşırtıcı başarılar gösteren insanlara rastlanması, bu kavramın sorgulanmasına yol açmıştır.

Wechsler ve Thorndike gibi araştırmacılar zekânın bilişsel olmayan boyutuna, bu boyutun uyum sağlama ve başarı için önem taşıdığına dikkat çekti. Ancak klasik bilişsel zekâ görüşüne ciddi anlamda karşı çıkan Gardner olmuştur. Gardner, tek başına akademik zekânın olmadığını ve zekânın sekiz temel boyutu olan geniş bir yetenekler yelpazesi olduğunu öne sürer. Bunları da sözel zekâ, mantıksal-sayısal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mekânsal zekâ, müzik zekâsı, kişiler arası zekâ, kişinin içsel zekâsı (intro personal) olarak tanımlamıştır (Batlaş, 2006).

Howard Gardner, 1983 yılında ortaya attığı çoklu zekâ kuramıyla zekâ konusundaki tartışmalara yeni bir boyut getirmiştir. Gardner'a göre zekâ, bir kişinin bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneğidir (Saban, 2001).

Çoklu zekâ kuramına göre sağlıklı bir birey sekiz zekânın hepsine sahiptir fakat hepsine aynı düzeyde sahip değildir. Birey bir problemle karşılaştığında daha çok baskın zekâsını kullanarak çözüme ulaşmaya çalışır. Ancak zekâlar kendi aralarında bir uyum içinde çalışırlar (Temiz, 2007). Bu olay çok karmaşık yolla gerçekleşir. Bir zekâ dahiler ve (beyinden kaynaklanan) engelli bireyler dışında her zaman birbirleriyle etkileşim halindedir. Örneğin bir futbol oyuncusu bedensel zekâsıyla koşar, yakalar ve şut atar, uzamsal zekâsıyla sahayı ve görevini tanır, dil zekâsıyla oyun kurallarını öğrenir, sosyal zekâsıyla takım arkadaşlarıyla tartışır ve paylaşır, içsel zekâsıyla kendini değerlendirir (Armstrong, 1994).

Gardner (1993) bu zekâ alanlarının gelişimine kalıtım etki ettiği gibi çevreninde destekleyici ve engelleyici bir etken olduğunu belirtmiştir. Bireyin sahip olduğu kaynaklar, yaşadığı toplumun kültürel değerleri, coğrafi şartlar, ailenin durumu ve bireyin içinde bulunduğu durumlar zekâ alanlarının gelişmesine etki etmektedir. Bireyin hayattaki başarısı için baskın olan çoklu zekâ alanının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Gardner'ın incelemelerinde kişisel zekânın kabaca değinilen ancak çok az araştırılmış bir boyutu daha var. Duyguların rolü.

Harvard ve New Hampshire Üniversitesi psikologlarından Peter Salovey ve Jhon Mayer duygular ve zekânın birbirleri ile nasıl birleştirileceğini ayrıntılı olarak incelemiştir. Salovey ve Mayer duygusal zekânın tanımını; kendinin ve başkalarının duygularını izleme bunlar arasında ayrım yapma ve bundan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışına yön vermede kullanabilme yeteneği olarak açıklamıştır (Mayer ve Salovey, 1993: 43).

Duyguların yalnızca zekâya değil, aynı zamanda yaşamdan doyum sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Buna göre bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru şekilde algılayıp değerlendirmesi ve ifade etmesi, bu duygular arasında ayrım yapıp elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili üstün yetenekleri tanımlayan duygusal zekâ bireyin yalnızca özel yaşamında değil yaşamın diğer alanlarındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak IQ (Inteligence Quotient) ile ölçülen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002: 54).

Günümüzde artık çoklu zekâ kuramı ve duygusal zekâ hak ettiği öneme sahip olmaya başlamıştır. Yapılan son çalışmalar insanın zekâ ölçütünün tek bir zekâ özelliğini ölçen IQ zekâ testinin sonuçları olarak görülmesine rağmen, hayat başarısındaki duygusal zekânın, akademik başarıdaki çoğul zekânın ve kontrol odağı inancının önemini vurgulamaktadır. Gelişen ve değişen dünyada toplumsal yaşamın bireyden beklentileri artarken ve bu yaşam sürekli daha iyiyi ve daha yüksek başarıyı talep ederken başarıya ulaşmak için tüm bu faktörlerin bilincinde olmak gerekmektedir. Bu çalışma ile duygusal zekânın, kinestetik zekânın ve iç-dış kontrol odağının beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek için çalışılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik zekâlarının, duygusal zekâlarının ve iç-dış kontrol odağı inançlarının akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanlarından biri olan kinestetik zekâ ölçümünden elde edilen puanlar ile duygusal zekâ testi puanlarının ve iç-dış kontrol odağı inançlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin akademik başarıları duygusal, kinestetik zekâ ve kontrol odağına ilişkin görüşlerini yordamakta mıdır?
2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin akademik başarıları Duygusal zekâ alt boyutları ile ilişkili midir?
3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin akademik başarıları Duygusal zekâ, Kinestetik zekâ ve kontrol odağı ile ilişkili midir?
4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf, aile tutumu, bölümlerine ve branşlarına göre kinestetik ve duygusal zekâ ölçeklerine ilişkin görüşlerinde farklılık var mıdır?

5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf, algılanan aile tutumu, bölümlerine ve branşlarına göre kontrol odağı ölçeğine ilişkin görüşlerinde farklılık var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde artık beden eğitimi ve sporun bireyin kişilik gelişiminde olumlu etkileri bilinmektedir. Bireyin başarma güdüsünü doyurmada ve bireyi sosyal, çevresine karşı daha anlayışlı daha olumlu, daha fazla kendine güvenen ve daha başarılı olmasında çok önemli rol oynamaktadır. Toplumda bireyleri spora sevk edecek sağlıklı ve doğru eğitim verecek spor adamları beden eğitimi ve spor yüksekokullarında yetiştirilmektedir. Bu araştırmada bu öğrencilerin kinestetik, duygusal zekâlarının ve iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi incelenecektir.

Beden eğitimi ve spor alanında başarılı öğrencilerin kinestetik zekâ alanlarının yüksek çıkması beklenmektedir. Bu tür zekâ alanı, bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Koordinasyon, denge, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel özelliklerin yanı sıra, beden dilini kullanma, vücuttaki farkındalığı genişletme, dokunsak nitelikteki bazı becerileri yerine getirmeye dayanmaktadır. Bireyin yaşadığı ortamın gereği olarak hareket veya aktiviteye katılma gerekliliği bu zekâ alanının gelişmesinde büyük rol oynar. Bireyler, günlük hayatta yapmaları gereken işlerde başarıya ulaşabilmek için zekâlarını kullanmak zorundadırlar. Görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için kendilerinde var olan değişik zekâ alanlarını işe koşmak durumundadırlar. Bunun içinde değişik zekâ alanlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Kinestetik zekâ gelişiminde hareketli çocuklar ev ve sınıf ortamında kısıtlandığında ya da hiperaktif gibi yakıştırmalar yapıldığında kinestetik zekâları gelişmeyecektir. Kinestetik zekâlı öğrenciler aktif katılımla daha iyi öğrenirler. Söylenenden çok yapılanı hatırlarlar. Fiziksel dünyamızda var olmamızın ve dış dünyayı bilmemizin temelinde bu zekâ alanı yatmaktadır. Dış dünyada olup biteni gözleyerek, diğerlerinin hareketlerini taklit ederek, diğerleriyle etkileşim kurarak ve nesnelere dokunarak öğreniriz. Diğer insanlarla beden dili ile iletişim kurarak, onların hareketlerini taklit ederek ve çok değişik yollarla etkileşime girerek haberleşiriz. Kinestetik zekâlı bireylerin motor becerileri pekişmiştir. Çevreye çabuk yanıt verir ve dengelidirler. Bu fiziksel performansı ve denge gelişiminin iyi olmasını sağlar.

Türkiye'deki yerleşik beden eğitimi sistemi ve sporun altyapı basamaklarından yukarı doğru çıkıldığında oluşmaya başlayan çarpık yapılaşması ancak küçük yaşlarda yapılacak zeka alanlarının belirlenmesi ve belirlenen zeka alanına yapılacak spesifik çalışmalarla geliştirilmeye ve düzeltilmeye başlanabilir.

Çoklu zekâ kuramının temelinde yatan düşüncelerin hayata geçirilmesi bu kuramın uygulanabilirliğiyle aynı doğrultudadır. Gerek eğitimcilerin gerekse öğretmenlerin hazırladığı eğitim programlarının kuramın temelleriyle çelişmeden ayrıntılarına değinerek uygulama safhasına getirilmesi çok önemlidir. Bu yüzdende çoklu zekâ alanlarının bilinmesi ve bedensel yani kinestetik zekânın öneminin kavranmış olması hem çok önemli hem de gereklidir. Öğrencinin kinestetik zekâsını geliştirerek çoklu zeka kuramındaki diğer zekâ alanlarıyla entegre bir şekilde çalışıp önüne çıkan sorunları ve problemleri çözüp yaşama kendi yetenekleri çerçevesinde uyum sağlayabilmesi açısından önemli olacaktır. Bu onun kendi hayatını kendi yeteneklerinin oluşturduğu bir ortamda mutlu ve topluma faydalı bir birey olmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Duygusal zekâ ise henüz çok yeni bir kavram olmasına karşın başta eğitim öğretim olmak üzere kişiler arası ilişkiler ve toplumsal gelişim gibi birçok alanda hızla uygulamaya konulmuş ve her geçen gün daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Spor yapan kişilerin kendilerine ve başkalarına ait duyguları tanıması, anlaması, ifade ve analiz etmesi, duygusal bilgiyi kullanma becerisi kazanması, duygularını düzenleyebilmesi ve bu durumu yaşamına yansıtabilmesi şüphesiz kişiler arası ilişkilere

olumlu anlamda yansıyan ve dolayısıyla gün geçtikçe kötüye giden toplumsal anlayışsızlığa ve sevgisizliğe ışık tutacak bireyleri bu alanda daha sağlıklı bir psikolojik yaşama ve başarılı bir hayata yönlendirecektir. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin yaşamın birçok alanında düşük olanlara oranla daha başarılı oldukları birçok çalışmayla ortaya konulmuştur. Beden eğitimi derslerinde ya da sporun olduğu her alanda kinestetik zekâ ve duygusal zekâ gelişimine daha fazla önem verilmesi hem bireysel hem de toplumsal olarak bizi çok daha başarılı yapacaktır.

Günümüzde hangi spor dalında olursa olsun; başlangıçtan itibaren performansta optimal düzeye ulaşana kadar, bireyler oldukça büyük sorunlarla karşılaşırlar. İşte psikoloji burada kendi rolünü oynar. Amaç daha çok gelişim sağlamak ve daha çok başarı kazanmak ise insan performansını engelleyen gerek içsel ve gerekse dışsal faktörleri ortadan kaldırma görevlerini üstlenir. Artık sporda ileri düzeye ulaşmış ülkeler duygusal zekâ alanından oldukça fazla yararlanmaktadırlar.

Hemen hemen tüm diğer yaşam alanlarında olduğu gibi spor alanında da kaybetmek ya da kazanmak başarı ve başarısızlığın somut göstergesi olarak kabul görmektedir, bu bağlamda sportif performansın başarı motivasyonu ile bağlantılı bir davranış olduğu düşünülmektedir. Kontrol odağı başarı motivasyonunu öngörebilen bir yapıya sahip olduğu için sporcunun başarısını öngörebilecek değişkenlerden birisi olarak düşünüldüğünde spor alanında başarı ve başarısızlığın spor yapan bireyler tarafından nasıl açıklandığını kendilerinden duyarak, bu alanda daha kısa yoldan bilgiye ulaşmayı sağlar (Hasırcı, 2000).

Yani zekâ çeşitlerinin yanı sıra başarıda önemli rol oynayan bir etkende kontrol odağı inancıdır. Daha değişik bir anlatımla kişilerin olayları nasıl algıladıklarını (sporcuların başarılı, başarısız sonuçları nasıl algıladıkları) ortaya koymak kontrol odağının tüm diğer yaşam alanlarında olduğu gibi sportif alanda da bir başarıyı öngörme gücünün olduğunu göstermektedir. Zaten bu alanda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, kontrol odağının başarıyı öngörmedeki öneminin ne kadar büyük olduğunu görmek hiçte zor olmayacaktır.

Bu çalışmayla birlikte kinestetik ve duygusal zekâsı yüksek bireyler yetiştirmenin sporcuların başarı ve başarısızlıklarını atfettikleri durumların yani kontrol odağı tercihlerinin akademik açıdan başarılı olmaları için ne kadar önemli olup olamadığının incelenmesinin ve anlamlandırılabilmesinin eğitim açısından yararlı sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır. İlgili literatür çalışmasında, kinestetik zeka, duygusal zeka ve iç-dış kontrol odağı ile ilgili yurt dışında ve Türkiye'de çok sayıda araştırma yapılmasına karşın Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları için kinestetik, duygusal zeka ve iç-dış kontrol odağı inancı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemi 2011–2012 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümü öğrencileri, Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ve Muğla Üniversitesi Rekreasyon Bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin duygusal zekâ ölçümü Bar-On duygusal zekâ ölçeği ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kinestetik zekâ ölçümleri çoklu zekâ testinin (5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61, 69, 77)'inci sorularına verilen yanıtların ölçümü ile sınırlıdır.

4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin iç-dış kontrol odağı ölçümü RİDKOÖ sonuçları ile sınırlıdır.

5. Araştırma kapsamındaki öğrencilere uygulanacak testler objektif olarak, sınırlı zamanda cevaplatılmıştır.

6. Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti ağırlıklı genel not ortalamaları kıstas alınarak belirlenmiştir.

7. Öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamalarını belirlemede kendi beyanları esas alınmıştır.

### 1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Öğrencilerin kendilerine verilen kişisel bilgi formunu, Bar-On duygusal zekâ ölçeğini, kinestetik zekâ ölçeğini ve İç-dış kontrol odağı ölçeğini içten ve tarafsız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. Öğrencilerin veri toplama araçlarındaki soruları doğru şekilde algıladıkları kabul edilmiştir.

3. Kullanılan veri toplama araçlarının ulaşılmak istenen bilgileri edinmek için yeterli olduğu ve duygusal zekâ düzeyini, kinestetik zekâ düzeyini, iç-dış kontrol odağını geçerli, güvenilir bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.

4. Araştırma kapsamındaki örneklem grubunun araştırma evrenini yeterli düzeyde temsil edici nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

5. Öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamalarının akademik başarılarını tam olarak yansıttığı kabul edilmiştir.

6. Öğrenci beyanları ile belirlenen ağırlıklı genel not ortalamalarının tamamen gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

### 1.6. Tanımlar

**Beden Eğitimi:** İnsan bütününü oluşturan fiziki, ruhi ve zihni vasıfların bulunduğu, yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Şahin, 2002).

**Spor:** Bireyin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme ve gerçek anlamda başarı gücünün arttırılması kişisel açıdan en yüksek noktaya çıkarılması yolunda gösterilen yoğun çabalardır (Aracı, 1999).

**Kontrol Odağı:** Kişinin yaşamının kontrolünü nerede algıladığı ile ilgili kişilik özelliklerini içerir. Bireyin davranışı ile sonucu arasındaki nedenselliği hangi güçlere bağladığına ilişkin genelleştirilmiş beklentileridir (Rotter, 1966, Akt: Dönmez, 1986: 259).

**İç Kontrol Odağı:** Ödül ve cezaların büyük ölçüde bireyin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olacağı doğrultusunda oluşan beklentilerdir (Lefcourt, 1976, Akt: Karadeniz, 2005: 84).

**Dış Kontrol Odağı:** Ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce yönetildiği ve denetlendiği, ödüllere ulaşma ve cezalardan kaçınmada kişisel çabaların etkili olmadığı doğrultusundaki bir beklentinin olması durumudur (Lefcourt, 1976, Akt: Karadeniz, 2005: 84).

**Zekâ:** Bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir (Gardner, 1983).

**Duygu:** Duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2005).

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

**Çoklu Zekâ Kuramı:** Bireylerin öğrenmek ve öğrendiğini göstermek için çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan bir öğrenme kuramıdır (Gültekin, 2004).

**Kinestetik Zekâ:** Nazikçe hareket edebilme kabiliyeti ve diğer insanların ve nesnelerin hareketlerini ya da dinamiklerini doğrudan kavramaktır (Gardner, 1983).

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Zekâ

### 2.1.1. Zekânın Tanımı

On dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren, insanı tanımaya ve bireysel farklılıkların nedenlerini anlamaya yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Her birey farklı bir karaktere ve farklı yeteneklere sahiptir. İnsan gücünün, bireyin yetenekli olduğu yönler doğrultusunda kullanılmasını sağlamak amacıyla ortaya çıkan, zihinsel süreçlerin ne olduğu ve nasıl ölçülebileceği sorunu, zekâ kavramının gelişmesine yol açmıştır. Bilim adamları iki yüz yıldır zekâyı tanımlamaya ve ölçmeye çalışmaktadırlar. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde zekanın birbirinden farklı bir çok tanımına rastlamak mümkündür.

Zekâ tanımları ve ölçekleri üzerine geçen yüzyılın başlarında bir kargaşa oluşmuştur. Farklı zekâ tanımlamaları ve farklı ölçeklerin yaygınlaştığı ve kargaşa yarattığı bu dönemi, Thurstone, "Zekâ, hangi zekâ testi kullanılmakta ise, o testin ölçtüğü şeydir" diyerek çarpıcı bir biçimde özetlemiştir. Bu tanımlama ve ölçme kargaşası ancak yüzyılın ikinci yarısından sonra çözülmeye başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir (Cansever, 1982).

Zekâ ile ilgili ilk çalışmalarda, bilişsel yeteneklere dayandırılmıştır. Bilişsel zekâ anlama, öğrenme, hatırlama, rasyonel düşünme, problem çözme ve öğrendiğini uygulama kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Bar-On, 1997). Zekâ kavramı, ilk test denemesinin geliştirilmesinden beri özellikle psikolojide çok büyük öneme haiz olmasına rağmen, fikir birliğine varılmış tek bir zekâ tanımı mevcut değildir. Bu durumun sebebi olarak, zekânın yalnızca tek bir kabiliyette kendini göstermemesi, aksine farklı becerilerden oluşan kapsamlı bir özellikte olması gösterilebilir (Konrad ve Hendl, 2001: 41 ).

Zekâ konusundaki önemli isimlerden Binet (1905, akt: Özgüven, 1998) zekâyı, belirli bir hedefe yönelme, amaca ulaşabilme yolları geliştirme, kendini eleştirebilme ve değişiklik yapabilme eğilimi olarak tanımlamıştır. Terman (1916), soyut semboller üzerinde düşünebilme yeteneğinin bireyler arasındaki zekâ farklarını ayırabilen en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Zekâ, bireyin gerek sorunları çözerken, gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. Bireylerin çevreye uyumu, olaylara tepkileri, tepki hızları farklılık gösterir. Bu farkın temelinde zekâ ve bireysel farklılık yatar (Morris, 2002).

Weschler zekâyı; bireyin amaçlı davranışlarının, mantıki düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların tamamını kapsayan genel bir yetenek olarak tanımlamıştır. O'na göre zekâ; dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir (Çakar ve Arbak, 2004: 26; Kulaksızoğlu, 2005: 135).

İlk zekâ testini yapan Fransız psikolog Alfred Binet'e göre zeka; belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir. Binet zekâyı, iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme ve eleştirisel görüşe sahip olma olarak da tanımlamaktadır (Kulaksızoğlu, 2005: 135).

Howard Gardner, zekâyı, bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak tanımlamaktadır (Gardner, 2004: 11 ). Gardner'a göre zekâ, değişen dünyada yaşama ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda bulunan kendine özgü yetenekler ve becerilerin

bütünüdür. Tüm insanlar bu zekâ türlerine çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar ve bu zekâ türlerinden bazılarına daha çok eğilimleri olabilir (Vural, 2005: 237- 238).

Piaget ise zekâyı; her türlü karmaşık akıl yürütme sürecinin altında yatan ve doğuştan gelen genel bilişsel yeti olarak tanımlamaktadır (Budak, 2003: 848).

Zekâ, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya göre zekâ sadece çevreye tepki verme değildir. Aynı zamanda çevreyi biçimlendirme etkinliğidir. Ancak hangi yeteneklerin genel zekânın bileşenleri olduğu hakkında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Zeki davranışlar da bir çevreden diğerine farklılaşabilir. Zihinsel yetenekler, doğumdan itibaren, bireyin kalıtsal özellikleriyle içinde bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir sonucu olarak gelişmektedir. Bu bağlamda kültür de zeki davranışın ne olup olmadığını belirlemede önemli rol oynamaktadır (Erkuş, 1999).

Psikoloji sözlüğü zekâyı, en genel anlamıyla soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma gibi zihinsel yetilerin toplamı olarak tanımlamaktadır (Budak, 2003: 848).

Psikolog William Lois Stern'e göre zeka; düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir; hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel bir uyum sağlayabilmedir ( Konrad ve Hendl, 2001: 41-42).

Edward L. Thorndike zekayı, gerçek ya da olgular açısından iyi tepkilerde bulunabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır ( Toker ve diğ., 1968: 64 ).

Zekâ; birbirinden farklı alanlara yayılan beyin gücünün kapasitesi, bu kapasitenin verimli kullanılabilmesi, bu kullanımın dengesi olarak tanımlanan bir sinerjidir ( Atabek, 2000: 21). Zekâ; dünyanın bizden beklediklerine en iyi uyum gösterebilme yeteneğidir (Brockert ve Braun, 2000: 14). Kişinin anlama, kavrama, öğrenme kapasitesidir; zihinsel performansı gösterir (Vural, 2005: 224). En geniş anlamıyla zekâ; genel bir zihin gücü olarak tanımlanabilir (Baymur, 2004: 246).

Zekâ, beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir. Zekâ, cevaplandırmada ve çözüm bulmada sürati sağlayan, bir problemin çeşitli evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilmeyi gerçekleştiren kapasitedir. İnsanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenilme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve bilgiyi akılda tutma süresinde gözlenen değişiklik, onların zekâ seviyelerindeki ve kısmen zekâ biçimlerindeki farklara bağlıdır (Kulaksızoğlu, 2005: 135).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, zekâ birçok zihinsel işlevi içermektedir. Dolayısıyla aynı zekâ düzeyinde olan kişilerde bu işlevlerin değişik olması sonucu değişik kişilik yapıları, davranış biçimleri, uyum ve çözümler görülebilir. Bazı insanlarda el becerileri daha iyi gelişirken, bazıları soyut konularda daha başarılı olur. Sözlü ve yazılı anlatımı kolayca kavrama, sözcükleri ve bunların oluşturduğu kavramları tanıma ve anlama, basit hesap işlemlerini kolayca ve çabuk yapabilme, düşünce kurallarına uygun davranıp sağlıklı çıkarımlara ulaşabilme gibi zekânın günlük yaşama yansıyan, yaşamı etkileyen ilişkilerin kurulup sürdürülmesinde önemli rol oynayan özellikleri de vardır. Bireyler bu özelliklerde birinde veya bir kaçında ya da hepsinde üstünlük gösterebilir. Bu özellikler arasında anlamlı bağlantılar bulunmaktadır. Başka bir deyişle; birinde ya da bir kaçında görülen üstünlük genel

olarak diğerlerini olumlu biçimde etkiler. Bu özelliklerin gelişmesi insanın içinde yaşadığı çevrenin toplumsal yapısı ve koşullarıyla yakından ilgilidir. Zekâ, kültürel değerlerden etkilenmekte ve farklılaşmaktadır.

### 2.1.2. Zekâ kuramları

Üzerinde en çok araştırma yapılmış olan yeteneklerden birisi zekâdır. İnsan davranışlarının açıklanmasındaki önemi görüldükçe, zekâ kavramını açıklamaya yönelik çalışmaların sayısı artmıştır. Bununla birlikte, zekânın nasıl bir yetenek olduğu hala tartışılmaktadır (Baymur, 2004: 246). Zekâyı anlamaya çalışanların karşılaştıkları en temel sorulardan biri şudur: Zekâ genel bir yetenek ya da beceri midir? Yoksa birçok farklı yetenekten mi oluşmaktadır? Zekâ yaklaşımlarına bakıldığında tek boyutlu bir zekâ tanımından çok boyutluluğa doğru bir geçiş olduğu görülür. Son yıllara kadar kuramsal olarak zekânın doğuştan 20 yaşlarına kadar geliştiği, bu yaştan sonra bilgilenmenin artıp zekâ kapasitesinde gelişme olmadığı, yaşlılıkta ise düşme eğilimi gösterdiğine inanılmaktaydı. Zekâ kavramındaki son gelişmeler ise bu konudaki kuramsal bilgilerimizin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zekâ yaklaşımlarında son boyut yaşam boyu gelişimdir; yaşlılıkta da zekâ bölümünde düşüş olmadığı ortaya konmuştur (Kulaksızoğlu, 2004).

#### 2.1.2.1. Tek Etmen Kuramı

Bu kurama göre, zekânın yapısında bir genel yetenek vardır. Hangi çocukların normal eğitimden yararlanabileceğini hangilerinin yararlanamayacağını belirlemek amacıyla, ilk zekâ testini hazırlayan Binet, (1905, akt: Cansever, 1982) zekayı iradeden, güdüden, bellekten, anlayıştan yani kişilikten soyutlanamayan, insanın tüm davranışlarını belirleyen bir özellik ve kişiliğin tümü olarak tanımlamıştır. Binet, zihinsel yeteneklerin tek tek değil hep birlikte değiştiğini, örneğin, kelime dağarcığı zengin olan bir çocuğun dikkatinin de anlayışının da yüksek olduğunu söylemiştir. Binet'ye göre tüm zihinsel yetenekleri içeren bir genel yetenek vardır ve bu zekâ genetik olup, deneyim ve öğrenmeyle çok az gelişir.

Binet' ye göre üstün zekâ da düşük zekâ da insanın her davranışında kişiliğinin her yönünde izlenir. Zekâyı kişilikten soyutlayarak incelemek bizi yanlış yorumlara sürükleyeceğinden, kişinin geçmişi, davranış biçimleri, tutkuları, ilişkileri ayrıntılarıyla bilindikten sonra Binet testinin uygulanması ve sonuçların önceden toplanmış bilgilerin ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir. Test ile ölçülen zekâ bütün davranışın bir örneğidir. Örnek olarak gözlenen bir davranış insanın günlük davranışları ve genel zekâsı hakkında bilgi sağlamaktadır.

Binet (1905, akt: Özgüven, 1998) zekânın, algısal motor becerilerle değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Binet'nin, Simon (1905) ile birlikte hazırladığı ölçek 1916 da Terman tarafından gerçekleştirilen revizyonunda Stanford Binet Zekâ Ölçeği adını almıştır. Binet'e göre zekânın altı özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek, kendi kendini eleştirmek. Bu genel yetenek için Terman (1916), soyut düşünme yeteneği ve problem çözme yeteneği, Stern (1912) ise, düşünme yeteneğini kullanarak yeni durumlara uyum sağlama tanımlarını yapmışlardır (akt: Özgüven, 1998).

Benzer bir şekilde, Wechsler (1939, akt., Cansever,1982) de, zekayı birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan bir genel yetenek olarak görmüştür. Genel yeteneği ölçmek için de bu alt yeteneklerin ölçülmesi

gerektiğini, bu alt yeteneklere ilişkin ölçümleri toplayarak, bireyin genel yetenek düzeyi hakkında bir ölçüm elde edilebileceğini düşünmüştür.

Weschler (1950, akt: Kaufman ve Kaufman, 2001), zekânın sadece bir kavram olduğunu ve kişinin amaçlı davranışlarının, mantıklı düşüncesinin, çevreyle etkin bir biçimde basa çıkabilmek için giriştiği çabaların tümünü kapsayan genel bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. O'na göre zekâ geriliği yalnızca zekâ eksikliği değil var olan zekâdan günlük yasamda yararlanamamaktır. Aynı zekâ bölümüne sahip 2 kişi çevreyle bambaşka biçimlerde basa çıkabilir. Wechsler zekâ için "genel zekâ, sadece bilişsel yeteneklerle eşitlenemez, zekâ, bireyin, bütün becerilerinin bir göstergesidir" demiştir. Weshler'e göre, zekâ ölçekleri ile değerlendirilen beceriler yasamın değişik alanlarında da gözlemleniyorsa, değerlendirdiğimiz şeyin zekâ diye nitelendirilen kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Weschler (1939, akt: Özgüven, 1998) yetişkinler için hazırladığı ölçeğinde zeka için önemli bulunan 11 element saptamış ve bu elementlerin 6' sının sözel (genel bilgi, kavrayış, aritmetik, benzerlikler, sayıların tekrarı, kelime hazinesi), 5 tanesinin de performans (resimleri tamamlama, blok desenleri yapma, resimleri düzenleme, parçaları birleştirme, şifre) nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde de uyarlaması yapılmış ve uygulanmakta olan Wechsler testi (1939), Binet'in (1911, akt: Aydın, 1997) zeka testine göre iki yönden farklılık göstermektedir. Birincisi Wechsler testi daha fazla veri temin eden bir ölçme aracıdır. İkincisi, Wechsler testi erişkinlerin zekâ potansiyelini ölçmek amacıyla ilk önce erişkinler için hazırlanmıştır. Daha sonra çocuk formu da oluşturulmuştur. Hem Stanford Binet hem de Wecshler testleri kültüre bağımlı testlerdir.

Stern ise; yeni karşılaşılan durumların gereklerini, düşünme yeteneğinden yararlanarak karşılayabilme, yeni hayat koşullarına uyabilme gücü olarak tanımlamaktadır. Bütün bu açıklamalarda ortak olan hususlara göre; zekânın bireyin çevresine etkili bir şekilde uyumunu sağlayan soyut ve genel bir yetenek olduğu anlaşılmaktadır (Baymur, 2004: 246).

#### 2.1.2.2. Çift Etmen Kuramı

Zekânın yapısında iki faktörün rol oynadığını belirten Spearman' a (1927, akt: Morris, 2002) göre zihinsel güç, bir genel yetenek ile çok sayıda özel yeteneğin kullanılmasından oluşur. Her birimiz bazı alanlarda diğer alanlara göre daha fazla göze çarparız. Spearman' a göre bu farklılıklar aynı genel zekânın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumudur.

Spearman (1863-1945, akt: Toker, 1968) yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin genel zekâ seviyelerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır. Ortaya attığı genel zekâ kavramını, bulduğu ve kullandığı faktör analizine dayanarak daha da geliştirmiştir.

Sperman genel zekâ faktörüne "g" adını verir. Kişi sahip olduğu "g" faktörüne bağlı olarak genelde parlak ya da tam tersi sönük olarak tanımlanabilir. "g" faktörü zekâ testi maddelerinde performansı belirleyen temel unsurdur. Ayrıca "s" faktörü denilen özel faktörler de vardır. Bunlar spor, müzik, resim gibi belli yetenek alanlarında ya da testlerde belirleyici rol oynamaktadır (Atkinson, 1995).

Özel faktör genel zihin yeteneği dışında, belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan zihin gücüdür. Özel faktör "s" kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel "g" faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karsı farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir. "g" faktörü her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta değildir. Genel faktörler özel faktörleri etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Cansever, 1982).

Bir diğer önemli isim, Cattell (1963, akt: Jhonson, Thomas J. and Bouchard Jr, 2005) kuramını iki zekâ faktörü üzerine kurmuştur. Bunlardan ilki akışkan zekâdır. Görsel uzaysal yetenekleri, görsel ayrıntıları fark etme yeteneğini ve ezber belleğini içerir. Bu zekâ türü harfleri ya da sayıları gruplama, benzer sözcükleri esleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri ile ölçülmeye çalışılır. Bu faktör de basarı, deneyim ve eğitimden oldukça az etkilenir. İkinci zekâ faktörü olan kristal zekâ ise gelimse sırasında öğrenilen bilgileri (kültürel, deneyimsel, eğitimsel) içerir. Kristal zekâ soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, mantık yürütme becerilerini ifade eder. Bu zekâ türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanılır.

Bu teoriye göre kristal zekâ, öğrenme deneyimlerinin seçimini ve kullanımını sağlamasının yanı sıra bireyin akışkan zekâsını da yansıtmaktadır. Benzer eğitimsel ve kültürel altyapıya sahip insanlar arasında akışkan zekâdaki bireysel farklar, kristal zekâdaki bireysel farkları önemli ölçüde etkilemektedir. Farklı kültürel altyapıya ve aynı düzeyde akışkan zekâya sahip iki kişi kristal zekâ düzeyleri açısından farklı olabilirler. Bu modeldeki akışkan zekâ – kristal zekâ ayırımı, kalıtımın akışkan zekâ üzerinde daha fazla rol oynadığını ileri sürmektedir. Kristal zekâ- akışkan zekâ kuramını Cattel geliştirmiştir; ancak kuramın detaylı değerlendirmesini Horn (1976, 1985, 1998, akt: Jhonson Thomas J. and Bouchard Jr, 2005) yapmıştır. Horn'a göre de genel bir zekâ yoktur ve akışkan zekâyla kristal zekâ arasında kalıtım temeli açısından bir fark yoktur.

Spearman genel düşünsel yeteneği çift etmen kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. 1904 yılında yazmış olduğu "Genel Zekâ" adlı makalesinde insanın bütün zihinsel etkinliklerinde ortak bir yön bulunduğunu göstermeye çalışmıştır. Bu kurama göre; zihinsel güç bir genel yetenek ile birçok özel yetikliklerden meydana gelmiştir. Spearman bu genel yeteneğe "zekâ" demiş ve bunu "karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü" olarak tanımlamıştır. O'na göre insan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kestirmeden çözecek yolu bulur ( Baymur, 2004: 246; Toker ve diğ. 1968: 31).

#### 2.1.2.3. Çok Etmen Kuramı

Zekâyı çok etmen kuramı ile açıklayan bilim adamları da vardır. Bunların başında Thorndike, Thurstone ve Guilford gelmektedir. Bu psikologlara göre; günlük davranışları düzene koyan fikirsel gizil güç, bir tek genel yetenek olmaktan ziyade bir çok özel yetikliklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Baymur, 2004: 248; Toker ve diğ., 1968: 41).

#### Thorndike'ın Çok Etmen Kuramı

Edward L. Thorndike'ın zekâ görüşü atomistik bir görüştür. O'na göre zekâ birbirinden ayrı faktörlerden meydana gelir. Faktörler birbirinden bağımsızdırlar. Bu duruma göre genel bir zekânın sözü edilemez. Zekâ değil zekâlar vardır. Bir zihinsel problemin çözümünde birden fazla faktör yer alır (Toker ve diğ., 1968: 37 – 38).

Thorndike'a göre, zekânın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır. Mekanik zekâ; alet, cihaz kullanma ve makine işletebilmede kendini gösterir. Sosyal zekâ; insanları anlama, kişiler arası ilişkileri görüp bunlara göre davranabilme gücüdür. Soyut zekâ ise, sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada kendini gösterir (Baymur, 2004: 248 ).

**Thurstone'un Çok Etmen Kuramı**

Thurstone'a göre zekâ, birçok fikirsel yeteneklerin karışımından meydana gelmektedir. Thurstone'un zekâ teorisi Chicago Üniversitesi'nin öğrencilerine uygulanan bir dizi test sorusunun analizine dayanmaktadır. Zekânın genel bir faktör olduğu teorisini reddederek bunun terine birbirlerinden bağımsız birçok zihinsel becerinin merkezde olduğu bir teori ortaya koymuştur ( Baymur, 2004: 248; Konrad ve Hendl, 2001: 46 ).

Başlıca yetenekler ise şunlardır:

1. Sözel anlayış: Kelimeleri tanıma ve anlama yeteneği

2. Sözel akıcılık: Sözel ve yazılı olarak uygun kelime ve ifadeleri çabucak bulabilme gücü

3. Sayısal yetenek: Basit aritmetik işlemlerini çabuk ve doğru olarak yapabilme

4. Uzay ilişkilerini kavrama: Nesnelerin uzaydaki biçimlerini kavrayabilme

5. Bellek: Mekanik belleme gücü

6. Algısal hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme; benzerlikleri ve farklılıkları çabuk ve doğru olarak algılayabilme

7. Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünebilme ve uslamlama gücü ( Baymur, 2004: 248 )

İnsanlar bu çeşitli yetenekler bakımından birbirlerinden az çok ayrılık gösterirler. Yukarıdaki alanlardan herhangi birinde üstünlük gösteren bir kişi, her zaman diğer alanlarda da üstün olmaz. Ancak bunun aksi olan fikir de yanlış değildir (Baymur, 2004: 248 ). Bu tez, devreden faktör teorisi olarak tanımlanmaktadır. 1940'lı yıllardan beri farklı faktör teorilerini yönlendiren bir zekâ modeli olmuştur ( Konrad ve Hendl, 2001: 47 ).

**Guilford'un Çok Etmen Kuramı**

J.P.Guilford faktör analizi yolu ile birbirinden kesin şekilde bağımsız zihinsel faktörler saptamış, "Zihin Yapısı" adını verdiği zekâ kuramını 1959 yılında yayınlamıştır. O'na göre zekânın tabiatı, ancak öğelerinin bilinmesi ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi ile anlaşılabilir. Guilford'a göre zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Birey her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Belli bir işte üstün başarı sağlayan bir kişi diğer bir işte aynı ölçüde başarı gösteremeyebilir (Toker ve diğ., 1968: 41-42).

Guilford'un zekâ modeline göre; zekânın üç boyutu vardır. "İçerik" boyutu figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşur. "Ürünler" boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme (transformasyon) ve doğurgulardır."İşlem" boyutu ise, biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Ülgen, 1997: 27).

**Piaget'in Zekâ Kuramı**

Jean Piaget zekânın işleyiş ve gelişimini biyolojik bir modelle açıklamaktadır. O'na göre zihinsel yapılar ve zeka, yaşa bağlı olarak gelişmekte ve doğumdan ergenlik sonlarına kadar bu olgunlaşma devam etmektedir (Toker ve diğ., 1968: 59; Kulaksızoğlu, 2005: 136).

Piaget'e göre, zihinsel gelişim beynimizde kalıtımsal olarak mevcut olan bazı biyolojik yapı ve işlevlere dayanmaktadır. Beynimizin örgütleme ve uyum sağlama olarak adlandırılabilecek iki temel görevi bu yapıyı oluşturmaktadır. Örgütleme insan beyninde doğuştan bulunan bazı yapıların birleştirilmesi ile daha üst düzeydeki zihinsel yapılara ulaşmak anlamına gelmektedir. Uyum sağlama ise özümleme ve uyma süreçleri ile işlev görmektedir. Her zihinsel faaliyette bulunduğu kabul edilen özümleme ve uyum yolu ile beyin çevre ile olan ilişkilerinde kendi yapılarını değiştirerek ve düzenleyerek faaliyet gösterir. Bireyin beyin yolu ile uyaranları mevcut yapılarına göre seçerek ve değiştirerek içe almasına "özümleme" denir. Böylece çevre ile organizma arasındaki denge kurulmaya çalışılır (Kulaksızoğlu, 2005: 136).

Piaget; bireyleri birbirinden farklı kılan en önemli zihin işlevi olan zekânın temel özelliklerini üç noktada toplamıştır:

1. Zekâ organizmanın çevreye uyumunun özel bir halidir. Bu uyum bireyin çevre ile etkileşimini gerçekleştirir.

2. Zekâ bir çeşit denge halidir. Zihinsel yapılarla çevre arasında durmadan yenilenen bir denge vardır.

3. Zekâ bir çeşit zihinsel işlemler sistemidir. Bilgi edinmek hareketle olur (Kulaksızoğlu, 2005: 136 ).

Piaget zihin gelişiminin; daha çok fiziksel gelişimi ifade eden olgunlaşma, kişinin geçirdiği yaşantılar, içinde bulunulan toplumun kültürel aktarımı ve dengelenme gibi faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir (Bacanlı, 2001: 60–61).

Piaget doğumdan ergenliğe kadar çocukların kullandıkları düşünce maddelerini inceledikten sonra, belirli yaşlarda zekânın belirli özellikler gösterdiğini bulmuştur. Piaget buna dayanarak zihinsel gelişimi dört esas döneme ayırarak incelenmektedir.

Bunlar;

**Sensori- motor dönem**

Doğum ile 2 yaş arasını kapsar. Bu aşama zekânın uyanışı olarak da tanımlanabilir. Sonraki aşamalar için bir temel teşkil eder.

**İşlem öncesi dönem**

Bu dönem 2 ile 7 yaş arasını kapsar. Dönemin en önemli özelliği sembolik fonksiyonun ortaya çıkmasıdır. Çocuk öğrendiği kural ve oyunları beceriksiz bir şekilde geneller. Bunun yanında cansız varlıkları canlı olarak tasavvur ederek kişileştirir. Dil gelişir. Kişi nesneleri zihinde canlandırabilir.

**Somut ve müdahaleci düşünme dönemi**

Bu dönem 7 ile 12 yaş arasını kapsar. Göz önünde, somut olan işlemler yapılabilir hale gelir. Soyut olan, elle tutulup, gözle görülemeyen işlemler henüz gerçekleştirilemez. Bu dönemde düşünce tersinebilirlik özelliği edinir. Kişi benmerkezci düşünce tarzından kurtulur.

**Soyut işlemler dönemi**

On iki yaşından yetişkin döneme kadar süren bu dönemde kişi geleceğe yönelik soyut biçimde düşünebilir, varsayımlar ileri sürerek çeşitli ihtimaller üzerinde akıl yürütebilir. Bir konunun farklı yönlerini düşünerek onları ayrı ayrı sınayabilir. Çocuk 7, 8 ile 11, 12 yaşları arasında nesnelere dayalı olarak akıl yürütebilirken, soyut işlemler döneminde soyut düşünebilme, denenceler ileri sürme, akıl yürütme ve tümdengelim yolu ile düşünebilme söz konusudur (Kulaksızoğlu, 2005: 137–138; Bacanlı, 2001: 137–138, Konrad ve Hendl, 2001: 51).

### 2.1.2.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ hakkındaki eski görüşlerin sınırlarını en iyi gören kişi Howard Gardner' dır (Goleman, 2005: 55). Howard Gardner; insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır ( Saban, 2003: 5).

Howard Gardner' ın 1983 tarihli Zihin Çerçeveleri (Frames of Mind) adlı kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekânın şart olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2005: 55).

Çoklu zekâ teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında anahtar sözcük "çoğul" dur; yani zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir geliştirilebilir ve değiştirilebilir; yani bir birey zeki olmayı öğrenebilir. Dolayısıyla çoklu zekâ teorisi, bir insanın yetenek repertuarının bir takım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (Saban, 2003: 6).

Gardner IQ' nün tek bir standart faktör olarak kabul edildiği zekâ anlayışının, zekâ gibi karmaşık bir kavramın değerlendirilmesinde "mikroskobik" bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 29). 1983 yılında açıklamış olduğu yedi temel zekâ alanına 1999 yılında yayınladığı "İntelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)" adlı eserinde sekizinci bir zekâ alanını da eklemiş ve çoklu zeka teorisini yeniden formüle etmiştir (Saban, 2003: 6).

Gardner' ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

**Sözel-dilbilimsel zekâ**

Sözel zeka kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Vural, 2005: 238).

Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine, vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla sözel-dil zekâsı, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dil bilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir (Saban, 2003: 7).

**Mantıksal – matematiksel zekâ**

Mantıksal – matematiksel zekâ sayıları etkili bir şekilde kullanabilme ya da sebep sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir. Bilimsel düşünme kavramıyla sıklıkla ifade edilmek istenen budur. Tümevarım ve tümdengelim yoluyla çıkarsamalarda bulunabilmeyi, ilişki ve bağlantıları kolayca bulabilmeyi gerektiren bir zekâ alanıdır (Saban, 2003, s.8; Bacanlı, 2001: 124).

Mantıksal – matematiksel zekâ, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisi gerektiren bir zekâ alanıdır (Vural, 2005: 241).

**Görsel - uzamsal zekâ**

Nesneleri görebilme ve görselleştirme, zihinde çeşitli nesneler tasarlayabilme, farklılık ve benzerliklere duyarlılık, çeşitli şekil, biçim ve renkteki nesnelerle ilgide beceri gibi yetenekleri içeren bir zekâ alanıdır (Bacanlı, 2001: 125).

Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir (Saban, 2003: 9).

**Müziksel – Ritmik zekâ**

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir (Vural, 2005: 250).

Bu zekâ alanı bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak da tanımlanabilir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamakla kalmaz aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar (Saban, 2003: 10).

**Bedensel – Kinestetik zekâ**

Beden, dünyadaki yapay nesnelerden farksız, basit bir makine olmanın ötesindedir. Aynı zamanda bireyin kendisini, en kişisel duygularını ve arzularını algılamasının bir aracı, benzersiz insani özelliklerinden dolayı da, başkalarında farklı tepkiler uyandıran bir bütünlüktür (Gardner, 1983).

Bu zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet veya bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah veya bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme yetenekleri kastedilir. Bu zekâ alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin ellerini veya parmaklarını) kullanabilme kapasitesidir. Bu zekâ alanı koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bu zekâ alanı güçlü olan insanlar en iyi yaparak, yaşayarak, hareket ederek öğrenirler (Bowling, 1998, Maasjo, 2002, Saban, 2004).

Bedensel-Kinestetik zekânın üç ana boyutu vardır;
1. Beden hareketlerini ustalıkla denetleyebilme,
2. Nesneleri etkin bir şekilde yönlendirebilme,
3. Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturmak.

Bu yetenekler akademik giriş sınavlarında çok önemli olmadığı için eğitim sistemimizde bunlara pek önem verilmez. Birçok öğretmen bu zekâ alanının beden eğitimi öğretmeninin ilgi anına girdiğini zannetmektedir. Bedensel-Kinestetik Zekâ matematik, sosyal veya fen konularıyla fazla ilişkilendirilmez. Öğretmenler kinestetik öğrencileri "sorun çıkaran" veya "vasat öğrenci" olarak sınıflamaya yatkındırlar. Bu tür öğrenciler, Sözel-Dilsel veya Mantıksal-Matematiksel öğrencilerden farklı bir sınıf ortamı isterler. Sınıftaki duygusal tona daha fazla önem verirler, çünkü onların bedenlerine ve çevrelerine olan farkındalık düzeyleri çok yüksektir (Selçuk ve diğ., 2004). Kinestetik Zekânın gelişimi yalnızca vücut koordinasyonunun etkinliğini artırma anlamında değil, etkili düşünme stratejileri kullanarak vücut ve zihin koordinasyonunu birleştirmede de bireylere yardımcı olmaktadır (Eren Yavuz, 2004).

Bedensel-Kinestetik Zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır;

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kımıldamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü bir nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini veya meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
8. Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
9. Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
10. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Saban, 2004).

Bu özelliklerin yanında Bedensel-Kinestetik Zekâsı baskın öğrencilerin bazı zayıf yanları da vardır. Okumayı çok sevmemek, uzun süre oturmaktan hoşlanmamak ve kendi öğrenme tarzlarına uymayan konuları algılamakta zorlanmak bunlardan bazılarıdır. Farkında olarak veya olmayarak etrafındaki insanlara ve nesnelere dokunma ihtiyacı hissederler. Özellikle geleneksel sınıflar, Bedensel-Kinestetik Zekâsı baskın öğrenciler için her zaman son derece sıkıcı ve öğrenmeden uzak ortamlardır. Bedensel-Kinestetik Zekâsı baskın öğrenciler, klasik sözel sunuşlarla işlenen ders ortamlarında dikkatlerini konuya vermede zorlanırlar ve öğrenme sürecine katılamadıkları için kendilerine ekstra uğraşlar bulurlar. Sonuç olarak da eğitim ve öğretim sürecinden en çabuk kopan öğrenciler çoğu zaman Bedensel-Kinestetik Zekâsı baskın öğrencilerdir denilebilir (Eren Yavuz, 2004).

Sınıf ortamında öğrenmeyi daha etkili kılarak, öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanlarını geliştirmek için şu etkinlikler düzenlenebilir:

- Bir kelime, kavram canlandırılır.
- Bir dans, hareket sırası üretilir, kareografi yapılır.
- Kavramlar, hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir.
- Konuşmaksızın bir görev yapılır.
- İşaret dili öğrenilir.
- Pandomim sergilenir.
- Sessiz sinema oyunu oynanır.
- Bitkiler, hayvanlar dikkatlice incelenir.
- Tek ayak üzerinde sek, atla, zıpla oynanır.
- Açık mekânda çalışılır ve ip atlanır.
- Somut nesnelerle matematik dersi yapılır.
- Öğrenme materyalleri keşfedilir.
- Yapboz yapılır.
- Öğrencilere aktif olarak katılabilecekleri deneyimler sunulur.

- Öğrencilerin hareketleri işe dâhil edilir.
- Sırada otururken egzersizler yapılır.
- İnteraktif okuma yapılır (Selçuk ve diğ., 2004).

Bedensel – Kinestetik zekâ hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Vural, 2005: 247). Bedensel zekâ alanı bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudun belli organlarını kullanabilme kapasitesidir. Bedensel – kinestetik zekâ alanı koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir (Saban, 2003: 11).

**Sosyal – Kişilerarası zekâ**

Grup içersinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir (Vural, 2005: 253).

Sosyal zekâ bir kişinin çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olarak da tanımlanabilir. Bu zekâ alanı, bir insanın diğer insanların yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetlerini içerir (Saban, 2003: 12).

**Kişisel – Öze dönük zekâ**

Kişisel – Öze dönük zekâ, insanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir (Vural, 2005: 256). Kişisel – Öze dönük zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Bu zekâ alanı bir kişinin kendisini objektif olarak (kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekleri içerir (Saban, 2003: 13).

**Doğacı – Varoluşcu zekâ**

Doğacı – varoluşcu zekâ, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Vural, 2005: 259). Doğacı – Varoluşcu zekâ bir kişinin hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya dünya doğasına karşı aşırı ilgili ve duyarlı olma olarak tanımlanabilir. Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok duyarlıdırlar (Saban, 2003: 14–15). Gardner'ın çoklu zekâ kuramı hala gelişmekte olan bir modeldir ve Gardner en son olarak ruhsal (spiritual) zekâ adını verdiği bir zekâ boyutunu da aday zekâ olarak modele yerleştirmiştir. Bu zekâ boyutları pek çok alt grupları içermekte ve de hepsi birbiriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. (Çakar ve Arbak, 2004: 29)

**Tablo 2.1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması**

| Zekâya İlişkin Eski Anlayış | Zekâya İlişkin Yeni Anlayış |
|---|---|
| **1.** Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez. | **1.** Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. |
| **2.**Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. | **2.** Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. |
| **3.** Zekâ tekildir. | **3.** Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. |
| **4.** Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (belli zekâ testleri ile) ölçülür. | **4.** Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. |
| **5.** Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır. | **5.** Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır |

(Saban, 2003, s.4)

### 2.2. Duygu

#### 2.2.1. Duygunun Tanımı

Duygu kavramı; duyumsanan her şey, özellikle tüm tutkuların, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanların, aşk, sevgi gibi genel hallerin, genel ve içgüdüsel eğilimlerin genel adı olarak da tanımlanmaktadır ( Cevizci, 2000: 290).

Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle sonuçlanan fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio, 1999: 145).

Mayer ve Salovey (2000c) göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren, uyum sağlayıcı, organize tepkilerdir. Mayer ve Salovey duyguları; psikolojik tepkileri, algıyı ve bilinçli farkındalığı içeren bir çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak tanımlamışlardır.

Duygu; öznel olarak yaşanan duygusal bir durumun dışavurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısıdır (Budak, 2003: 230). Bir başka tanımda ise duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler olarak ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 2002: 69).

Oxford İngilizce sözlüğü ise duyguyu; herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005: 373).

Goleman duyguyu; bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır. O'na göre duygular harekete geçilmesini sağlayan dürtülerdir. Duygu (emotion) sözcüğünün kökü "motere" dir. Latince hareket etmek anlamına gelen fiile "e-" ön eki getirildiğinde anlam uzaklaşmak olur ki bu her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini vermektedir. Goleman; temel duygu kümelerini şu şekilde sıralamaktadır:

**Öfke:** Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, kin, alınganlık, düşmanlık, şiddet…

**Üzüntü:** Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk…

**Korku:** Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, vicdan azabı, huzursuzluk, ürkme, dehşet…

**Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, aşırı zindelik, kapris…

**Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk…

**Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak…

**İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tiksinme, nefret etme hoşlanmama, itici bulma…

**Utanç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet…

San Francisco'daki California Üniversitesi'nden Paul Ekman'ın keşfine göre belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dâhil olmak üzere, dünyanın değişik kültürden insanları tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür (Goleman, 2005: 32–373–374).

Duygular beynin ile kalbin konuşması; kalp ve beyin arasındaki köprüdür. Duygular içimizde oluşan ve bizlere ihtiyaçlarımızı söyleyen seslerdir (Yavuz, 2004: 18). İnsanlar yaşamla ilgili kararlarını alırken duygularını daha tanıdık bir enformasyonu kullanır gibi kullanırlar. Duygular bize değer hakkında enformasyon sağlarlar. Duygu çevredeki bir şeyin olumlu ya da olumsuz olduğunu değerlendirmede yardım eden bir çeşit stenografik işarettir (Davis, 2004: 5).

### 2.2.2. Duygu Kavramının Tarihsel Perspektifi

Duygu kavramının araştırılmasının tarihçesi eski Yunan dönemi ve Stoik harekete kadar uzanmaktadır. Duygulara dair ilk akademik çalışmaların izleri geç 1800'lere kadar uzanmakla birlikte, akademik çalışmalardan önce daha gerilere dönülür ve felsefenin duygulara yaklaşımı incelenirse, M.Ö. 300'lü yıllardaki filozoflara kadar uzanmak mümkün olabilir (Mayer ve diğ. 2000a: 92).

İlk çağ felsefesinde duygular ilkel, tehlikeli veya akıl dışı oldukları gerekçesiyle önemli ölçüde ihmal edilmişlerdir. Sözgelimi Sokrates, insanın kendisini duygularına hiçbir şekilde kaptırmaması gerektiğini savunurken, dönemin duygu konusunu ele alan ilk filozofu olan Platon'un insani duygularla ilgili tavrı da genelde olumsuz olmuştur. Etik düşüncede Sokrates'in izini süren Sokratik okullardan pek çoğu ise insanın ne yapıp edip duygulanımlardan yana bir bağımsızlığa yani 'apathia'ya ulaşması

gerektiğini savunmuşlardır. Onlar duyguları; dünya hakkındaki yanıltıcı yargılara, dünya ve insanın dünyadaki yeriyle ilgili hatalı konsepsiyonlara dayandırmışlardır. Dolayısıyla kişinin eylemlerinde duygulanımlarından bağımsız olması gerektiğini savunmuşlardır (Cevizci, 2006: 794–795).

Dönemin önemli isimlerinden olan Aristoteles (M.Ö. 384–322 ) duyguları neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız ya da varsayımlarımız ile birlikte ortaya çıkan refakatçiler olarak tanımlamıştır. Aristoteles'e göre duygular istek uyandırırlar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler. Augustin (M.Ö. 430- 354) duyguların daha bağımsız olduğu fikrini savunmuşsa da dönemi yine Aristoteles'in tezine yönelmiştir (Konrad ve Hendl, 2001: 22).

Büyük ölçüde Platon ve Aristoteles'in düşünceleri ile şekillenen Helenistik düşüncede ise duygular genellikle bilişsel özellikleri ihtiva edecek şekilde yorumlanmıştır (Cevizci, 2006: 795).

Duygu konusunu Ortaçağ'da ele alan ilk büyük düşünürün Aquina'lı Thomas olduğu söylenebilir. O, bütün duygu ve tutkuların acı, zevk, ümit ve korku gibi dört ana duygudan türediğini öne sürmüş ve bedensel değişimlerle tutkular arasında bir ilişki kurmuştur. Bedensel değişimleri duyguların oluşumunun temeli olarak ifade etmiştir. Thomas'ın bu tavrının yedinci yüzyıla intikal eden temel miras olduğu söylenebilir (Cevizci, 2006: 796).

Descartes ise; duyguları daha katı bir görüşle tamamen akılcı bir yaklaşımla ele alır. O'na göre duygular davranış tarzlarının değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıkmaktadır. Somut bir ifade ile; "öfkeli olmaya değeceğini düşünüyorsak, öfkeleniyoruz" (Konrad ve Hendl, 2001: 22).

On sekizinci yüzyılın konu ile ilgili tipik düşünürü ise David Hume'dur. Hume, duyguların fiziksel acı ve hazdan tamamen farklı olduğunu düşünür. O'na göre duyguların belirli ve sınırlanabilir fiziksel duyumların rehberliğine ihtiyacı yoktur. On sekizinci yüzyıl felsefesinde genel anlamda duygu konusunun etik ile olan ilişkisi çerçevesinde ele alındığı söylenilebilir (Cevizci, 2006: 797).

Aydınlanma sonrası akademik düşünürlerce, duygular ilgisiz veya zararlı bulunmuşlardır. Bu nedenle batı kültürlerinde duygulanım tarih boyunca korkutucu bir öğe olarak düşünülmüştür. Oldukça uzun bir dönem boyunca duygular, değerler, inançlar ve heyecanlar mantıklı düşünme sürecini olumsuz etkileyen ve engelleyen öğeler olarak görülmüşlerdir. Bu durum duyguların çoğu zaman aklın ve rasyonelliğin karşıtı olarak düşünülmesi ile sonlanmıştır. Duygular konusundaki bu katı rasyonel görüş açısı 19. yüzyıla kadar etkisini sürdürmüştür (Konrad ve Hendl, 2001: 22).

Duyguya 19. yüzyılın çok daha olumlu bir değer biçtiği söylenebilir. Zira tutku olmadan büyük hiçbir şeyin yapılamayacağı bu yüzyılda da vurgulanmış, Hegel de rasyonalitede duygunun rolünü ifade etmiştir. Akıl yolunun aynı zamanda tutkunun mantığını ortaya koyduğunu öne süren Nietzsche de akla hep şüphe ile bakarken, duyguyu en önemli düstur haline getirmiştir. On dokuzuncu yüzyılda insani motivasyon açısından duygunun önünü açan şey, sadece felsefi değerlendirmeler olmamıştır. Bir diğer husus da psikolojinin müstakil bir disiplin olarak ortaya çıkışıdır (Cevizci, 2006: 797–798 ).

### 2.2.3. Duyguların Oluşumu

Duyguların nasıl oluştuğu sorusu duygu psikolojisinin ana sorunlarından biridir. Bu sorunun cevabını farklı kişilerin tecrübeleri üzerine duygu oluşumuna yaklaşılmaya çalışılmaktadırlar. Araştırmalarını yalnızca deneklerin ifadelerine dayandırılmaktadır. Ancak onların da ifadeleri büsbütün yanlış ya da eksik olabilir; çünkü duygular, söz konusu şahsın bir anlık ruh hali ve karakter yapısına bağlı olarak değişiklik arz edebilir.

Bir başka açıdan, insanın duygusal davranışını, sadece buna zemin hazırlayan olaylarla değil, o şahısın bu olayı nasıl değerlendirdiği gerçeği ile de anlamlandırılmalıdır. Ancak bu şekilde duygusal tepkinin ne derece kuvvetli olabileceği konusunda karar verebilmek için yapılan subjektif değerlendirme etkili olabilir. Bu olayın algılanması ile duygusal tepki arasındaki süreç halen çözümlenmemiş durumdadır (Konrad, 2001).

### 2.2.4. Duyguların Uyanışı

Duygular çok çeşitli etkenlerle ortaya çıkarlar. Schmitd Atzert bunlardan 3 ayrı faktör üzerinde durmuştur.

- Günlük tecrübeler
- Tabi afetler, savaş ve ölüm gibi büyük hadiseler
- Uzun süreli yaşam ve çevre şartları

Duygusal yaşantıların en büyük kaynağını insanlar arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. İş hayatında olsun, günlük hayatta olsun, örneğin alışverişte, trafikte ve ya evde, ailemizle olan ilişkilerimizde sürekli başka insanlarla manevi irtibat halindeyiz ve onların duygusal yaşantılarını kendimizden uzak tutmalıyız (Konrad, 2001).

### 2.2.5. Duyguların Dili

Duygular enerjinin, etkinliğin ve bilginin içsel kaynağıdır. Doğuştan ne iyi ne de kütüdürler. Farklılık, üretilen enerji ve bilgiye dayanarak yaptıklarımızdan ortaya çıkar.

Bazı araştırmalara göre duygularımız, en az zekâmız kadar veya ondan daha fazla niteliklidir. Bizim geçmişimiz, bütün bölümleri ve versiyonlarıyla, deneyimlerimizi, derin anlayış yeteneğimizi ve hayatımızdaki insan ilişkilerini kapsar. Duygular kimliğimizi oluştururlar ve içimize ışık saçan ve yankılanan bir enerji kaynağı olarak dağılırlar.

Şimdi, bir süre için gözlerinizi kapatın ve bedeninizi hissedin. Nasıl hissettiğinizi fark etmeye çalışın. Duygularınızı, bu konudaki düşüncelerinizden uzaklaşarak hissetmeye çalışın. Duygudaki saf olan enerjiyi tadın. Duygularınızı oldu gibi hissetmeyi denediğinizde hem kendinizin daha çok farkında olursunuz hem de kendinize olan güveniniz artar (Cooper ve Sawaf, 2003).

### 2.1.6. Duyguların Gücü Ve Önemi

Son yılın duygularla ilgili en önemli keşiflerinden biri olan LeDoux'nun çalışması, beyin mimarisinin amigdalaya duygusal bir gözcü olarak, beyne korsanlık yaptırabilecek ayrıcalıklı bir konumu nasıl verdiğini ortaya çıkardı. Yaptığı araştırma, göz ya da kulaktan gelen duyu sinyallerinin beyinde önce talamusa, oradan da tek bir sinapsla, amigdalaya ulaştığını gösterdi. Talamustan bir ikinci sinyal ise düşünen beyin neokortekse gidiyordu. Bu dallanma, amigdalanın, bilgiyi beyin devrelerinin çeşitli düzeyinde değerlendirdikten sonra tamamen algılayan, son olarak da daha ince ayarlı tepkisini başlatan neokorteksten önce tepki vermesini sağlar ( Goleman, 2005: 45).

LeDoux'nun araştırması duygusal yaşamı anlamak açısından devrim niteliğinde bir önem taşır, çünkü bu, duyguların neokorteksi atlayan sinir yollarını irdeleyen ilk çalışmadır. Doğrudan amigdalaya ulaşan bu duygular bizim en ilkel ve en güçlü hislerimizi kapsıyor; işte bu devre, duyguların gücünü ve akla olan üstünlüğünü çok iyi açıklıyor (Goleman, 2005: 45).

Nörolojide geleneksel görüşe göre göz, kulak ve diğer duyu organları, sinyalleri talamusa gönderir, buradan neokorteksin duyuların işleyen duyarlı alanlarına ulaşan sinyaller birleşir ve algıladığımız biçimde şekilleri oluşturur. Beynin her bir cismin ne olduğunun ve varlığının ne anlama geldiğini kavrayabilmesi için, sinyaller anlamlarına göre sınıflandırılır. Eski kurama göre sinyaller neokorteksten limbik beyne gönderiliyor, oradan da uygun tepki beyne bedenin geri kalan kısmına yayılıyordu. Bu çoğunlukla böyledir; ancak LeDoux, kortekse giden büyük nöron topluluğunun yanı sıra küçük bir nöron demetinin talamustan dosdoğru amigdalaya yöneldiğini bulguladı. Bu küçük ve daha kısa yol amigdalanın duygulardan gelen sinyalleri doğrudan almasını ve neokorteks tarafından tamamen kaydedilmeden önce bir tepki başlatmasını sağlıyor. Bu buluş amigdalanın tamamen neokorteksten gelen sinyallere dayanarak duygusal tepkiler geliştirdiği inancını çürütmektedir. Amigdala ile neokorteks arasında paralel bir yansıtıcı devre oluşsa bile, bu kestirme yol sayesinde amigdala duygusal bir tepkiyi başlatabiliyor. Neokorteks yavaşça, ancak donanımlı bir biçimde daha ince bir tepki üretme planını oluştururken, amigdala bizi hemen harekete geçirebiliyor (Goleman, 2011: 45).

Amigdala ile neokorteks arasındaki bağlantılar, zihin ve kalp, düşünce ve duygu arasındaki savaşların ya da işbirlikçi antlaşmaların ana terminalidir. Bu devreler bize, etkili düşünmede, hem akıllıca karar vermek hem de zihin açıklığı bakımından, duygunun önemini gösterir.

Duygular doğaları gereği olumlu ya da olumsuz değildir. Daha çok insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü kaynağı olarak işlev görürler ve sezgisel bilgeliğin sonsöz kaynağını sunarlar. Yaşamsal öneme sahip ve potansiyel olarak yararlı bilgiler sağlarlar. Bu, kalpten gelen kaynak, yaratıcı dehayı ateşler kişiyi kendisine karşı dürüst yapar ve beklenmedik durumlarda yol gösterir (Cooper ve Sawaf, 2003).

### 2.3. Duygu Ve Zekâ İlişkisi

Duygu ve zekâ arasındaki ilişki insanlık tarihi boyunca tartışılmış ve incelenmiş bir konudur. Bu konudaki yaklaşımları klasik ve modern yaklaşımlar olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür.

#### 2.3.1. Klasik Yaklaşımlar

İlkçağ felsefesinde duygular, ilkel oldukları, akıldan yoksun olup, yoldan ve baştan çıkarıcı bir etki yaptıkları, dolayısıyla tehlikeli oldukları; bu nedenle akıl tarafından denetlenmeye ihtiyaç duydukları gerekçesiyle insan hayatındaki rolü açısından etik anlamda aşağı görülmüşlerdir. Bu dönemde akıl ve duygu iki farklı doğal tür olarak görülmekle birlikte, ruhun birbiriyle çatışma halindeki iki düşman unsuru olarak tanımlanmışlardır. Genellikle aklın üstünlüğüne vurgu yapılmış, onun duyguları kontrol etmesi gerektiği savunulmuştur (Cevizoğlu, 2006: 794). İlkçağ felsefesinde duyguların alt düzeyde ve yönsüz oldukları ve mantık tarafından yönlendirilmelerinin gerekli olduğu görüşü düşünürler tarafından yaygın şekilde kabul görmüştür (Çakar ve Arbak, 2004: 30).

Ortaçağ döneminde Avrupa'da skolâstik Hıristiyan anlayışının da etkisiyle duygular şeytana ait kötü unsurlar olarak görülmüşlerdir. Bu dönemde pek çok zaman kötülüğün kişinin kendisini temel duygularına kaptırmasıyla geldiğine inanılmış ve duygular kötülüğe ve yıkıma giden yolda birer kilometre taşı olarak görülmüştür (Çakar ve Arbak, 2004: 30). Akılcı bir şekilde düşünerek duygulardan etkilenmeyen kararlar vermek sanayi devrimiyle de beraber dünyada egemen ideal düşünce tarzını oluşturmuştur. Her ne kadar on sekizinci yüzyılda romantik akımın üyeleri sezgi ve

empatiye dayanan ve duyguları içeren düşüncelerin gerekliliğini savunmuşlarsa da akılcılık eğilimi gücünü korumaya devam etmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 31).

Duygu ve biliş konusuna yönelik klasik batı anlayışı bir analojiyle de ifade edilebilir; duygu ve biliş yağ ve su gibidir. Duygu yağ gibi dokunduğu her şeye bulaşır. Oysa biliş su gibi temiz ve saftır. Duygu ve biliş birbirine karıştığında ise duygu bilişi gölgeleyecektir (Çakar ve Arbak, 2004: 31).

### 2.3.2. Modern Yaklaşımlar

Modern yaklaşımlarla birlikte aklın duygulara mutlak egemenliği paradigması sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulamanın özü 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika ve Avrupa'da görülen sosyal olaylar ile başlamıştır. Bu dönemde insanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koymuş ve duygularını ifade etmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004: 31).

Sonraki yıllarda, beyin araştırmaları alanındaki gelişmeler akıl ve duygu ilişkisi konusuna yeni bakış açıları getirmiştir. Bu gelişmeleri daha iyi anlayabilmek için insan beyninin gelişimi ve beyin konusundaki gelişmelere kısaca değinmek yararlı olacaktır. İnsan beyni evrim süreci boyunca içten dışa doğru gelişmiştir. Beynin en ilkel kısmı omuriliğin tepesini çevreleyen beyin sapıdır. Bu kök beyin; nefes almak vücudun diğer organlarının metabolik işleyişlerini ayarlamak, kalıplaşmış tepki ve hareketleri kontrol etmek gibi temel hayati işlevleri düzenler. Bu ilkel beyin düşünmek ya da öğrenmek yetilerine sahip değildir. Beyin sapından duygu merkezleri gelişmiştir. Bu merkezler duygusal beynin temel katmanlarını oluşturmuştur. Beyin sapını saran bu katmanlara Latince "limbus"tan türetilerek"limbik sistem" denilmiştir. Bu yeni sinir bölgesi beynin repertuarına duyguları eklemiştir. Limbik sistem zaman içinde öğrenme ve hatırlama gibi iki önemli beceri geliştirmiştir (Goleman, 2005: 24–25).

Evrim süresince, milyonlarca yıl sonra, duygu alanlarından, üst katmanları meydana getiren dokuların oluşumuyla düşünen beyin yani "neokorteks" evirilmiştir. Neokorteks düşüncenin beşiğidir; duygular aracılığıyla algılananları bir araya getirip anlaşılır kılan merkezlerden oluşur. Hissedilenlere düşünceyi katar (Goleman, 2005: 25 – 26). Düşünen beynin duygu merkezlerinden gelişmiş olması, ikisi arasındaki ilişkiyi aydınlatmaktadır. Duygusal beyin akılcı beyinden çok daha önce var olmuştur (Goleman, 2005: 25).

Nöroloji Profesörü Antonio R. Damasio, Descartes döneminden beri süregelen akıl – duygu bölünmüşlüğü ve aklın mutlak egemenliğine "Descartes'in Yanılgısı" adlı eserinde karşı çıkmaktadır. "… İnsanlığın doğuşundan çok önceleri varlıklar yine varlıktı. Evrimin bir noktasında temel bir bilinçlilik başladı. Bu temel bilinçlilikle basit bir zihin oluştu. Zihnin daha karmaşıklaşmasıyla düşünme; daha da sonraları iletişim kurmak ve düşünceleri daha iyi örgütlemek için dilin kullanılması olasılığı belirdi. Demek ki o zamanlar insan önce var oldu sonra düşündü. Şimdi biz dünyaya gelip gelişirken yine önce var oluyor, sonra düşünüyoruz. Düşünme var oluşun yapıları ve işleyişi sayesinde olabildiği için önce var olur, sonra düşünürüz. Ve ancak var olduğumuz kadar düşünürüz…" ( Damasio, 1999: 247). Beynin biyolojik evrimi de Damasio' nun bu iddiasını desteklemektedir. Beyin temelli araştırmalar, beynin sağ ve sol yarı kürelerinin işlevlerinin farklı olduğunu, farklı amaçlar için özelleştiğini göstermektedir. Beynin sağ yarı küresindeki yapıların temel duygu süreçlerinde öncelikli bir katkısı bulunduğu belirtilmektedir. Araştırmalar beynin sağ yarı küresinin duygulanım sürecindeki baskınlığını destekleyen veriler ortaya koymaktadır (Damasio, 1999: 145).

İncelenen klinik vakalar ise, duygusal merkezlerin düşünce süreci üzerinde ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar duygusal merkezleri zarar gören insanların düşünsel açıdan yeterliliklerinin azaldığını

göstermektedir. Bu vakaların en önemlilerinden biri Phineas Cage vakasıdır. 1848 yılında Cage yaşadığı bir kazada uğradığı beyin zedelenmesi sonucu temel zekâ ya da dil öğelerinde bozulma olmadığı halde, sosyal uyum yeteneğini kaybetmiştir (Damasio, 1999: 17–33). Başka bir vakada ise geçirdiği beyin operasyonunun frontal loba verdiği zarar sonucu Eliot adlı bir hastanın kişilik değişimi yaşayarak karar verme ve kısa vadede etkili bir biçimde planlama yeteneği bozulmuş ve bu hasta uzun vadeli planlar yapma yeteneğini ise tamamen kaybetmiştir. Standart IQ testlerinde yeterli görünen bu kişiler gerçek yaşam problemleri konusunda başarısızlık yaşamaktadırlar (Damasio, 1999: 46–54).

Sonuç olarak duygu ve zekâ ilişkisi konusundaki klasik anlayış yani zihnin duyguları mutlak şekilde kontrol ettiği ve vücuttan ayrı bir öğe olduğu varsayımları artık terk edilmektedir.

İnsanın düşünceleri ve duyguları birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve ikisinin arasında temel bir zıtlaşma yoktur. Bu iki süreçte zihnin ölçüsü olan IQ ve duyguların ölçüsü olan duygusal zekâ kavramları birbirini güçlendiren ve tamamlayan kavramlardır ( Çakar ve Arbak, 2004: 33).

### 2.4. Duygusal Zekâ

#### 2.4.1. Duygusal zekânın tanımı

Duygusal zekâ, çeyrek asırdır kullanılmakta olan yeni bir kavram olmasına rağmen zekânın duygusal ve sosyal becerileri içerdiği görüşü zekâ konusunda çalışan bilim adamlarınca hep vurgulanmıştır. Weschler (1944; akt: Shaikh, 2004), zeki davranışların sadece bilişsel faktörlerle açıklanamayacağını, aynı zaman da bireyin duygusal ve güdüsel becerilerinin de zeki davranış da önemli rol oynadığını belirtmiştir. Weschler, genel zekâ testlerinin bilişsel beceriyle birlikte duygusal ve güdüsel faktörleri de ölçmesi gerektiğini vurgulamıştır; ancak bu geniş kapsamlı açıklamasına rağmen, yalnızca bilişsel zekânın ölçümüne odaklanmıştır.

Benzer olarak, Leeper (1948, akt: Bar-On, 1997), “duygusal düşünme” yi, “mantıklı düşünme” ve genel zekânın bir parçası olarak ele almıştır. Maslow (1970, akt: Karahan ve Sardoğan, 2004), felsefe alanında yıllarca tartışması süren ruh ve beden ayrımını reddetmiş, insan gibi karmaşık bir varlığın bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur. Ona göre sağlıklı birey, kendi istek ve duygularını bilen, başkalarının duygularını anlayabilen ve bu doğrultuda davranabilen bireydir. Rogers ’a (1951, akt: Karahan ve Sardoğan, 2004) göre, insan, akılcı, kendi basına kararlar verebilen, çevresini etkileyen ve çevreden etkilenen bir varlıktır. Bireyin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularını anlaması ve ifade edilebilmesi önemlidir. Bu aynı zamanda, etkili iletişim açısından da gerekli olan bir koşuldur.

Seksenli yıllarda, geleneksel zekâ yaklaşımını sorgulamaya başlayan Gardner (1983) ise, "Frames of Mind" adlı kitabında yasamdaki basarı açısından hayati derecede önem taşıyan tek bir zekâ türü olmadığını, zekâ türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürmüştür. Gardner geliştirdiği "Çoklu Zekâ" kuramında "kişinin içsel dünyasını bilmesi" ile "sosyal beceri" ayırımını tanımlamıştır (Kemper, 1999).

İçsel zekâ kişinin kendi duygularını bilmesi, yorumlaması ve düzenlemesidir. Kişiler arası zekâ ise, bireyin, diğerlerinin duygularını anlaması ve ilişki kurma becerisidir. Bu içsel ve kişiler arası zekâ ayrımı duygusal zekâ teorilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Wells, Torrie and Prindfe, 2000).

Sternberg'e (1985) göre, bireyin davranışlarının, zeki bir davranış olarak değerlendirilmesini belirleyen etken, kültürdür. Bir davranış bir kültürde zeki bir davranış olarak değerlendirilirken, diğerinde aptalca bulunabilir. Sternberg geleneksel zekâ anlayışının hayattaki başarıyı belirlemede yetersiz kaldığını kavramın genişletilmesi gerektiğini söylemiştir. İçerisine kültürü de katarak genişletmiş olduğu zekâyı, pratik zekâ olarak tanımlamıştır.

Beynin anatomik yapısı ve fonksiyonları üzerine incelemeler yapan araştırmacılara göre, ilk olarak ortaya çıkan ilkel beyin vücudu kontrol etmeye ve çevreye tepki vermeye odaklanmıştır. Bu kökün üstüne ise duygu merkezleri gelişmiştir. Bu merkezler limbik sistemi oluşturmuştur. Öğrenme ve hatırlamayı içeren limbik sistemin sağladığı hızlı tepki verme süreci atalarımızın ayakta kalmalarını sağlamıştır ve bu temellerin üstüne de milyonlarca yıllık evrim sonucu üst düzey beyin bölümü olan neokorteks (yeni kabuk) gelişmiştir (Goleman, 2001).

Seksenli ve doksanlı yıllarda LeDoux (1986, 1992, 1993, akt: Damasio, 1999) Amerika'da yaptığı çalışmalarda insan duygusal sisteminin anatomik olarak neokorteksten bağımsız olarak hareket edebileceğini ortaya koymuştur. Ona göre bireyin verdiği bazı tepkiler bilişsel ve bilinçli hiçbir katkı olmadan oluşabilmektedir. Le Doux (1992, akt: Segal, 1997) duyularımızdan gelen mesajların neokortekse geçmeden önce beynin duygusal hafızayla en yoğun biçimde ilişkisi olan amigdaladan geçtiğini bulmuştur. Nörofizyoloji alanında bir diğer önemli isim, Damasio (1999), duygularla aklın insan zihninde nasıl bir araya geldiğini göstermiş ve duyguların akılcı insan davranışındaki rolünü ortaya koyan birçok vaka çalışması yapmıştır. Bu vaka çalışmaları, beyninin belli bölgeleri zarar gören bireylerin, temel akıl ya da dil öğelerinde bozulma olmadığı halde, sosyal uyum, karar verme, uzun vadeli plan yapma gibi becerilerini kaybettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın ilgi çekici yanı, bu vakaların bu yetersizliklerinin standart zekâ testlerinde ortaya çıkmamasıdır. Damasio duyguları, birincil ve ikincil olarak ikiye ayırmıştır. Birincil duygular, biliş olmaksızın oluşur ve yasamı korumaya odaklıdırlar (korku, öfke, haz). İkincil duygularda hem biliş hem de amigdalanın rolü vardır. Örneğin, eski bir arkadaşınızla yolda karşılaştığınızda onunla ilgili fikirlerinize göre sevinir ya da mutsuz olursunuz. Burada düşünceyle duygu iç içedir. Beyin fizyolojisi alanındaki bu çalışmalar duygu biliş birlikteliğini ve duyguların sağlıklı yasamı sürdürmedeki gerekliliğini ortaya koyarak duygusal zekâ kuramının gelişmesine büyük katkı sunmuşlardır.

Payne (1986), duygusal zekâ terimini ilk kez kullanan kişidir. Çalışmasında, duygunun doğasına dayanarak, teorik ve felsefi bir yapısı olan bir kavram geliştirmeye çalışmıştır. Duygusal zekâ olarak adlandırdığı bu kavramı bireyin kendisinde ve eğitim yoluyla, diğerlerinde, nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Ona göre, duyguların bastırılmasını ön gören uygar dünya duygusal gelişimimizi engellemiş ve bizi duygusal cehalete sürüklemiştir. Bugün toplumun yüz yüze kaldığı birçok problem (depresyon, bağımlılık, hastalık, dinsel çatışma, şiddet, savaş) duygusal cehaletten kaynaklanmaktadır. Uygarlaşma yolunda ilerlerken, duygusal doğamızı ve duyguların yaşamımızdaki önemli fonksiyonlarını reddettiğimizi ileri süren Payne duygusal zekâyı geliştirmeye olanak sağlayacağını düşündüğü bir rehber kitap hazırlamıştır. Bu kitap bireylere, (1) duygu hakkındaki önemli konulara ve sorulara cevap verme (2) duyguyla ilgili soruları ve konuları inceleyen bir dil ve yapı sağlama (3) duygusal zekâyı geliştirmek için kavramlar, yöntemler ve araçlar sunma yollarıyla rehberlik etmek üzere hazırlanmıştır.

Duygusal zekâ kavramı İngilizcedeki karşılığı olan "Emotional Intelligence" sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan EI olarak anılmakla birlikte literatürdeki yaygın kullanımı daha çok "EQ" (Emotional Quotient) kısaltmasıdır ve "IQ" nun duygusal zekâdaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir. Duygusal zekâyı tanımlayan ilk bilim adamları olan John D. Mayer ve Peter Salovey 1990 yılında kavramı; "kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği" olarak açıklamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Mayer ve Salovey 1997 yılında duygusal zeka kavramını yeniden ele alarak daha kompleks bir tanımlama yapmışlardır. Bu yeni tanımda duygusal zekâ kavramı; "duyguları tanıma, anlama, ifade ve analiz etme; duyguları düşüncede kaynaştırma; duygusal bilgiyi kullanma ve entelektüel ve duygusal gelişimi destekleme, duyguları düzenleme yeteneği olarak açıklanmıştır ( Mayer ve diğ, 2000c: 267).

Daniel Goleman 1995 yılında yayınlanan ve duygusal zekâ kavramının tanınmasına büyük ölçüde katkı sağlayan "Duygusal Zekâ Neden IQ' den Daha Önemlidir" adlı kitabında, duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005: 50).

Bar-On duygusal zekâyı tanımlamanın güçlüğüne dikkat çekerek kavramı; çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlilikler ve beceriler dizisi olarak nitelendirmektedir (Mayer ve diğ, 2000a: 107).

Duygusal zekâ; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmesinin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama etkin bir şekilde yansıtarak duygulara uygun tepkiler verilmesini sağlar (Cooper ve Sawaf, 2003: 12).

Psikanalizci Eric Erikson duygusal zekâyı, kişiliğin çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği olarak tanımlayarak, benlik bütünlüğü olarak adlandırmaktadır (James, 1997: 221).

Duygusal zekâ, duyguları kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu yaşam sürebilme için kazanılması gereken bütün yetenekler, ayrıca bireyin daha verimli ve etkin bir hayat yaşayabilmesi için kendi değerini ve gücünü tanıması, kendi duygularının motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonudur (Konrad ve Hendl, 2001: 13).

Bir başka tanımda ise duygusal zeka, duygularımızı ve hislerimizi, sezgilerimizi etkili şekilde ifade etmeye yönelik olarak yönetmek ve insanlar arasında uyum ve sinerji yaratmak için duyguları kullanmak ifade edilmektedir (Toktamışoğlu, 2003: 79).

### 2.4.2. Duygusal zekâ kavramının gelişimi

Yıllar süren insan davranışlarının psikolojik araştırmaları, özellikle idrak, düşünme ve kontrol etme üzerinde durmuş, bu kavramları vurgulamıştır. Duygusal süreç uzun süre ihmal edilmiştir. Bu alandaki araştırmalar ise son yıllarda anlam kazanmıştır. Son yıllarda içerisinde bir şekilde duygulardan bahseden çok sayıda

makale başlığı göze çarpmaktadır. Günümüzde yaşam alanının büyük bir kısmına yerleşmeye başlayan bir tür duygu kültüründen, bir "duygusal dönem" in varlığından bahsetmek mümkündür (Konrad ve Hendl, 2001: 10).

Duygusal zekâ henüz çok yeni bir kavramdır. Ancak bu kavramın ön hazırlayıcısı niteliğindeki araştırma ve çalışmalar kavramın ortaya çıkışından çok öncelere dayanmaktadır. Önceki bölümlerde "duygu ve zekâ ilişkisi" başlığı altında konunun tarihsel perspektifine yer verildiğinden bu bölümde yakın tarihte yaşanan gelişmelere değinilecektir. 1960'lı yılların sonlarında baş gösteren "bilişsel devrim", psikoloji bilimini zihnin bilgiyi nasıl kaydedip sakladığına ve zekânın doğasına yöneltmiştir.

Bu yıllarda da öncesinde olduğu gibi duygulara gereken önem verilmemiştir. Bilişsel bilimciler arasında hakim olan geleneksel görüşe göre zeka, verilerin duygusuzca, mesafeli olarak işlenmesini içermekteydi. Bu durum, duygunun zekâda hiç yeri olmadığı ve yalnızca zihinsel yaşamı bulandırdığı düşüncesini temsil eden aşırı bir akılcılıktı (Goleman, 2005: 58).

Uzunca bir süre zekâ üzerindeki araştırmaları yönlendirmiş olan ve duygusal bakımdan yeknesak bir zihinsel yaşam hayal eden bu çarpık bilimsel görüş, psikolojinin duyguların düşüncedeki önemli rolünü keşfetmesiyle yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan psikolog E. L. Thorndike duygusal zekânın bir yönü olan "sosyal zekâ"nın IQ' nün başlı başına bir parçası olduğunu öne sürmüştür. O dönemin diğer psikologları sosyal zekâya karşı daha kuşkucu bir tavır takınmışsa da; Yale Üniversitesi'nden psikolog Robert Sternberg yaptığı bir çalışmada insanlardan zeki kişiyi tarif etmelerini istediğinde, pratik insan ilişkileri becerileri ana özellikler olarak sıralanmıştır. Sonrasında yapılan daha sistemli bir çalışma Sternberg'i, Thorndike'ın vardığı sonuca götürmüştür. Sosyal zekâ akademik başarılardan bağımsız ve kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemli bir zekâ türüdür (Goleman, 2005: 60).

Son yıllarda sayıları gittikçe artan bir grup psikolog da benzer sonuçlara varmışlardır. Eski IQ tanımının kısıtlı dil ve matematik becerileri alanında kaldığını ve IQ testlerinde başarılı olmanın en dolaysız şekilde kişinin ancak bir öğrenci ya da öğretim üyesi olarak başarısını etkilediğini, ancak hayat yolları akademik dünyadan ayrıldıkça bu durumun geçerliliğinin zayıfladığını kabul etmişlerdir (Goleman, 2005: 60).

Zekânın birden çok türünün olduğunun anlaşılması 1980' lerin başlarında Howard Gardner' in "Frames of Mind"(Zihin Çerçeveleri) adlı kitabının yayınlanması ile olmuştur. Gardner kitabında hayattaki başarı açısından önem taşıyan yalnızca tek bir zekâ türü olmadığını zekâ türlerinin çok daha geniş bir yelpazede ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Beceren, 2004, www.duygusalzeka.com ).

Zekânın tek bir türden ibaret olmadığının anlaşılması ile bireyin başarısında farklı zekâların etkinliği gündeme gelmiştir (Arıcıoğlu, 2002: 27).

Önceki bölümlerde açıklanmış olan çoklu zekâ kuramı ile Gardner'ın duygusal zekâ kavramının oluşmasına zemin hazırladığı öne sürülebilir. Duygusal zekâ kavramı ilk kez ABD' de bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında "A study of emotion: Developing Emotional İntelligence; Self-integration; Relation to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem – Solving, contraction, expansion, tuning in/coming out/letting go" başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu

çalışma "Emotional İntelligence" kavramının akademik çevrelerde ilk kullanımıdır. (Beceren, 2004, www.duygusalzeka.com ).

1990 yılında Harward Üniversitesinden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden psikolog John D. Mayer bir akademik makalede "Emotional İntelligence" kavramını kullanmışlardır (Yavuz, 2004: 13). Bu makale duygusal zekâyı kavramsal bir biçimde kullanarak, işlevsel bazda ele alan ilk çalışma olmuştur (Arıcıoğlu, 2002: 27). Bu bilim adamları insanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi denemişlerdir. Araştırma bulguları bazı insanların kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede, diğerlerinden daha iyi olabileceğini ortaya koymuştur. Geçtiğimiz on yılda aynı bilim adamları tarafından duygusal zekâyı ölçmeye yönelik iki farklı test geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmalar genellikle akademik çevre içinde kalmıştır (Beceren, 2004, www.duygusalzeka.com).

Mayer ve Salovey'in yaptığı tanımdan sonra 1990'lı yılların ilk yarısında duygusal zekâ kavramının akademik çevrelerde incelenmeye başlandığı söylenebilir. Ancak kavramın yaygınlaşması ve akademik çevrelerin dışına yayılmasını sağlayan psikoloji alanında doktoralı gazeteci- yazar Daniel Goleman'ın 1995 yılında yazmış olduğu "Duygusal Zeka Neden IQ' dan Daha Önemlidir?" adlı kitap olmuştur. Kitap kamuoyunun ilgisini çekmiş ve ardından konu ile ilgili pek çok çalışma yayınlanmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 34). Goleman'ın çalışmaları kavramsal yapının oluşmasına ve duygusal zekânın geniş bir alanda tartışılmasına ve incelenmesine katkıda bulunmuştur (Arıcıoğlu, 2002: 27). Goleman'ın kitabı ile duygusal zekâ kavramı Time dergisinin kapak konusu olmuş ve okullardan şirketlere dek yönetim alanlarında sohbet konusu yapılmıştır (Beceren, 2004, http//www.duygusalzeka.com).

### 2.4.3. Duygusal Zihin Özellikleri

Birey iki zihne sahiptir; biri duygusal diğeri akılcı olan bu iki zihin, çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak bireye yardımcı olurlar. Genelde duygusal ve akılcı zihin bir denge halindedir. Duygu akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak yine de duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız yetilerdir. Her ikisi de, beyindeki farklı ama birbirleriyle bağıntılı devrelerin işleyişini yansıtır. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içersindedir; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir (Goleman,2005: 23–24 ).

Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olabilen bir kavrama tarzı daha vardır; bu da duygusal zihindir. Bu duygusal – akılcı ikiliğin halk arasındaki izdüşümü "kalp" ile "kafa" dır. Bir şeyin doğru olduğunu kalpten bilmek, akılcı zihin ile düşünmekten farklı bir inanç şeklidir; bir şekilde daha derinden emin olmaktır. Zihnin akılcı – duygusal dengesinin belirli bir orantısı vardır; hisler yoğunlaştıkça duygusal zihin devreye girer ve akılcı zihin etkisini yitirir (Goleman, 2005: 362).

Duygusal bir durum söz konusu olduğunda, duygusal zihin akılcı zihinden çok daha hızlı harekete geçer ve ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır (Goleman, 2005: 362). Duygusal zihin bizim tehlikeye karşı radarımızdır. Acil durumlar karşısında ne yapacağımızı ya da nasıl karşılık vereceğimizi düşünmeye zaman harcamadan tepki göstermek üzere bizi harekete geçirir (Tuğrul, 1999: 14). Akılcı zihnin kaydetmesi ve

karşılık vermesi duygusal zihinden daha uzun sürdüğünden duygusal bir durumda "ilk dürtü", kafadan değil kalpten gelir (Goleman: 364). Örneğin; balkondan düşmek üzere olan çocuğunu kurtaran anne gibi (Tuğrul, 1999: 14).Duyguyu başlatan şeyle, duygunun patlak vermesi arasında geçen süre çok kısa olduğundan, algıyı tartarak değerlendirmeye yeterli zaman kalmaz. Bu hızlı algılama tarzı sürat uğruna isabetliliği feda eder. Çünkü genel görüntüye ya da onun en çarpıcı yanlarına karşılık verir. Her şeyi bir bütün olarak ve bir arada görerek, dikkatli bir analize zaman ayırmadan tepki gösterir. Duygusal zihnin duygusal bir gerçekliği bir anda okuyarak kime dikkat edeceğimizi, kime güveneceğimizi, kimin sıkıntıda olduğunu bildiren anlık sezgiyle karar vermemizi sağlaması büyük bir avantajdır (Goleman,2005: 362 -363).

Duygusal zihnin mantığı çağrışımsaldır; bir gerçekliği simgeleyen ya da onun bir anısını çağrıştıran öğeleri, o gerçekliğin aynısı olarak kabul eder. Duygusal zihne göre, hiçbir şeyin nesnel kimliği ile tanınma zorunluluğu yoktur. Önemli olan bir şeyin nasıl algılandığıdır; nasıl görünüyorsa öyledir. Bir şeyin bize ne hatırlattığı ne olduğundan çok daha önemlidir. Akılcı zihin nedenler ile sonuçlar arasında mantıksal bağlar kurarken, duygusal zihin ayrım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri dikkate alır (Goleman, 2005: 366 ). Örneğin; mavi çorabını giyerek gittiği bir sınavın iyi geçmesi üzerine her sınava aynı mavi çorabı giyerek giden bir öğrencinin davranışı gibi ( Tuğrul,1999: 14).Bir olayın herhangi bir özelliği geçmişin duygu yüklü bir anısına benzer görünürse, duygusal zihin hatırlanan olayla ilgili duyguları başlatarak, olaya tepki verir. Diğer bir ifade ile duygusal zihin şimdiki zamana sanki geçmiş zamanmış gibi tepki verir. Duygusal zihnimiz akılcı zihnimizi bu amaca yönelik kullandığından, biz de hislerimizi ve tepkilerimizi şimdiki anın bağlamında açıklar, duygusal belleğin etkisini fark etmeksizin gerekçelendiririz (Goleman, 2005: 367 ). Örneğin; küçükken anne babası arasındaki kavgalara sık sık tanık olan ve korkan bir çocuğun, daha sonra bir filmdeki kavga sahnelerinde bile aynı korkuyu yaşaması (Tuğrul, 1999: 14). Duygusal zihnin işleyişi büyük ölçüde duruma bağlıdır ve belirli bir anda yükselen hangi duyguysa, onun doğrultusundadır. Duygunun mekaniğinde her hissin kendine özgü düşünce, tepki ve hatta anılar repertuarı vardır. Duruma bağlı bu repertuarlar yoğun duygu anlarında en baskın hale gelirler. Bu tür bir repertuarın etkin olduğunun bir işareti de seçici bellektir (Goleman, 2005: 368).

Düşünüş ve hareket tarzı mutlu olunduğunda farklı, kızgın yada üzgün iken farklıdır. Örneğin; öfkeli bir şekilde evden çıkan birinin, trafik kurallarına uymayan sürücülere diğer günlere nazaran daha farklı tepki göstermesi gibi (Tuğrul,1999: 15).

Duygusal zihin birçok açıdan çocuksudur ve bu özelliği duygu güçlendikçe artar. Çocuksu tarz kendi kendini doğrular. İnançlarını zayıflatacak anılarını ya da gerçekleri bastırarak ya da göz ardı ederek, destekleyenlere tutunur. Akılcı zihnin inançları geçicidir; yeni deliller kanıyı çürütüp yerine bir yenisini koyabilir. Çünkü nesnel delillere göre muhakeme yürütülmektedir. Duygusal zihin inançlarını mutlak doğru olarak kabul eder ve bunlara ters düşen hiçbir delili kabul etmez. Bu yüzden duygusal rahatsızlık yaşayan birini akıl yoluyla ikna etmek oldukça zordur (Goleman, 2005: 366 – 367).

### 2.5. Duygusal Zekâ Modelleri

#### 2.5.1. John D. Mayer and Peter Salovey modeli

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı dört boyutta ele aldıkları bir yetenek modeli oluşturmuşlardır. İlk boyut duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren "duyguları algılama ve tanımlama" dır.

İkinci boyut; “ duyguları düşüncede kaynaştırma” ve üçüncü boyut ise “duyguları anlama”dır. İkinci ve üçüncü boyut problem çözmeyi göz önünde bulunduran, duygusal zekânın daha ileri süreçlerini içermektedir. Genel olarak duyguları düşüncede kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerir. Duyguları anlama boyutu ise duygunun bilişsel sürecini içerir. Dördüncü boyut olan “duyguları kontrol etme” ise hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının yönetimini kapsamaktadır (Mayer ve diğ. 2000a: 107).

Duygusal zekânın ilk boyutu duyguları algılayıp tanımlamayla başlamıştır. Eğer bir kişi kötü bir duyguyu her hissettiğinde dikkatini başka bir şeye veriyorsa, bu kişi duygularla ilgili neredeyse hiçbir şey öğrenemeyecektir. Duyguları algılama; yüz ifadeleri, ses tonu, sanat eserleri ve diğer kültürel eserlerle ifade edildiklerinde duygusal mesajları anlama, dikkate alma ve yorumlamayı içerir (Mayer ve diğ. 2000a: 108).

İkinci boyut olan duyguları düşüncede kaynaştırma; duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşünceyi desteklemek için bilişi nasıl değiştirdiği üstünde odaklanır. Bu gibi değişiklikler, bilişsel sistemi olayları farklı açılardan görüntülemeye zorlar; örneğin şüpheci ve iyimser bakış açıları arasında gidip gelmek gibi. Bu gibi değişikliklerin düşünceye olumlu etkileri oldukça açıktır. Kişinin bakış açısının şüphecilik ve iyimserlik arasında geliş gidiş yapması, bireyin farklı birçok bakış açısını görmesini sağlar ve sonuç olarak bir problem hakkında daha derin ve aynı zamanda daha yaratıcı bir şekilde düşünmesini sağlar. Ruh hali değişkenlik gösteren insanların, ruh hali sabit olan kişilere göre daha fazla yaratıcı olmalarına yol açan şey böyle bir etki olabilir (Mayer ve diğ., 2000a: 108).

Duygular algılanıp anlamlandırıldıktan sonra üçüncü boyut olan duyguları anlama ve analiz etme gelir. Duyguları, anlamlarını, birbirleriyle ilişkilerini, zamanla nasıl ilerlediklerini anlayabilen kişi tamamıyla insan doğasının ve kişiler arası ilişkilerin temel doğrularını anlama kapasitesiyle donanmıştır (Mayer ve diğ., 2000a: 109 ).

Dördüncü boyut olan duyguları kontrol etmeye gelindiğinde, ilk üç boyutun bu boyuta katkısı açıkça görülebilir. Sadece duygularını iyi algılayabilen bir birey ruh hali değişikliklerinden faydalanabilir ve duyguları anlar. Ve sadece bu anlayışla duygularla bütünüyle başa çıkmak ve kontrol etmek için gerekli olan bilgiye sahip olur. Aslında duygusal anlamda zeki olan birey düzenli olarak ruh hali değişiklikleriyle başa çıkabilmelidir ve bu da ruh hallerinin tam anlamıyla anlaşılmasını gerektirir (Mayer ve diğ., 2000a: 109).

Mayer ve Salovey modellerinde yer alan yetenek boyutlarını ölçebilmek için ilk olarak “Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçüsü”nü (MEIS) geliştirmişlerdir. Bu ölçek üzerine yapılan araştırmalar ölçeğin geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Zaman içinde bu ölçünün psikometrik özellikleri yeterli bulunmadığı için John D. Mayer, Peter Salovey ve D. R. Caruso; Mayer- Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) V1.0 ve V2.0’ı geliştirmişlerdir. Deneysel çalışmalarda MSCEIT’te ölçülen duygusal zekâ yetenekleriyle kişilerin sosyal ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 36).

Mayer ve Salovey yaklaşık on iki yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla kalmamış bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004: 37).

### 2.5.2. Reuven Bar-On Modeli

Reuven Bar-On (1997), duygusal zekâyı çevresel talepler ve baskılarla basa çıkabilmeyi sağlayan bilişsel olmayan yetenek ve beceriler dizisi olarak tanımlamıştır. Bar- Onun tanımındaki bilişsel olmayan vurgusu, duygusal zekânın, geleneksel zekâ anlayışında önemli yer tutan bilişsel faktörlerden farklı bir yapı olduğunu netleştirmek içindir. Bar-On duygusal zekâ çalışmalarına, ortalama zekâ sahibi bireyler bunu başarabilirken, zekâ düzeyleri yüksek olan bazı bireylerin is ve özel hayatlarında neden başarılı olmadıklarını ve neden ruhsal iyi olma durumlarını koruyamadıklarını, araştırmakla başlamıştır.

Bu düşünce doğrultusunda, zihinsel sağlık alanında, başarıyı ve psikolojik iyi olma durumunu açıklayan bilisel olmayan faktörleri incelemiş ve operasyonel olarak tanımlanan 11 faktör belirlemiştir. Bu faktörleri, beş bilesen altında toplamıştır. Yaptığı çalışmalar sonrasında, bu faktörleri 10 bileşen ve 5 yardımcı olarak değiştirmiştir (Bar-On ve Parker, 2000). On bilesen: Duygusal öz bilinç, girişkenlik, özsaygı, empati, kişilerarası ilişkiler, strese tolerans, dürtü kontrolü, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve problem çözmedir. Beş yardımcı faktör ise: Kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, sosyal sorumluluk, mutluluk ve iyimserliktir. Her modelin konuya ilişkin kendine özgü bir yaklaşımı olmasına karsın bu dört modelin ortak noktası, duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve yönlendirmesi becerileriyle tanımlamalarıdır. Yukarıda yapılan tanımların ışığında duygusal zekâ: bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanıması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karsısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Tekin Acar, 2001).

Zekâ genel olarak çevreye uyum sağlama, biçimlendirme ve sekilendirme yeteneğidir. Fiziki çevre, sosyal çevre, zihni çevre ve tarihi çevre olmak üzere dört tür çevre vardır (Ceci, 1990, akt., Bjourklund, 1989) Sosyal çevreye uyum, biçimlendirme ve şekillendirmede, duygusal ve güdüsel faktörlerin rolü bilinmektedir. Zekânın tanımında yer alan ‘çevre’ sadece fiziki çevre ve zihni çevre türünü kastetmiyorsa, geleneksel zekâ ölçeklerinin diğer çevre türlerini ihmal ettiğini söyleyebiliriz. Neredeyse tüm zekâ yaklaşımları, duygusal ve güdüsel fonksiyonların önemini belirtmiş olmalarına ya da literatürde, ruhsal sağlığın korunması ve sağaltımında duygular temel alınmış olmasına karsın, duyguları insan davranışında merkeze alan teorik modeller yoktur (Southam – Gerow & Kendall, 2000). İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze değin, insanın kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisi, kişi için, bir acı ve başarısızlık kaynağı olabildiği gibi mutluluk, huzur ve basarı kaynağı da olabilmiştir (Karahan & Sardogan, 2004). Duygusal zekâ kuramı literatürde var olan bu eksikliği kapatmak üzere, en azından, gözleri duygulara çevirmesi bakımından önem taşımaktadır. Literatüre bakıldığında duygusal zekânın net bir tanımın olup olmadığını tartışan (Mathews, Roberts ve Zeidner, 2003; Zeidner, Roberts ve Mathews, 2004; Shaikh, 2004) duygusal zekâyı ölçmede kullanılan envanterlerin geçerliğini ve güvenirliğini sorgulayan karşıt ve yandaş yazarlar (Kaufman ve Kaufman, 2001; Brody, 2003; Oately, 2004) olduğu görülmektedir.

Mathews, Roberts ve Zeidner (2003) duygusal zekânın hayat başarısını yordadığına ilişkin güçlü iddiaların oluşturulmasını ve bu iddialar doğrultusunda programların oluşturulmasını eleştirmişlerdir. Yazarlara göre literatürde bu denli güçlü

bir iddianın oluşmasına imkân sağlayacak kadar çalışma yoktur. Çalışmaların artması ve duygusal ve sosyal becerileri geliştirme programlarının bu çalışmaların sonuçlarına göre oluşturulması gerekmektedir. Yine aynı yazarların (2002), duygusal zekânın net bir tanımının olup olmadığını eleştirdikleri görülmektedir. Yazarlara göre duygunun farklı şekillerde tanımlanması, duygunun bir tanımın olmadığını göstermektedir. Buna yanıt olarak Oatley (2004), duygunun bir tanımın olmasının duyguların ya da duygusal zekânın ne olduğunu bilmememize yol açmayacağını söylemiştir. Ona göre, fizik de ne olduğu konusunda üzerinde uzlaşılmış net bir tanıma sahip değildir; ancak bu, insanların fiziğin ne olduğunu bilmemesine neden olmaz. Duygusal zekâ çalışmalarına gelen bir diğer eleştiri (Zeidner ve arkadaşları, 2005) ise geliştirilen ölçeklerin duygusal zekâyı ölçüp ölçmediği üzerinedir. Yazarlara göre hem performansa dayalı ölçekler, hem de bireylerin kendilerinin doldurduğu tip ölçekler duygusal zekâyı ölçmede yetersizdirler. Buna yanıt olarak Kaufman ve Kaufman (2001), duygusal zekâ ölçeklerinin duygusal zekâyı ölçmede başarılı olduğunu ve ilerleyen çalışmalarda duygusal zekânın geleneksel zekâ ölçekleri içinde yer alan bazı modellerini (örn. Horn, 1989) de kullanarak ölçülmesinin duygusal zekâ kuramını güçlendireceğini belirtmişlerdir. Oatley'e (2004) göre ise, kullanılan duygusal zekâ ölçekleriyle çok fazla alakadar olmak, yüzyıl önce 'zekâ' kavramının yasadığı kargaşaya benzer bir sonuç doğurabilir. Ona göre literatürde sürüp giden bu ölçme kargaşası " duygusal zekâ, duygusal zekâ testlerinin ölçtüğü şeydir" sonucuna neden olmadan sona ermelidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, duygusal zekâ çalışmalarına bakıldığında duygusal zekâyı kavramlaştırma, duygusal zekânın ne olduğunu tanımlama ve ölçek geliştirme ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerini test etme çabalarının yoğun olduğu görülmektedir. Mayer, Caruso ve Salovey (1999), duygusal zekâyla kişisel beceriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, aynı zamanda, duygusal zekânın, zekânın geleneksel ölçütleriyle uyumunu da incelemişlerdir. Zekanın geleneksel ölçütü olarak üç kriter belirlemişlerdir: Kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel kriter. Kavramsallık kriteri, zekânın davranışı değil, zihni performansı gösterdiğine işaret etmektedir. İlişkisellik kriteri, bir zekâ türü ile ilgili nesnel standartları tanımlamaktadır. Bir zekâ türü daha önceden tanımlanmış zihin becerileriyle yakından ilişkili ancak onlardan farklı beceriler setini tanımlamalıdır. Gelişimsellik kriteri, zekânın yas ve deneyimle gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Yazarlar, duygusal zekânın, yeni bir zekâ türünde bulunması gereken kriterleri taşıdığını söylemişlerdir. Van Der Zee, Thıjs ve Schakel (2002) duygusal zekâ, zekâ ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında duygusal zekâyla iki kişilik faktörü (dışadönüklük ve duygusal kararlılık) arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonucuna göre duygusal zekâyla, zekâ arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Ergin, (2000), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16PF. Kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada duygusal zekâyla kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir ilişki bulmuştur. Araştırma ile ilgili veri toplamak amacı ile iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki I6 PF Kişilik Faktörü Envanteri, ikincisi ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeğidir. Bu çalışmaya göre: Duygusal zekâ değerlendirme ölçeğinin sadece birinci alt boyutu olan "duyguların farkında olma" boyutu ile 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hiçbiri arasında ilişki gözlenmemiştir. Benzer olarak, Mumcuoğlu (2002), Bar- On duygusal zeka envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırmasında, duygusal zekayla kişiliğin bazı (empati, dürtü kontrolü gibi) boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Duygusal zeka, sosyal yeterlilikler, diğerleriyle ilişki kurmak, empati, kişinin kendisine ilişkin bir düşüncesinin olması ve dış uyaranların doğru bir biçimde yorumlanması gibi becerileri kapsamaktadır. Finegan (1998), görsel uyaranlar ve duyguların doğru algılanması üzerine yaptığı araştırmasında, bireylerin duyguları anlayışlarında, duyguları düzenleme becerilerinde ve bu duyguları davranışı yönlendirmek için kullanmalarında, farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe görsel uyaranlarla aktarılan duyguları anlama ve tahmin etme becerisi de artmaktadır. Araştırmacı, görsel uyaranlarla aktarılan duygusal mesajı, doğru algılama becerisinin, katılımcıların farklı duygusal ipuçlarını anlamalarına bağlı olarak değiştiğini ileri sürmektedir.

Mayer, Caruso ve Salovey ( 1999), duygusal zeka ve empati arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada duygusal zekayı ölçmek için MEIS, empatiyi ölçmek için Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen empati ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre duygusal zeka ve empati arasında güçlü bir ilişki vardır.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), duygusal zekâ, kişilik, akademik zekâ ve yasam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekayla akademik zeka arasındaki ilişki anlamlı değildir fakat kişilik özellikleri ve akademik zeka değişkenleri sabit tutulduğunda bile, duygusal zeka, kişiliğin empati boyutu ve yasam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulguya göre, duygusal zekâ, bireylerin duygularını yönetmeleriyle pozitif ilişkiye sahiptir; ancak önyargılı karar vermeyi önlemeyle ilişkili görünmemektedir.

Geleneksel zekâ hem duyguları yönetme hem de yasam doyumu ile pozitif iliksiye sahiptir. Sonuçlar, duygusal zekânın diğer zekâ türlerinden farklı ve yararlı bir yapıya sahip olduğunun; duygusal fonksiyonları anlamada geleneksel zekânın da önemli rol oynadığının altını çizmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile yasam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin yasam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle basa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Schutte ve arkadaşları (1998), yeni bir duygusal zekâ ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerliğini analiz etmek için yaptıkları çalışmalarında, duygusal zekâsı yüksek katılımcıların daha iyimser ve daha az depresif olduklarını bulgulamışlardır. Sonuçlar: Duygusal zekâsı yüksek bireyler, aleksitimi ölçeğinden düşük, duygulara dikkat etme ve duygusal açıklık değişkenlerinden yüksek puanlar almışlardır. Geliştirdikleri ölçeğin, genel duygusal zekâyı ölçen ve psikoloji alanında faydalanılması gereken bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir. Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001), ergenlerde duygusal zekânın ölçülmesi üzerine kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir.

Schutte ve arkadaşlarının (1998) geliştirdiği ölçeği kullandıkları çalışmanın sonuçlarına göre, duygusal zekâ ile bireylerin aldıkları sosyal destek ve bu destekten doyum sağlamaları arasındaki iliksi anlamlıdır. Ek olarak, duyguları yönetme becerisi ve duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki vardır. Yazarlar, duygusal zekâyla kesişen iki değişkeni (özgüven ve kaygı) sabit tuttuklarında da aynı ilişkiyi elde etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda yazarlar,

Schutte ve arkadaşlarının (1998), geliştirdiği ölçeğin (SEI) diğer zekâ ölçeklerinden farklı ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ciarrochi, Deane ve Anderson (2002), duygusal algı ile stres ve üç önemli akıl sağlığı değişkeni (depresyon, umutsuzluk ve intihar fikri) arasındaki iliksiyi incelemişlerdir. Yazarlara göre, duygusal algı ve duyguları düzenleme becerileri, bireylerin, stresten korunmasında ve değişen şartlara daha iyi uyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahiptirler. Stres, yüksek duygusal algıya sahip insanlar arasında daha yüksek depresyon, umutsuzluk ve intiharla ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu duygusal zekâ literatüründe duyguları algılamanın negatif etkisini belirten tek örnek gibi görünmektedir. Buna ek olarak, stres, diğerlerinin duygularını yönetmekte düşük beceriye sahip bireyler için, yüksek intihar fikriyle ilişkilidir. Yazarların kullandığı ölçek (MEIS) hem duygusal zekânın yapısının geleneksel zekâdan farklı olduğunu hem de stresle akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından öneme sahiptir.

Parker (2002), çocuklar ve ergenlerde duygusal zekâ, duygu ve problem davranışları inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekânın çocuklardaki iç ve dış problemlerin yordayıcısı olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, Trinadad ve Jhonson (2002) duygusal zekâyla alkol ve sigara kullanımı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Reiff ve arkadaşları (2001), genel duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt bileşenlerinin öğrenme zorluğu ile ilişkilerini incelemişlerdir. Öğrenme bozuklukları olan öğrenciler uyumluluk ve diğer sosyal becerilere bağlı duygusal zekâ ölçütlerinde düşük puanlar almışlardır. Mellard ve Hazel (1992), öğrenme güçlüğü olan bireylerin başkalarıyla ilişki kurarlarken daha büyük güçlükler yasadıklarını belirtmişlerdir. Duygusal zekâyla cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmada (Parker ve arkadaşları, 2004; Salovey ve Mayer, 1990) kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Petrides ve Furnham (2000), duygusal zekâ ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada üniversite çağındaki katılımcılardan, duygusal zekâ testini uygulanmadan önce, duygusal zekâlarını kendi kendilerine tahmin etmelerini istemişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu duygusal zekâ düzeylerini belli ölçüde doğru olarak tahmin etmiş olsalar da cinsiyetleri kendilerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde fark yaratmıştır. Kadınların, kendi tahminleriyle duygusal zekâ ölçümleri karsılaştırıldığında, genelde, kendileriyle ilgili düşük tahminlerde bulundukları belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre de kadınların duygusal zekâsı erkeklerden daha yüksektir.

Duygusal zeka ve zeka arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların bir kısmında (Ciarrochi ve ark., 2000; Newsome ve ark., 2000; Derksen ve ark., 2002) duygusal zekayla geleneksel zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, bir kısmında (Van Der Zee ve arkadaşları, 2002; Corso, 2001) bulunmuştur. Corso (2001) duygusal zekâ ve üstün zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, üstün zekâlı ergenlerin ortalama zekâlı ergenlere göre toplam duygusal zekâ, uyum sağlama ve stresle bas etmede daha yüksek puanlar aldığını söylemiştir. Duygusal zekâ ve zekânın etkileşimini ele alan araştırmalarda bu iki teorik kavram arasında ılımlı bir ilişkinin olması beklenmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Belirtildiği üzere, geleneksel zekâ, bilisel zekâya odaklanırken, duygusal zekâ duygu merkezli zekâya odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda zekâyla duygusal zekâ arasında güçlü pozitif ilişkinin bulgulanmaması yaklaşımların farklılığını ortaya koymaktadır (Goleman, 1995).

Literatürde duygusal zekâya ilişkin yapılan araştırmaların birçoğu işgücü etkililiğine ve davranış değişimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Duygusal zekânın, liderlik, is doyumu, grup performansı, örgütsel bağlılık, yöneticilik gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmalara göre is doyumu ve duygusal zekâ arasında bağlar bulunmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin, is doyumunun da yüksek olduğu ve işyerindeki ilişkilerinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Kahn, 1990).

Cherniss (1998), okul idarecilerinin duygusal zekâlarını incelediği bir çalışmada, yüksek duygusal zekânın, okulları yönetme, olumlu ilişkiler kurma ve öğretmen memnuniyetini sağlama becerisiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Üstün nitelikli yöneticiler, ortalama düzeydeki yöneticilerle karsılaştırıldıklarında çeşitli yetkinliklerin iki grup arasında farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, üstün olan grubun üyeleri, öz-güven ve duyguları ifade etme biçimlerine uyum sağlama, becerilerine sahiplerdir.

Balcı (2001), ilköğretim okul idarecilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında, ilköğretim okul müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, kendilerini algılama biçimleri ile ögretmen1erin müdürleri algılamaları farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Balcı, araştırmasının sonucuna dayanarak, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirme ve kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu söylemiştir.

Aydın (2001) liderlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında is dünyasında üstün başarıyı belirleyen üç kriterin: Azim ve kararlılık, aidiyet, özgüven olduğunu, geleneksel zekânın ise bu üç duygusal zekâ bileşeninden sonra geldiğini söylemiştir. Aydın'a göre, örgütlere girme konusunda zekâ birincil önemdeyken, çalışma hayatında yerini duygusal zekâya bırakmaktadır. İnsanın bulunduğu her ortamda duygular ve duyguların yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçlar vardır. Zekanın sürekli vurgulanan fakat ele alınmayan yönünü: duyguları merkeze koyan duygusal zekayla farklı alanlardan bir çok değişken (depresyon, öğrenme zorluğu, empati, liderlik v.b) arasında pozitif ve negatif iliksilerin olması duygusal zekanın önemini göstermektedir.

Bar-On duygusal zekâ modeli; zekânın kişisel, duygusal ve sosyal boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini de içermektedir. Bu faktörlerin ortak özelliği, kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır.

Bu açıdan Bar-On'un duygusal zekâ modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Bar-On, 2006: 15–16).

Bar-On duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâyı kişisel EQ, kişiler arası EQ, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölüm de kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır.

1. Kişisel EQ kendi içinde; duygusal öz farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olarak ayrılır.

2. Kişiler arası EQ; empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak kendi içinde üç bölüme ayrılır.

3. Şartlara ve çevreye uyum EQ; problem çözümü, gerçeklik testi ve esnekliği içeren üç bölümden oluşur.

4. Stres yönetimi EQ; stres toleransı ve dürtü kontrolünü içerir.

5. Genel ruh hali EQ; mutluluk ve iyimserliği içerir (Bar-On,2006: 16

**Tablo 2.2. Bar-On Duygusal Zeka Modeli**

| **KİŞİSEL EQ** | **KİŞİSEL FARKINDALIK VE KİŞİSEL YETENEKLER** |
|---|---|
| Benlik saygısı | Kendini doğru bir şekilde anlamak, idrak etmek ve kabul etmek |
| Duygusal Öz Farkındalık | Kendi duygularını anlamak ve duygularının farkında olmak |
| Girişkenlik | Etkili ve yapıcı bir şekilde kendisinin ve başkalarının duygularını ifade etmek |
| Bağımsızlık | Kendine güvenmek ve duygusal anlamda bağımsız olmak |
| Kendini Gerçekleştirme | Kendi potansiyellerinin gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermek |
| **KİŞİLERARASI EQ** | **SOSYAL FARKINDALIK VE KİŞİLERARASI İLİŞKİLER** |
| Empati | Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak farkında olmak |
| Sosyal Sorumluluk | Kendini sosyal grupla bir tutmak ve kişilerle işbirliği içinde olmak |
| Kişilerarası İlişkiler | Diğer kişilerle tatmin edici, müşterek ilişkiler kurmak iyi geçinmek |
| **STRES YÖNETİMİ EQ** | **DUYGUSAL YÖNETİM VE DÜZEN** |
| Strese dayanıklılık | Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek |
| Dürtü kontrolü | Dürtüleri etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek |
| **ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM EQ** | **DEĞİŞİM YÖNETİMİ** |
| Gerçeklik | Dış dünyadaki gerçeklerle ilgili düşünce ve hisleri nesnel bir şekilde algılamak |
| Esneklik | Yeni bir durumla karşılaşıldığında duygu ve düşünceleri ayarlamak ve yeni duruma uyum sağlamak |
| Problem Çözme | Etkili bir şekilde kişisel ve kişilerarası problemleri çözmek |
| **GENEL RUH HALİ EQ** | **KİŞİSEL MOTİVASYON** |
| İyimserlik | Hayatın daha güzel yönlerini görebilmek ve pozitif olabilmek |
| Mutluluk | Genel yaşamla, diğer kişilerle ve kendi ile ilgili mutlu hissetmek |

(Bar-on, 2006)

### 2.5.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı özellikle yönetim ve organizasyon bazında irdeleyerek, liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi üzerinde durmaktadır. Cooper ve Sawaf' ın modelinde duygusal zekâ "dört köşe taşı modeli" olarak adlandırılan bir modelle ele alınmaktadır. Dört köşe taşının ilki olan "duyguları öğrenmek"; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi öğelerini kapsamaktadır. Duyguları öğrenmek kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerde değerlendirmesi üzerine kuruludur. Duyguları öğrenmek,

duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varmak, ona saygı duymak ve değerlendirmek üzerine yoğunlaşır (Cooper ve Sawaf, 2003: 3).

İkinci köşe taşı "duygusal zindelik" dir. Duygusal zindelik köşe taşı; güven çemberi, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme öğelerini içermektedir. Duygusal zindelik; kalpte güç, dayanıklılık ve esneklik oluşturur. Güven ve inanılırlığı geliştirerek duyguları tanıma becerisinin pratiğe dönüştürülmesine olanak sağlar. Duygusal zindelik sayesinde, temel kişisel değerler, karakter ve onları canlı tutan ve yönlendiren duygular anlaşılmaya başlanabilir (Cooper ve Sawaf, 2003: 85)

Üçüncü köşe taşı olan "duygusal derinlik"; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki öğelerini içermektedir. Duygusal derinlik, kişinin temel karakter ve etkinliğini oluşturur. Kişinin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirir. Duygusal derinlik kişinin içsel amaçlarını tam olarak belirlemesi ve bunlara kendini adamasını gerektirir (Cooper ve Sawaf, 2003: 177).

Son köşe taşı, "duygusal simya"dır. Duygusal simya; sezgisel akış, düşüncesel zaman değişimi, fırsatı sezinleme, geleceği yaratma öğelerini kapsamaktadır. Simya, değerinin az olduğu düşünülen basit bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemi olarak tanımlanır. Duygusal simya ise bu gibi değişimlerin işte ve hayatta mümkün olabildiği görüngüleri hakkında bir tartışmaya işaret eder (Cooper ve Sawaf, 2003: 285)

### 2.5.4. Daniel Goleman modeli

Goleman duygusal zekâyı incelerken, oluşturduğu duygusal zekâ modelini beş başlık altında toplamaktadır.

1. Özbilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi)
2. Duyguları idare edebilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi)
3. Empati (Başkalarının duygularını anlamak)
4. Kişinin kendini motive edebilmesi ( Kendini harekete geçirmek)
5. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

**Özbilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi):**

Özbilinç; kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamına gelmektedir (Goleman, 2005: 65). Özbilinç; kişinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıması, yani kendisini olumlu ama gerçekçi bir ışıkta görmesi (böylece öz saygı hareketinin olağan bir tuzağından da sakınması) anlamına gelir (Goleman, 2005: 334–335) Kendini gözlemleme ve duygularını tanıma; duygular için bir sözlük oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmektir (Goleman, 2005: 375).

Kendini tanıma –bir duyguyu oluşurken fark edebilme- duygusal zekânın temelidir. Duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Kişinin gerçek duygularını fark edememesi onu duyguların insafına bırakır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evlenileceğinden hangi işe girileceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler (Goleman, 2005: 61).

Özbilinç, duyguların yoğunluğuyla abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Aksine fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir (Goleman, 2005: 66).

Duygusal zekânın temel becerisi olan özbilince sahip kişiler ruh hallerinin farkındadırlar ve duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptirler. Duyguların bilincinde olmak diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özbilinçli insanlar, özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıkları yerinde ve hayata olumlu bir gözle bakan insanlardır (Goleman, 2005: 67).

Özbilinç duyguların idare edilmesinde kolaylık sağlar. Özbilinçli insanlar kötü bir ruh haline girdiklerinde bunu dert edip kafalarına takmaz ve kısa bir süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar (Goleman, 2005: 67).

Özbilinç psikolojik içgörünün temelidir (Goleman, 2005: 75). Kişisel açıdan doğru kararlar verebilmenin anahtarı özetle hislerine kulak vermektir (Goleman, 2005: 74).

**Duyguları İdare Edebilmek (Kişinin Kendi Duygularını Yönetebilmesi):**

Duyguları idare edebilmek; "kendi kendisiyle konuşma"yı izleyerek içinden geçen olumsuz mesajları yakalamak, bir hissin temelinin farkına varmak (öfkenin altında yatan incinme gibi), korku, kaygı, öfke ve üzüntü ile baş etmenin yollarını bulmak gibi yetenekleri içermektedir (Goleman, 2005: 375).

Duyguları uygun biçimde idare etme yeteneği, özbilinç temeli üzerinde gelişir. Duyguları idare edebilme yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2005: 61).

Her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Tutkusuz bir hayat; yaşamın zenginliklerinden kopuk ve yalıtılmış, donuk, çorak bir kayıtsızlık alemine dönüşebilir. Makbul olan uygun duygudur, yani koşullarla orantılı bir biçimde hissedebilmektir. Amaç duyguları bastırmak değil dengede tutmaktır (Goleman, 2005: 77).

Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır. Kontrolden çıktığında, aşırı ve ısrarlı, patolojik bir hal alır. Kişiyi felç eden baskın kaygılanmada, öfkeye dönüşen kızgınlıkta ve manik ajitasyonda olan budur (Goleman, 2005: 77).

Duygulara hakim olabilme, duygusal sağlığın anahtarıdır; aşırılık –fazla yoğun ya da uzun süreli duygular- kişinin dengesini bozar. Doğal olarak bu, tek tip duygu hissedilmesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Düşüşler en az çıkışlar kadar hayata bir tat katar; ancak bunların dengede olması gerekmektedir. Kalbin matematiğinde kişinin kendini iyi hissetmesi olumlu ve olumsuz duyguların oranına bağlıdır. İnsanın kendini iyi hissetmesi için tatsız duygulardan kaçınması gerekmez; ancak fırtınalı duyguların tüm olumlu ruh hallerinin yerini alacak kadar kontrolden çıkmaması gerekir (Goleman, 2005: 77–78).

**Empati (Başkalarını Duygularını Anlamak):**

Goleman'ın duygusal zeka modelinin üçüncü boyutu olan empati, anahtar niteliğinde bir sosyal beceridir. Empati başkalarının hislerini anlayabilmek, onların bakış açısından görebilmek ve insanların konu hakkındaki farklı düşüncelerine saygı göstermek anlamına gelmektedir (Goleman, 2005: 335).

Empatinin kökeni özbilinçtir; kişi kendi duygularına ne kadar açıksa hisleri okumayı da o kadar iyi başarır. Kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikri olmayanlar çevresindeki kişilerin ne hissettiğini anlamaktan tamamen acizdirler. Kendilerinin ne hissettikleri hakkında kafaları karışık olan insanlar, başkaları hislerini onlarla paylaştıklarında da aynı şekilde bir karmaşa yaşarlar. Başkalarının ne hissettiğini kaydedememek duygusal zekâ bakımından büyük bir eksiklik, insan olmak anlamında da trajik bir başarısızlıktır. Çünkü ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanır (Goleman, 2005: 126).Empati yetisi satıcılık ve yöneticilikten, gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar uzanan pek çok farklı alanda kişinin karşısına çıkmaktadır (Goleman, 2005: 126).

Amerika ve on sekiz ülkede yedi binden fazla kişiye uygulanan testlerde, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların, duygusal bakımdan da daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve daha duyarlı oldukları görülmüştür. Ayrıca genel olarak kadınların bu tür empati konusunda erkeklerden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Goleman, 2005: 127).

**Kişinin Kendini Motive Edebilmesi (Kendini harekete geçirebilmek):**

Motivasyon; canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi olarak tanımlanabilir. Motivasyon belirli bir eylemi yerine getirebilmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku ve kararlılık göstermesini ifade eder (Barutçugil, 2004: 372).

Duygular, düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetenekleri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizerek hayatta neler yapılabileceğini belirler. Yapılan işe heves ve keyifle –hatta uygun düzeyde bir kaygıyla- motive olunduğu ölçüde de kişiyi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zekâ bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri bileyerek ya da körelterek derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2005: 107 ).

Duyguları verimli bir sonuca götürebilmek temel bir beceridir. Dürtü kontrolü, zevki ertelemek, ruh halimizi düşünmeye engel değil yardımcı olacak şekilde düzenlemek, sebat etmek, çaba göstermek, aksilik çıkınca yeniden denemek duygunun etkili çabaları yönlendirme gücüne işaret etmektedir (Goleman, 2005: 125).

**Sosyal Beceriler (İlişkileri Yürütebilmek):**

Sosyal beceriler; diğerinin duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmeyi içerir. Diğerinin duygularını yönetebilmek, insanlarla ilişkileri yürütme sanatının özünü oluşturur. Bir başkasının duygularını idare edebilmek gibi ince bir ilişki sanatı, özyönetim ve empati becerilerinin olgunlaşmasını gerektirir (Goleman, 2005: 145–146).

İlişki sanatı büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Sosyal beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2005: 62).

İnsanlar arası ilişki becerileri başkaları ile ilişkilerde etkili olabilmeyi sağlayan sosyal yeteneklerdir. Bu alandaki eksiklikler sosyal dünyadaki yetersizliğe veya kişiler arası ilişkilerde tekrar tekrar felakete yol açar. Sosyal yetenekler kişinin bir teması

şekillendirmesine, başkalarını harekete geçirip teşvik etmesine, yakın ilişkileri sürdürebilmesine, insanları ikna edip etkilemesine olanak tanır (Goleman, 2005: 146).

İnsanlar bu beş alandaki yetenekleri açısından kuşkusuz farklılık gösterirler. Örneğin; bazı kişiler kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça yeteneksiz olabilirler. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütününü temsil eder ve doğru yönde çaba harcanarak iyileştirilebilirler (Goleman, 2005: 62).

### 2.6. Kontrol Odağı Kavramı

Kontrol odağı kavramı, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde yapılandırılmış ve bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak ilk kez Rotter (1966) tarafından kullanılmıştır. Kontrol odağı inancı, bireylerin yaşadıkları pekiştirmelerin, yani elde ettikleri sonuçların veya ödüllerin, ya da başarı veya başarısızlık durumlarının, nelere atfedildiği ile ilişkilidir. Bu atıflar, kendileri dışındaki şans, kader ve güçlü diğer insanlar gibi faktörlere yapılabileceği gibi, kendi davranışlarının bir sonucuna da bağlanabilmektedir (Solmuş, 2004). Kontrol odağı kısaca, bireyin yaşadığı olayları nelerin kontrol ettiğine dair inancıdır (Strauser, Ketz ve Keim, 2002).

Bazı insanların kişisel kontrol duygusu yüksek iken, bazı insanlar davranışları ile başlarına gelen olaylar arasında bağlantı kurmazlar. Rotter (1966) tarafından geliştirilen teoriye göre insanlar, başlarına gelen iyi ve kötü olayların sebeplerini algılama bakımından farklılaşırlar. Kontrol odağı inancındaki bu farklılık, insanların hem kendileriyle ilgili hem de başkalarının yaşadığı durumları algılama ve değerlendirmelerinde de farklılaşmaya neden olur (Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Bir anlamda kontrol odağı inancı, çevresel koşulların bireyin başarılarına, başarısızlıklarına veya diğer yaşadıklarına belirli bir açıklama getiremediği durumlarda, bunları açıklamak için kronik bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2006).

Kontrol odağı kavramı, kısmen kültürel etkilerle şekillenen kişisel geçmişin, genelleşmiş bir pekistirecin olma olasılığı hakkında belirli beklentilere yol açtığı, varsayımına dayanmaktadır. (Rossier ve dig., 2005). Başka bir ifadeyle kişilerin bir davranışın istenilen sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağı konusunda beklenti içinde olduklarını varsaymakta ve bu beklentinin daha sonradan kişinin ne yaptığının önemli bir göstergesi olmaktadır. Bu açıdan kişilerin davranışlarının bir yönünü beklentiler oluşturmaktadır.

Daha geniş çerçevede ele alınırsa, sosyal öğrenme teorisi kapsamında kişilerin davranışlarının, davranış potansiyeli, pekistireç, beklenti ve psikolojik durumun etkileşimi sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir (Engler, 1985: 414–416; Liebert ve Spiegler, 1990: 444).

Bu kapsamda sosyal öğrenme kuramıyla birlikte ortaya çıkan kontrol odağı (Rotter, 1954) ve yeterlilik (Bandura, 1976) kavramları kişilerin genelleştirilmiş beklentileri olarak ifade edilmektedir (Carver ve Scheier, 1996: 370). Bu beklentilerden biri olan kontrol odağı kavramı, kişinin dünya hakkındaki genel beklentisi olarak görülmektedir.

Sosyal öğrenme teorisine göre, çabalarının sonucunda başarılı olup ödüllendirilen kişiler ile çabaları karsısında başarılı olamayan kişiler arasında farklı beklentiler gelişmektedir. Bazı kişiler, davranışlar ile pekiştireçler arasında bir ilişkinin olduğunu varsayarak, pekiştireçlerin kendi davranışları tarafından kontrol edildiğini

düşünürken, diğerleri bu ilişkinin olmadığını, pekiştireçlerin kendisi dışında bir güç tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir. Böylece kişilerin davranışları ve devamındaki pekiştirenleri arasında etki-tepki ilişkisi olup olmadığına yönelik düşünceler oluşmaktadır. Davranışları ile ödülleri arasında bir iliksi olduğunu düşünen kişiler iç kontrol odaklı olarak tanımlanırken; böyle bir ilişkiyi düşünmeyenler dış kontrol odaklı olarak tanımlanmaktadır (Twenge ve dig., 2004; Oliver ve dig., 2006).

Başka bir ifadeyle kontrol odağı, kendi hareketlerine bağlı olup olmadığı hakkında, kişinin bir pekiştiren olay ve değerlendirmenin sübjektif bakış açılarını ifade etmektedir. Eğer olay önceden kestirilemeyen veya güçlü diğerlerinin kontrolü biçiminde sansın, olasılığın, tesadüfün, kaderin bir sonucu olarak değerlendirilirse bu düşünce dış kontrol odağı olarak adlandırılmaktadır. Eğer olay kişinin kendi davranışının veya kendi sabit özelliklerinin bir sonucu olarak değerlendirilirse bu düşünce iç kontrol odağı olarak tanımlanmaktadır (Steitz, 1982).

Bu anlayış kişilerarası kontrol farklılığıyla birlikte, bireysel farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Böylelikle kişiler, geçmiş tecrübelerine dayanarak almış oldukları pekiştireçlerin, kendi davranışlarına veya dış güçlere dayandığı düşüncesinden hareketle dış ve iç biçiminde iki kontrol davranışı sergilemektedirler. Bu noktada dış ve iç kontrol odağı kavramlarının ele alınması gerekli görmektedir.

### 2.6.1. Dış Kontrol Odağı

Rotter, bir pekiştirmenin ya da sonucun, birey tarafından kendi davranışlarına bağlı olmadan sonuçlandığı şeklinde algılanması durumunda, bunun tipik olarak "şans, kader ve kısmet" in sonuçları olarak benimsendiğini belirtmektedir. Bunun dışında birey, olayların nedeni olarak, kendisini çevreleyen büyük ve karmaşık güçleri de görebilir. Davranışlarının ya da başlarına gelen olayların kendileri tarafından değil de daha çok dış güçler tarafından belirlendiğine inanan bireyler, bu inançlarının derecesine göre dış kontrollü olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1990).

Dış kontrol odağına sahip bireyler, pekiştireçlerin kaderin, sansın veya kendileri dışındaki bazı güçlerin kontrolünde olduğunu düşünmektedirler (Rotter, 1954: 25). Bu açıdan dış kontrol odağına sahip kişilerin, çevre üzerine denetimlerinin olmadığını düşünmeleri, bu kişilerin daha pasif ve kendilerine ve diğerlerine daha az güvenen kişiler olduklarını ortaya koymaktadır (Loosemore ve Lam, 2004; Silvester ve diğ., 2002).

Kendilerine karsı güvensiz olan dış kontrol odaklı bireylerin kendilerini yetersiz hissettikleri, anksiyete, stres ve depresyon seviyelerinin daha yüksek olduğu, edilgen, kuşkucu ve dogmatik oldukları, bununla birlikte daha az güç ve esneklik gösterdikleri belirtilmektedir (Ashby ve dig., 2002; Yeşilyaprak, 2000; Yağışan ve dig., 2007).

Bununla birlikte, dış kontrol odaklıların kendilik algılamalarında sorunlar yaşadığı, kendilerini daha olumsuz gördükleri (Yağışan ve dig., 2007), artan şizofren ve depresyon ile birlikte öz saygı seviyelerinin de daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Goodman ve dig., 1982).

Buna ilaveten kontrol odağının, kişilerarası ilişkilerinde ve sosyal becerilerde etkili olduğu, dış kontrol odaklı kişilerin kişilerarası ilişkilerde daha yetersiz ve sosyal yeteneklerinin daha zayıf olduğu ortaya konmaktadır (Martin ve dig., 2005). Bu görüsü destekler nitelikte sağlık uzmanları arasında yapılan bir çalışmada, dış odaklı kişilerin iletişim becerilerinin iç odaklılara göre daha kötü olduğu ifade edilmektedir (Libert ve dig., 2003). Ayrıca dış odaklı kişilerin, iç odaklı kişilere göre daha saldırgan oldukları belirtilmektedir (Österman ve dig., 1999).

Bu açıdan dış kontrol odaklı kişiler, depresyon ve endişe seviyeleri yüksek, kendine güven ve özsaygı düzeyi düşük, çaresizlik duyguları içerisinde daha yalnız kişiler olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak çevre üzerinde denetimlerinin olmaması, daha edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmaları, uyumsuzluk ve psikolojik rahatsızlıkları da beraberinde getirebilmektedir.

### 2.6.2. İç Kontrol Odağı

Olay ve durumları kendi davranışına ya da göreceli olarak kalıcı özelliklerine bağlı olarak algılayan kişinin sahip olduğu kontrol odağı inancı, iç kontrol olarak tanımlanmaktadır (Küçükkaragöz, 1998). İç kontrol odağına sahip bireyler, gelecekteki davranışlarını belirlemede kendilerine katkı sağlayacağına inandıkları çevresel uyarıcı ya da değişimlere dış kontrol odağına sahip bireylerden daha fazla duyarlılık gösterirler; çevresel koşulları değiştirme konusunda daha fazla adım atarlar ve yeteneklerine veya başarı ya da başarısızlıklarına daha fazla önem verirler (Solmuş, 2004). İç kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarının herhangi bir boyutuyla ilgili olarak mutsuz olduklarında, bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inanırken, dış kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarını yönlendirme konusunda çaresizlik yaşama eğilimindedirler ve yaşamlarındaki bazı ödüllerin kendi çabalarından kaynaklanmadığına, yalnızca doğru zamanda doğru yerde olmanın getirdiği bir rastlantı olduğuna inanırlar (Solmuş, 2004).

İç kontrol odağına sahip bireyler ise kendilerine olan olaylardan kendilerini sorumlu tutmakta ve pekiştireçlerin kendi kontrollerinde olduğunu düşünmektedir (Rotter, 1954: 25).

Bu açıdan iç kontrol odaklılar kendilerini başarılı, etkili, atılgan, girişimci, güvenli ve bağımsız kişiler olarak tanımlamaktadır (Yeşilyaprak, 2000; Silvester ve diğerleri, 2002; Loosemore ve Lam, 2004). Ayrıca akademik başarılarının daha fazla olduğu, yarışma ortamlarında daha üstün ve toplumsal olaylarda daha aktif oldukları ortaya konmaktadır (Diesterhaft ve Gerken, 1983; Anderson ve dig., 2005).

Bunlara ilaveten iç kontrol odaklı kişilerin, kendilik algılamalarının yüksek olduğu (Silvester ve diğerleri, 2002; Loosemore ve Lam, 2004) ve özellikle akademik performansta, kendilik algılarını yükseltme çabalarının, karşılıklı olarak kişilerin iç kontrol odaklarının da yükselttiği belirtilmektedir. Bu iki özellik arasındaki ilişki her ne kadar karşılıklı gibi görünse de iç kontrol odağının oluşması, öncelikli olarak kendilik algısının yükselmesine bağlı olmaktadır. Daha sonradan gelişen iç kontrol odağı ise kendilik algılarını güçlendirmektedir (Eberhart ve Keith, 1989).

Ayrıca iç odaklı olanların daha bağımsız, daha başarılı, politik açıdan aktif ve kişisel güce sahip olma eğilimde oldukları (Yağışan ve dig., 2007) kendilerini daha sağlıklı hissettikleri (Ozolins ve Stenstrom, 2003), basa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu (Elise ve dig., 1998) ve içsel motivasyonlarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Fazey ve Fazey, 2001).

Tüm bunlarla birlikte iç kontrol odaklıların özellikleri:

• Hedeflerini elde etme konusunda çevredeki fırsatlara karsı dikkatli olan,

• Çevresini geliştirmek için faaliyetlere katılan,

• Başarıyı elde etmeye büyük önem veren,

• Kendi becerilerini geliştirme konusunda daha istekli,

• Dış odaklılara göre daha fazla soru soran ve daha fazla bilgi hatırlayan kişiler olarak da tanımlandığı görülmektedir (Loosemore ve Lam, 2004).

Bu özelliklerin yanında iç kontrol odaklıların daha az stres yasadıkları, duygusal merkezli baş etme davranışlarından daha çok, görev merkezli baş etme davranışları sergiledikleri ve başarıyla birlikte iç kontrol odaklı düşüncelerini de geliştirdikleri görülmektedir (Anderson, 1976).

Tüm bunlar sentezlendiğinde iç odaklı kişiler, akademik olarak daha başarılı, toplumsal ilişkilerde etkin, kendilerini daha güvenli, bağımsız ve sorumlu olarak değerlendiren, kendilik algıları yüksek, atılgan ve girişimci kişiler olarak tanımlanabilir. Ayrıca öz saygı ve öz güven duygularının gelişmiş olması ve etkin bas etme davranışları sonucunda, iç kontrol odaklıların ruhsal olarak daha sağlıklı oldukları düşünülebilir.

İçsel kontrol odağına sahip bireylerin; entelektüel akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıkları, okul başarısının daha yüksek olduğu, özellikle yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterdikleri ve toplumsal olaylarda daha etkin oldukları görülmektedir. Bunun yanında içsel kontrol odağına sahip bireylerin, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek derecede öz-saygı ve olumlu öz kavramına sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenen, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları görülmüştür. Dışsal kontrol odağına sahip bireyler ise, depresif özellikler taşıyan, kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük, çaresizlik duyguları olan yalnız kişilerdir. Çevre üzerinde denetimlerinin olmadığına inanırlar ve bu durum onların daha kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmasına yol açar. Uyumsuzluk ve psikolojik rahatsızlıkları daha çoktur. Kendilerine ve başkalarına daha az güvenirler. Çeşitli araştırmalar sonucunda elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde içsel kontrol odağına sahip bireylerin dışsal kontrol odağına sahip bireylere göre olumlu ve istenen bir kişilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir (Yeşilyaprak, 2004).

Birçok araştırma sonucunda, iç kontrol odaklı bireylerin duygularını ifade etmede, dış kontrol odaklı bireylere göre daha az zorlandıkları, kendilerine daha çok güvendikleri ve daha az oranda başkaları tarafından onaylanma gereksinimi duydukları ve psikolojik-fiziksel sağlıklarına daha fazla dikkat ettikleri görülmüştür (Solmuş, 2004). Dış kontrol odaklı bireylerin, olumsuz olayların gerçekleşmesini engelleyemeyecekleri düşüncesiyle, iç kontrol odaklı bireylere oranla daha fazla kaygı, stres ve depresyon yaşadıkları görülmüştür (Ashby, Kottman ve Draper, 2002; Solmuş, 2004).

İç ve dış kontrol odağı inancını kişilik özelliği olarak ele alıp inceleyen birçok araştırma, iç kontrol odağı yöneliminin kişilikteki etkilerinin, dış kontrol odağı yönelimli olmaya oranla daha olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Dış kontrol inancı ise daha çok, düşük benlik saygısı, depresyon, baş ağrıları, diğer psiko-fizyolojik semptomlar ve psikopatoloji ile ilişkilidir (Küçükkaragöz, 1998).

Strickland (1989), olayların davranışlarına bağlı olduğunu düşünen bireylerin, hoş olmayan yaşam olaylarını değiştirmede daha ısrarcı olduklarını, şans ya da kader gibi kendi dışındaki güçlere bağlayanların ise daha az girişimci ve mücadeleci olduklarını belirtmektedir (Küçükkaragöz, 1998).

İç kontrol inancına sahip bireyler, amaçlarına ulaşma ihtimali ile gösterdikleri çaba ve tecrübelerinden ders çıkarma yeteneği arasında doğru ilişki olduğuna inanırlar ve kendileri için zor hedefler koyarlar. Buna karşılık, dış kontrol odaklı bireyler de gösterdikleri çaba ile bu çabanın sonucunda elde ettikleri netice arasında bir bağlantı

olduğuna inanmazlar. Başlarına gelen önemli olayların belirleyicisi olarak şans faktörünü görürler (Bernardi, 2001).

İki farklı kontrol odağı inancı arasındaki bir diğer farklılık ise başarı ve başarısızlık durumlarına yaptıkları nedensel yüklemelerdir (Solmuş, 2004). İç kontrol odaklılar olayların sorumluluklarını alıp, başarı veya başarısızlıkta neden olarak kendilerini görürler. Dış kontrol odaklılar ise, başarı ve başarısızlık durumlarını hep kendileri dışındaki faktörler ile ilişkilendirme yaparak, başarısızlıklarda diğerlerini suçlarlar ve dış faktörleri sorumlu tutarlar (Bernardi, 2001). Bu durumla ilişkili olarak, Anderson (1977), iç kontrol odaklı bireylerin problem çözmeye karşı daha aktif tutum benimsediklerini; Silvester ve arkadaşları (2002) da başarısızlıkları ile ilgili, kendilerine ve kontrol edilebilir davranışlara atıfta bulunan bireylerin, işte daha fazla gelişim kaydettiklerini ve yüksek iş motivasyonuna sahip olduklarını belirtmektedirler.

İç ve dış kontrol odağına sahip bireylerin iş ortamındaki davranışlarıyla ilgili en belirgin farklılıkların iş doyumu, işe bağlılık, motivasyon ve stres konularında ortaya çıkmaktadır. Birçok araştırma sonucunda, başarılı performansın nedenlerini kendisine yükleyen, yeterlilik ve yeteneklerine güvenen, sorunları çözmek için karar alabilen ve gerekli adımları atabilen çalışanların, yani iç kontrol odaklı bireylerin, daha fazla iş doyumu, işe bağlılık ve motivasyon yaşadıkları görülmüştür (Solmuş, 2004).

Benzer şekilde, Andrisani ve Netsel (1976) ve Spector (1988) da iç kontrol odaklı çalışanların iş tatmin seviyelerinin daha yüksek olduğunu, işte daha uzun süre çalıştıklarını, genellikle daha yüksek ücret aldıklarını ve yüksek statüye sahip olduklarını bildirmektedirler. Bütün bu değerlendirmelerden sonra, genel olarak iç kontrol odağı inancına sahip bireylerin çevreden gelen olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırmasına güçlü tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, olumlu kendilik algılamalarına sahip, atılgan ve girişimci kişiler oldukları söylenebilir. Buna karşılık dış kontrol odaklı bireylerin de, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inanmalarından dolayı daha pasif, kendilerine ve başkalarına daha az güvenen kişiler oldukları söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, iç kontrol odaklı olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğu kanısını kuvvetle vurgulamakta (Malki 1998; Loosemore ve Lam, 2004; Silvester ve diğerleri, 2002) ve iç kontrol odağı eğiliminin çalışma ortamında nezaket ve yardım etme davranışlarını ortaya çıkarabileceğini göstermektedir

### 2.7. Akademik Başarı

Başarı, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı hareket ederek istenilen sonuca ulaşmaktır. Bireyi başarıya ulaştıran dört araç istek, inanç, strateji ve sabırdır. Birey için başarı, önce, akademik başarı (öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir) sonra, hayat başarısı (aile hayatı başarısı, sosyal hayat başarısı ve is hayatı başarısı) olarak ele alınmaktadır. Bu noktada, akademik basarı, hayat başarısını belirler mi sorusu akla gelmektedir (Elmacıoğlu, 1998). İnsanın okul başarısıyla, hayat başarısı arasında bir paralelliğin olup olmadığını araştıran bir çalışmada yirmi yıl aralıklı olarak, öğrencilerin lisedeki okul başarıları ve ilerleyen yıllarda hayat başarıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul başarısıyla ve hayat başarısı arasındaki ilişki doğru orantılıdır. Ancak, okul başarısı yüksek olmasına rağmen hayat başarısı düşük olan, ya da okul başarısı düşük olduğu halde is, aile ve arkadaş ilişkilerinde başarılı olan kişiler de vardır (Kasatura, 1991).

Öğrencinin, okuldaki eğitim ve öğretimden faydalanmasını sağlayan tutum ve davranışlar: sosyal beceriler, motivasyon, çalışma becerileri ve kararlılıktır (Elias ve ark, 1997). Okuldaki başarıyı belirleyen birçok faktör araştırılmıştır. Geleneksel zekâ (Terman, 1920), sosyal beceriler (Malecki and Eliot, 2002), aile faktörü (Kasatura, 1991), arkadaş ilişkileri (Bjarnason, 2000) sosyal aktivitelerde yer alma (Marsh, 1987), benlik algısı (Can, 1986) bu faktörler arasında ön plana çıkmaktadır.

Literatürde, yapılan birçok çalışma (Shaikh, 2004; Petrides, Frederickson, ve Furnham, 2004; Van Der Zee, Thıjs ve Schakel; 2002) geleneksel zekayla akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişki bulgulamaktadır; ancak uzun dönemleri kapsayan çalışmalarda yüksek zeka düzeyinin beraberinde genel bir başarıyı getirmediği görülmektedir. Terman tarafından 1920' de başlatılan ve halen devam etmekte olan bir çalışmada zekâ seviyesi 140' ın üzerinde, 1500 üstün zekâlı çocuktan oluşan bir grup 60 yıl boyunca düzenli aralıklarla takip edilmiştir. Katılımcıların, okulda daha başarılı oldukları ve normal kişilere göre daha iyi sosyal uyum sergiledikleri ve is yaşamında başarılı oldukları bulgulanmıştır. Bu çalışma diğer yandan, üstün zekâlı olmanın her zaman başarılı bir grafik çizmeyi garantileyemeyeceğini de göstermiştir. Terman' ın incelediği grupta bazı önemli başarısızlıklara da rastlanmıştır. Üstün zekâ, yüksek akademik basarı ve hayat başarısı anlamına gelmemektedir. Harvard'tan mezun olan bir grup öğrencinin orta yaslarına kadar izlendiği bir başka çalışmada Valliant (1977) zekâ düzeyleri ve okul başarıları yüksek olan bu öğrencilerin arkadaşlarına kıyasla verimlilik ve statü açısından daha başarılı olmadıklarını saptamıştır. Sternberg (1985), yüksek zekânın akademik başarıyı getirebileceğine fakat hayatın diğer alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açamayacağına inanmaktadır. Ona göre, kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar, sadece okullarda değer verilen statik zekâya güvenmekten çok, birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir.

Malecki ve Eliot (2002), sosyal davranış ve akademik basarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sosyal becerilerin akademik basarının yormayıcısı olduğunu problem davranışların ise, başarıyı katlettiğini söylemişlerdir. Akay'ın (1990), liseye devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarılarının, kişisel ve sosyal uyumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yine öğretmen lisesine devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada da Balabanlı (1990), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, kişisel ve sosyal uyumlarının da yüksek olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin sosyal aktivitelerde yer alması, yüksek öz güven, kontrolü elinde bulundurma hissi ve akademik başarıyla ilişkili görülmektedir Ayrıca, sosyal aktivitelerde yer almanın akademik benlik kavramını arttırdığı belirtilmiştir (Marsh, 1987 ).

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

# 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## 3.1. Türkiye' de Yapılan Bazı Araştırmalar

Şarvan Cengiz (2008), Futbolun çocuklarda çoklu zekâ türlerindeki dağılım ve düzeyleri üzerine etkisi çalışmasında, 12 haftalık süre sonunda, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ve doğa zekâ alanı dışında, denek grubu öğrencilerinin ise tüm zekâ alanlarında gelişim gösterdikleri, denek grubu öğrencilerinde meydana gelen gelişimin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu tespit edilmiş ve sonuç olarak, kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları ile denek grubu öğrencilerinin erişim puanları karşılaştırıldığında verilen futbol eğitiminin, çocukların çoklu zeka alanlarının doğal gelişim sürecine olumlu yönde katkı sağladığı ve bu katkı sonucunda meydana gelen gelişimin de kalıcı olduğunu bulmuştur (Şarvan Cengiz, 2008).

Azar ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, çoklu zekâ kuramı tabanlı fizik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin başarı düzeyleri, hatırlama düzeyleri ve bilişsel süreç becerileri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu kuramın uygulandığı deney grubu öğrencilerin başarılarında olumlu etkisi olduğu saptanan çoklu zeka kuramının uzun süreli uygulandığında öğrencilerin tutumlarını da olumlu yönde değiştireceği beklentisi görülmüştür (Azar, 2006).

Tuğrul ve Duran yapmış oldukları çalışmada, çocuğun mevcut zekâ alanlarının saptanması, ortaya çıkarılması, etkin hale getirilmesi, geliştirilmesi sürecinde okulöncesi eğitim programlarının rolü üzerinde durmuş, çocukların sahip oldukları zeka alanlarının farkına varmalarını sağlamak ve her zeka alanının özelliklerine uygun gelişme şansının tanınması gerektiğini vurgulamışlardır (Tuğrul ve Duran, 2003).

Ergin (2000), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasından küme örnekleme yolu ile seçilmiş 221 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Özgüven' in (1995) 16 Kişilik Faktörü Envanteri ve Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeğinin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanterinin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10' u arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı saptanmış; duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir benzerlik olduğu ortaya konmuştur.

Karslı, Gündüz ve Ural (2000), duygusal zekânın önemi hakkında okul müdürü adaylarının görüşlerini incelemek ve duygusal zekâ açısından eğitim yönetimi hakkında değerlendirme yapmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya Abant İzzet Baysal, Akdeniz ve Sakarya Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yöneticiliği Kursuna katılan 500 okul müdürü adayı katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 218 maddeden oluşan bir anket formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygusal zekânın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu fakat ülkemizde ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekâyı oluşturan faktörlere yabancılaşıldığını vurgulamaktadır.

Bülbüloğlu (2001), duygusal zekânın liderlik üzerine etkilerini incelemiş olduğu bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda; araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zeka yetilerini oluşturan öz bilinç, öz denetim, empati, motivasyon ve sosyal

ilişkilerin farkında olduğu görülmüştür. Fakat bu farkındalığın uygulama aşamasına yeterince yansıtılmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından biri de liderlerin davranışlarına daha çok dikkat etmeleri ve duygularını çalışanların da hissedebileceği ölçüde paylaşmaları gerektiği yönündedir.

İşmen (2001) tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 2000–2001 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği EQ-NED ve problem çözme becerilerinin ölçümü için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşmadığı ve duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tekin Acar (2001), banka şube müdürleri üzerinde duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisini araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 181 yönetici oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Richard Leifer tarafından geliştirilen liderlik anketi ve Bar-On tarafından geliştirilen Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmuş ancak göreve yönelik liderlik davranışı ile bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel yetenekler kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh hali boyutları insana yönelik liderlikle pozitif yönde ilişkili iken; uyumluluk ve genel ruh hali boyutları göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki göstermektedir.

Ural (2001), çalışmasında konaklama işletmeleri yöneticilerinin; duygusal zekânın üç boyutu olan duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemi, Bolu İli Merkez İlçe'de faaliyet gösteren turizm işletme belgeli konaklama işletmelerinde görev yapan üst ve orta kademe yöneticileri arasından seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Cooper ve Sawaf'ın geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Haritası kullanılmıştır. Araştırmaya katılan işletme yöneticilerinin duyguların farkında olma düzeyleriyle duygularını ifade etme düzeyleri ve başkalarının duygularının farkında olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu üç boyut arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin duygusal zekânın bu üç boyutunda baskı altında olsalar bile yaratıcılık ve etkileyicilik özelliklerini kaybetmeyecekleri ancak değerlendirme ölçeğine göre duygusal zekânın en üst düzeyini gösteren derecenin altında sonuçlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Arıcıoğlu (2002), yönetsel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekânın kullanımını araştırmıştır. Çalışmada örneklem olarak yüksek öğrenim öğrenci yurtlarında görev yapan yöneticiler seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Cooper ve Sawaf'ın geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Haritası kullanılmış ve çevresel faktörler dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekâyı kullanma becerileri ve performansları ele alınmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında yeni yönetici seçimi öncesinde yöneticilerin duygusal zekâ ölçümlerinin gereği vurgulanmış, iş başında olanların duygulara ve duygusal algılamaya yönelik eğitilmeleri önerilmiştir.

Erginsoy (2002) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve anabilim dalı değişkenlerinin konuya etkisi ele alınmıştır. Araştırma örneklemini 246 sı kız ve 186 sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu oluşturmuştur. Veri

toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği EQ-NED ve Lorr tarafından geliştirilen Kişiler Arası İlişkiler Tarzı Ölçeği (KİTO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasında ilişki bulunduğu, anabilim dalı ve cinsiyete göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, eğitim düzeyinin duygusal zekâ ve kişilerarası ilişkiler tarzlarını kısmen etkilediği, yaş değişkeninin etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından tesadüfî küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 523 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ boyutları ve toplam zekâ puanları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yaşam doyumları ile duygusal zekâ boyutları (Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh hali boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Deniz ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 198' i kız ve 230' u erkek olan 428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplam duygusal zekâ, kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kişisel farkındalık boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişilerarası ilişkiler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Köroğlu (2006), sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ili merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan 424 sınıf rehber öğretmeni ve 41 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyine ilişkin genel algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf rehber öğretmenlere ait branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 378 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği Bar-on EQ-i, Hackman ve Oldman İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre, tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Uzunöz (1990), "Yükleme Kuramı ve Depresif Kişilerin Basarı ve Başarısızlıklarına Yaptıkları Nedensel Yüklemelerin İncelenmesi" çalışmasında, deneklerin basarı ve başarısızlıklarına, yetenek, çaba, görevin güçlüğü ve şans etkenlerinin ne denli etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma, depresif ve depresif olmayan deneklerin nedensel yüklemelerinin farklı olduğunu ancak nedensel yüklemedeki farklılığın cinsiyet, basarı ve yükleme türü değişkenlerine bağlı olarak değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Kırcan (2006), ergenlerde akran baskısı, iç veya dış kontrol odağının madde kullanımı ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında kontrol odağı ile akran baskısı arasında önemli bir ilişki saptamıştır. Akran baskısı algı düzeyi arttıkça, kontrol odaklarının daha dış odaklı olduğu bulgulanmıştır.

Pektaş ve diğerlerinin (2009), alkol bağımlılarıyla yaptıkları bir çalışmada, kadınlarda dış kontrol odağının daha belirgin olduğunu, iç kontrolün bağımlılığın tedavi sonrası nüks etme riskini azalttığını tespit etmişlerdir. Alkol bağımlılarında iç kontrol odağı özelliğinin basarı yöneliminin daha yüksek olması, daha az dogmatik olma ve gelecekle ilgili daha iyimser olma özellikleri ile koşut bulunmuştur.

Haye (2003), zorbalık ve mağdurluk üzerinde denetim odağı ve saldırganlığın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, saldırganlık ve denetim odağı ile zorba/mağdur durumdaki öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu, bu öğrencilerin daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir (Akt: Derin, 2006: 45).

Çakıl (1992)'nin suç işleyen ve işlemeyen çocuklarda denetim odağını etkileyen bazı kişisel niteliklerini incelediği araştırmasında, bu çocuklar arasında kontrol odağı algılarının farklılaşmadığı bulunmuştur (Akt: Küçükkaragöz, 1998: 61).

Aşkın (1981)'in, "Bazı Kişilik Değişkenlerinin Kültürlerarası Psikolojik Açıdan İncelenmesi" konulu araştırması kültürlerarası bir çalışma olduğu için araştırmasını 1978 yılında ABD'de, 1979'da da Türkiye'de yapmıştır. Araştırma sonucuna göre "Türk-Dar Görüşlü" kadın ve erkeklerin, "Amerikan-Dar Görüşlü" kadın ve erkeklerden daha fazla saldırganlık eğiliminde oldukları bulgulanmıştır. İçsel ve dışsallık boyutunda ise yine "Türk-Dar Görüşlü" kadın ve erkeklerin, "Amerikan-Dar Görüşlü" kadın ve erkeklerden daha fazla dışsal denetim odaklı oldukları saptanmıştır. İçsel inançlılıkta ise her ülke arasında aynı eğilimlerin olduğu gözlenmiştir.

Köksal (1991), dıştan denetimli öğrencilerin, içten denetimli olanlara göre daha fazla saldırganlık eğilimi gösterdikleri bulgulamıştır. Saldırganlığın alt boyutları açısından bakıldığında (atak, dolaylı, sinirli, pasif, sözel türlerinde) dıştan denetimli öğrencilerin, içten denetimli olanlara göre daha fazla saldırganlık eğilimi gösterdiklerini saptamıştır. Saldırganlık türleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları denetim odağı olarak dıştan denetimli olmanın, bu inancın gereği olan katılık, saldırganlık, kadercilik gibi öğeleri de beraberinde taşıdığını göstermektedir.

Arıcak ve Kulaksızoğlu (1997), üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler erkeklerden daha dış kontrollüdür. Benlik saygısı ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken kontrol odağı ile saldırganlık arasında bir iliksi saptanmamıştır. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin orta ve düşük benlik saygısına sahip bireylerden daha iç kontrollü olma yönünde farklılaştığı ortaya konmuştur.

Özben (1997), araştırmasında öğrenim düzeyinin yüksekliği, okulu sevme, okul başarısının iyi ve orta olması, alkol ve uyuşturucu alışkanlığı olmama, okulda ceza almamış olma ve islediği suçtan pişmanlık duymanın iç kontrolle ilişkili olduğunu belirtmektedir. İç kontrol ile kendini kabul değerleri arasında olumlu bir iliksinin varlığından söz edilmektedir.

Tabak ve Akköse (2005), araştırmalarında bireylerin kendi sağlıkları üzerindeki özdenetim özelliğini belirleyen iç denetim odağı algısının, kızlarda erkeklere göre; şiddet ve saldırganlık davranışlardan uzak duranların, saldırgan davrananlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca iç kontrol odağı algısının yüksekliği ile sağlıkla ilgili davranışlarda (spor yapma, sigara kullanma, sağlıklı beslenme, diş fırçalama, emniyet kemeri kullanma) bulunmanın arttığı bulgulanmıştır. Araştırma sağlık denetim odağının bireylerin kendi sağlıklarını yönetme ve doğru sağlık davranışları geliştirme açısından önemli bir güç kaynağı olduğunu göstermektedir.

Arıcak (1995), saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre cinsiyet ile denetim odaklarının yönü arasında anlamlı bir fark olduğu, sınıf seviyesine ve farklı ana baba tutum algısına göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Benlik saygısının denetim odağının yönünü etkilediği ancak saldırganlığın tek basına denetim odağının yönünü belirlemediği görülmüştür. Bununla birlikte saldırganlık ve benlik saygısının birlikte denetim odağının yönünü belirlediği bulunmuştur. Kontrol odağı ile uyma davranışı arasındaki ilişki ile ilgili olarak iç kontrollü deneklerin dışsallara oranla başkalarından gelen baskılara boyun eğmeye daha az eğilimli oldukları ve kendi yargılarına daha fazla güvendikleri görülmüştür (Crowne, 1963, Akt: Küçükkaragöz, 1998: 35).

Kalkan (1995), "Askeri Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılarının, Okul İçi Gelişimi ile Basarı ve Disiplin Durumları Açısından Değerlendirmesi" konulu araştırmasında, içten denetim ile disiplin puanları arasında anlamlı pozitif bir iliksi saptamıştır.

Çırak (2006), araştırmasının alt problemlerinden biri olan "desteği içten alma düzeyi puanlarına göre öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir fark var mı?" sorusuna yanıt aramıştır. Desteği içten alma düzeyi puanları yüksek olan öğrencilerin, dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme, kişisel prensip ve idealler doğrultusunda davranma, kendi değer yargılarına uygun yasam sürdürme, başkalarının hak ve ayrıcalıklarına saygı gösterme, demokratik ve otonom kişilik yapısına sahip olma, derin ve gerçekçi düşünebilme, dürüst, güvenilir olma, eleştirel düşünebilme, empati-sempati duygularını geliştirmiş olma gibi özelliklerinin; bireyin, kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkeler ile örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunma yeteneği olarak ifade edilen ahlaki yargı yeteneği arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceğini düşünmüştür. Bu konuda elde edilen bulgu, "Desteği İçten Alma Düzeyi" puanları yüksek olan öğrencilerin, "Ahlaki Yargı Yeteneği" puanlarının da yüksek olduğu yönündedir.

Dibekoğlu (2006), içten denetimlilerin duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarı hissindeki azalmayı daha az yasadığını ortaya koymuştur. Ayrıca içten denetimlilerin, içinde bulundukları şartların ya da rolün belirsiz olduğu durumlarda dıştan denetim inancı geliştirdiklerini saptamıştır.

Şengüder (2006), denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında anlamlı bir iliksi bulmuştur. Cinsiyet ile denetim odağı arasında fark bulunmazken, yaş düzeyi yükseldikçe ve akademik başarı arttıkça içsel denetimliliğin de arttığı saptanmıştır.

Dağ (1990), "Kontrol Odağı, Stresle Başa çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri" konulu araştırma sonuçlarına göre, dışsal denetimin yüksek psikolojik belirti gösterme ile ilişkili olduğu ayrıca dıştan denetimli bireylerin stresle basa çıkma becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma kızların erkeklerden daha dıştan denetimli olduğunu göstermiştir. Kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük, psikolojik belirti göstermenin anlamlı yordayıcıları olarak görülmüştür.

Bayse (1992), kontrol odağı ve narsisizm arasında anlamlı bir korelasyon olduğu, dış kontrolün narsisizm ile birlikte arttığını bulgulamıştır (Akt: Küçükkaragöz, 1998: 40).

Gülveren (2008), sürekli öfke ile dış kontrol inancı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Zekâ ile iç-dış kontrol inancı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Ören (1989), içten ve dıştan denetimli öğrenciler arasında kendini kabul değerleri yönünden içten denetimlilerin lehine bir fark bulmuştur. Kendini kabul boyutları yönünden, kendini bazı konularda yeterli sayma ve bazı yasam sorunlarını kendine göre çözmede başarılı olacağına inanma, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabullenme, aşırı ölçüde mahçupluk ve utangaçlık göstermeme, kendi değer ve inançlarına uygun yasama, kendini başkalarına kabul ettirdiğine inanma açısından içten denetimlilerin lehine farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada kızların, erkeklerden daha içten denetimli oldukları sonucuna varılmıştır.

Şahin ve diğ. (2006), kontrol odağının, kendilik algısı, kişisel mesleki hedeflere ulaşma derecesi, başkaları üzerinde oluşturulan izlenim ve stres belirtileri ile anlamlı ilişkisini bulgulamışlardır.

Dağ (2002), Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden daha kapsamlı ve Likert tipi yeni bir kontrol odağı ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulamalarının analizleri sonucunda Kontrol Odağı Ölçeği'nin tüm güvenirlik ve geçerlik göstergelerinin yüksek olduğu, ölçeğin literatür doğrultusunda beklendiği gibi psikolojik belirti düzeyinin yüksekliği, basa çıkma becerilerinin düşüklüğü ve normal ötesi inançlar ile dış kontrol odağının ilişkili olduğunu gösterebildiğini ortaya koymuştur.

Çoruh (2003)'ün "Denetim Odağı ve Stresle Başa çıkma Tarzları Arasındaki İlişki" konusunda yaptığı çalışmanın sonucuna göre, dıştan denetimlilerin "dine sığınma" ve "dış yardım arama", içten denetimlilerin ise "aktif planlama" ve "kabul" stratejilerine başvurdukları saptanmıştır.

Balkuvvar (1998), denetim odağı ve kaygı düzeylerini karsılaştırdığı araştırmasında Fen Lisesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ve daha içten denetimli olduklarını bulgulamıştır. Yüksek gelirli ve düşük gelirli öğrencilerin denetim odaklarının dışsal olduğu belirlenirken, okuduğu okulu kendi seçen öğrencilerin daha içsel olduğu görülmüştür.

Karadeniz (2005), öğrencilerin kaygı düzeyleri, başa çıkma tarzları ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiş öğrencilerin büyük çoğunluğunun dıştan denetimli olmasına karsın öğrenci velilerinin çoğunlukla iç denetim odaklı bireylerden oluştuğunu saptamıştır. Anne-babaların sorunlarla bas etmede, en fazla "atılgan davranış gösterme" ve "sosyal destek arama" davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Bilal ve Dağ (2005), stresle basa çıkma tarzları alt faktörlerinden çaresiz, kendini suçlayıcı ve boyun eğici yaklaşımların, kontrol odağı ölçeği alt faktörlerinden sansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı

arasında pozitif ilişkiyi saptamışlardır. Elde edilen sonuç basa çıkma sürecinde durumu değiştirmeye yönelik aktif rolü olmayan yaklaşımları kullanan bireylerin, duruma kontrol edilemez seklinde bir yükleme yapabilecekleri ve kontrolü kader, şans gibi dış odaklarda algıladıklarını göstermektedir.

Çırakoğlu (2006), kontrol odağı dışsal olan katılımcıların duygusal ilişkilerinde terk etme ve ihmal puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, içsel kontrol odağı olan katılımcıların ise anlamlı biçimde yüksek dile getirme ortalamasına sahip olduklarını saptamıştır. Ayrıca kontrol odağı dışsal olanların eleştirel düşünme yatkınlığının da daha düşük olduğunu bulmuştur.

Şahin ve diğ. (2006), araştırmalarında, davranışları ile sonrasında elde edeceği ödül veya ceza arasında ilişki kuran iç kontrol odaklıların, çatışma çözme süreçlerinde genel davranış sergilerken; böyle bir ilişki kurmayan, ödül veya cezaları şans, kader vb. güçlerin belirlediğini düşünen dış kontrol odaklıların, özel davranış sergiledikleri saptanmıştır. Mevcut çalışmada, kendilik algıları olumlu ve iç kontrol odaklı kişilerin, çatışma çözme süreçlerinde pozitif ve yapıcı çözüme ulaşmada, daha etkili yaklaşımlar benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Kendilik algısı ile iç kontrol odağı arasındaki iliksinin karşılıklı olduğu ve birisini artırma çabalarının diğerini de artırdığı anlaşılmaktadır.

Yasar (2006), 16–18 yas grubundaki öğrencilerin denetim odakları ile bazı kişilik özelliklerinin karsılaştırıldığı araştırmasına göre, denetim odağı ile kişilik özelliği olarak "başarma", "başatlık", "özgüven", "yaratıcılık" arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Derin (2006) araştırmasında, öğrencilerde içten denetimlilik arttıkça problem çözme becerisine ilişkin olumlu algının da arttığını; kendini içten denetimli ve problem çözme becerisinde yeterli algılayan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu görmüştür.

Çoban ve Hamamcı (2006), öğrencilerin genel olarak içsel kontrol odağına sahip olduğu, içsel kontrol odağına sahip bireylerin, dışsal kontrol odağına sahip bireylerle karsılaştırıldığında daha fazla mantıklı karar verme stratejisi kullandıkları, daha az içtepisel karar verdikleri ve daha az kararsızlık yasadıklarını belirlemişlerdir.

Candangil (2005)'in araştırma bulgularına göre, iç ve dış denetim odağı ile fiziki görünümlerini algılama biçimleri arasındaki etkileşim önemli bulunmamıştır. Ayrıca, denetim odakları farklı lise öğrencilerinin, sınıf düzeylerine, sigara kullanma alışkanlıklarına ve sorunları olduğunda anne-babalarından ve öğretmenlerinden destek düzeylerini algılama biçimlerine göre, karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin temel etkilerinin önemli biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çivitci (2006), erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyetlerine göre mantıkdışı inanç boyutlarındaki (basarı talebi, rahatlık talebi, saygı talebi) değişimi incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında, ergenlerin mantıkdışı inanç düzeylerinin içten ya da dıştan denetimli oluşlarına ve cinsiyetlerine göre değiştiği gözlenmektedir. Dıştan denetimlilerde mantıkdışı inançların daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir bulgu, aile ilişkilerinde dıştan denetimli olan ergenlerin içten denetimlilerden daha fazla basarı talebi ve rahatlık talebine sahip olduklarını göstermektedir. Çivitçi, aile ilişkilerinde dıştan denetimli olan ve aynı zamanda "mutlaka başarılı, yeterli olmalı ve takdir görmeliyim" yönündeki basarı talebini taşıyan ergenlerin kendi yeterliklerini, başarılarını ortaya koyarak anne-babalarına başarılı olabileceklerini kanıtlama eğilimi taşıyor olabileceklerini ifade etmektedir. Aile ilişkilerinde dıştan denetimli olan ergenlerin aile içinde kendi

güçlerine, yeterliklerine daha az güvendikleri ve sorumluluk almaktan kaçındıkları dikkate alındığında, bu yaklaşımlarını güçlendirecek "yasadığım koşullar, ortam mutlaka rahat ve sorunsuz olmalı" biçimindeki rahatlık talebini yansıtan mantıkdışı inançlara daha çok sahip olmalarının da beklenen bir sonuç olduğu yorumunu yapmaktadır. Araştırmada, akran ilişkileri boyutunda dıştan denetimli olan ergenlerde rahatlık talebi içten denetimlilerden daha yüksek bulunmuştur. Yaşamlarının her koşulda sorunsuz ve rahat olması gerektiğine inanan ergenlerin bu mantıkdışı inançlarının, akran ilişkilerinde daha az sorumluluk alma, sosyal ilişkilerden kaçınma vb. tutumlarına yansımış olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada, denetim odağının batıl inanç ve kader boyutlarında erkeklerin rahatlık talebinin kızlardan daha fazla olduğu ayrıca gerek batıl inanca gerekse kaderci anlayışa sahip olan dıştan denetimli ergenlerin rahatlık talebini ve basarı talebini yansıtan mantıkdışı inançları daha çok sahip olduğu ortaya konmuştur.

Yağcı (1999), öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularına göre içsel güdülenme ile içsel denetimlilik arasında, dışsal güdülenme ile dışsal denetimlilik arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Araştırma içsel güdülenme ile akademik basarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Demirkan (2006), "korkulu bağlanma" ve "duygusal değişkenlik" boyutlarının dışsal kontrol odağı inancıyla ilgili bulurken, "gelişime açıklık" boyutunun içsel kontrol odağı inancıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Korkut (1986)'nın çalışması, yas, sınıf ve basarı düzeylerindeki artış ve yükselmelerin kontrol odağının içte olmasını sağlayıcı yönde etkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ile anne ve babaların eğitim düzeylerinin, anne ve baba mesleğinin çocuğun kontrol odağı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Yesilyaprak (1988), "Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler" konulu çalışmasında lise öğrencilerinin çocukluk dönemlerine ilişkin ana-baba davranışları ile iç ya da dış kontrollü oluşları arasında önemli bir iliksi saptanmıştır. Çalışmada anne-babanın "ilgi, şefkat gösterme, amaçlarına ulaşmaya yardımcı olma, tutarlı disiplin" davranışlarının artması, çocukta içsel denetimin gelişmesinde etkili olmaktadır. Anne-babanın "koruyuculuk, fiziki ceza, duygusal cezalandırma ve basarı için baskının artması" davranışları ise çocukta dışsal denetimin gelişmesinde etkilidir (Akt: Yılan: 2007: 23).

Argun (1995), anne babalarından şefkat gören, memnun edilen, bağımsız davranışları desteklenen, tutarlı disiplin uygulanan, davranışları ödüllendirilen çocukların iç denetim odağı puanlarının diğer çocuklarınkinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Küçükkaragöz (1998), ilkokul öğrencilerinde çeşitli değişkenlerin kontrol odağı düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulguları şöyledir: Yas düzeyi yükseldikçe iç kontrolde artış görülmektedir. Erkek öğrenciler kızlardan daha iç kontrollüdür. Tek çocukların ve ailede ilk çocuk olanların daha iç kontrollü oldukları görülmektedir. Anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, sosyal ve ekonomik olarak statü yüksekliği ile çocukta iç kontrolün artısı arasında bir ilişki saptanmıştır.

Doğan ve Ceyhan (2005), anne babaları arasında anlaşmazlık yaşanan öğrencilerin, anlaşmazlık yaşanmayan öğrencilere göre; kendilerini etkileyen olayları denetim altına alamayacakları, sonucu etkileyemeyecekleri, yaşamlarının başka kişi ya da güçlerce değiştirilip denetlendiği kanısında olduklarını bulmuşlardır. Araştırma,

sağlıklı olarak yerine getirilen aile işlevlerinin ergenlerin denetim odağını içsel yönde etkileyebileceğini göstermek açısından önemli görülmektedir.

Cengil (2004), anne-baba tutumu değişkeni ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ailesi eşitlikçi-adaletli ve demokratik tutum gösteren öğrenciler, diğerlerine kıyasla daha içten denetimlidir.

Dönmez (1983), Ankara Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmada çevre büyüklüğü ile kontrol odağının ilişkisini incelemiştir. Sonuçlar büyük yerleşim merkezlerinden gelen öğrencilerin, küçük yerleşim birimlerinden gelen öğrencilere göre daha iç kontrollü olduğunu ortaya koymaktadır.

Dönmez (1984), "Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi" konulu araştırmasında 402 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, denetim odağının toplumsal durumların ve kişiler arası ilişkilerin daha gerçekçi olarak algılanmasında önemli olduğunu bulgulamaktadır.

Cantekinler (1997), sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin denetim odağı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur (Akt: Alpars, 2007: 40).

Özyürek (1992), denetim odağı ile ilgili çalışmasında bireylerin denetim odaklarında psikolojik danışma yardımı ile dıştan içe doğru olumlu bir değişmenin olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Yılan (2007), grupla psikolojik danışmaya katılan dıştan denetimli bireylerin içsel denetim düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığını gözlemlemiştir

### 3.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Mirabile (2005), "Zekâ ve Futbol: Ulusal Futbol Liginde Üniversiteli Öğrencilerinin Pas Performansı Ayrım Testi" isimli çalışmasında zekâ ve pas performansı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu durumda araştırmacının sporda başarı ile zekâ arasında bir ilişki bulmadığını söylemek mümkündür. Bu sonucu, düzenli antrenman yapmanın Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimi üzerinde anlamlı bir gelişme yaratmadığı sonucu ile bağdaştırmak mümkün olabilir. Ancak iki çalışmanın örneklem gruplarının yaş ortalamalarının birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemlerinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin algılarına göre, Beden Eğitimi Derslerinin öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimleri üzerindeki etkisinin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu alt problemlerin ışığında ortaya çıkan sonuçlar; öğrencilerin ve velilerin algılarına göre, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanlarının bir eğitim - öğretim yarıyılı süresince gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin görüşlerine göre, bir eğitim - öğretim yarıyılı süresince, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanlarının gelişimi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Benzer çalışmalara bakıldığında, cinsiyetin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanı üzerinde fark yaratmadığı sonucunu görmek mümkündür. Gardner'ın tanımladığı zekâ alanları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Neville'in (2000), "Amerikan Öğrencilerinin Gardner'ın Çoklu Zekâsı Hakkındaki Benlik Algıları" isimli çalışmasında; 3, 7 ve 11. sınıflarda okuyan öğrenciler ile çalışmış ve çoklu zekâ alanlarını cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Çalışmada kız ve erkek sporcuların Bedensel-Kinestetik Zekâ alanına ait puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çalışmada öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşlerine dayalı bir ölçek kullanılmıştır. Bu durumda öğrencilerin görüşlerine göre, kız ve erkek öğrencilerin, Bedensel-Kinestetik Zekâ alanları arasında fark bulunmaması bulgusu araştırmamızın; öğrenci görüşlerine göre kız ve erkek öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimleri arasında fark bulunmaması sonucunu desteklemektedir. Araştırmamızda bulunan kız ve erkek öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimleri arasındaki fark, öğretmen görüşlerine göredir.

Loori (2005), "Çoklu Zekâ: Bayanlar ve Erkekler Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Çalışma" isimli çalışmasında Amerikan Üniversitelerinde okuyan öğrencilerin zekâ alanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Bedensel-Kinestetik Zekâ alanı ortalamalarına göre erkekler ve bayanlar arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuç, çalışmanın sonucu ile çelişmektedir. Bu durumun örneklem gruplarının yaş ortalamalarının birbirinden farklı olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim düzeyinde bayan ve erkek öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin cinsiyete dayalı farklılıklarının, üniversite düzeyindeki öğrencilerin cinsiyete dayalı gelişim farklılıklarında daha fazla olabileceği yorumu yapılabilir.

Furnham ve Chamorro-Premuzic'in (2005) "Bireyin Kendinin ve Akrabalarının Çoklu Zekâları: Arjantin Çalışması" isimli çalışmalarında, 18–42 yaşları arasındaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını cinsiyete göre karşılaştırmışlardır. Bayanlar ile erkeklerin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanına ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamışlardır. Sonucun, araştırmamızın sonuçlarını desteklememesinin sebebinin; Furnham ve Chamorro-Premuzic'in çalışmasındaki örneklem grubunun yaş ortalamasının, çalışmamızdaki örneklem grubunun yaş ortalamasından yüksek olmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim düzeyinde Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimi ile 18–42 yaşlarındaki Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimi arasında farklılıklar bulunabilmektedir. Çünkü ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin düzenli olarak Beden Eğitimi Derslerine katılmaları ve fiziksel olarak daha aktif oldukları yaşlarda olmaları Bedensel-Kinestetik Zekâ gelişimlerini de artırmaktadır.

Çalışmanın onuncu alt probleminde öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarının ön test sonuçları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Ön test sonuçlarına göre, öğrenci ortalamalarının, öğretmen ve velilerin ortalamalarından istatistiksel olarak farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ön testlerin uygulandığı güz yarıyılı başında öğrencilerin, öğretmen ve velilerden farklı düşündükleri, öğretmenlerin ise veliler ile aynı fikirde oldukları söylenilebilir. Yarıyıl başında öğrencilerin, kendi bedensel-kinestetik alan becerileri hakkında, öğretmen ve velilerden farklı düşünmelerinin sebebinin; öğrencilerin kendileri hakkında objektif değerlendirme yapamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak kullanılan ölçüm aracının öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanarak, her üç grubun cevaplarının birbiri ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi ile çalışma yürütüldüğü için öğrenci görüşleri farklı bir bakış açısı yaratmıştır. Tablo 3.10'a bakıldığında öğrenci görüşlerinin ortalamalarının, öğretmen ve veli ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin kendi

becerilerini, öğretmen ve velilerinden daha yüksek puanlandırdıkları söylenebilir. Velilerin ortalamalarının da öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak veli ve öğretmen görüşleri ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ve öğretmenler ve veliler, öğrenciler hakkında benzer düşüncelere sahiptir denilebilir. Bu durum velilerin ön testlerde çocukları hakkında duygusal davranmayarak objektif değerlendirme yaptıklarını göstermektedir.

Çalışmanın on birinci alt probleminde öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarının son test sonuçları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Son test sonuçlarına göre, öğrenci, öğretmen ve velileri ortalamalarının birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda son testlerin uygulandığı güz yarıyıl sonunda öğrenci, öğretmen ve velilerin birbirlerinden farlı düşündükleri söylenebilir. Tablo 3.13'e bakıldığında öğrenci görüşlerinin ortalamalarının yarıyıl sonunda yine öğretmen ve velilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son testlerde de kendi bedensel-kinestetik alan becerilerine öğretmen ve velilerden daha yüksek puanlar verdikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ve velilerin ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır. Bu durumda yarıyıl başında hemfikir olan öğretmen ve velilerin yarıyıl sonunda aynı fikirde olmadıkları söylenebilir. Bunun sebebinin, velilerin çocukları ile ilgili olarak daha duygusal değerlendirme yapmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mayer ve Geher (1996) çalışmalarında duygular ve düşünceler arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre değişimini araştırmışlardır. Araştırmaya 321 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; duyguları ve düşünceleri arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin başka insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar kendi düşüncelerinin duygusal imalarını da daha iyi anlayabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Dawda ve Hart (2000), Bar- On Duygusal Zekâ Ölçeğinin ( Bar - ON EQi) geçerli ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya 118 erkek ve 125 bayan olmak üzere toplam 243 üniversite öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonuçları boyutlar ve alt boyutlar ile Bar-On EQ- i nin madde homojenitesinin ve tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişiklik bulunmamıştır. Araştırmacılara göre ölçek duygusal zekâyı ölçmede oldukça güvenilir kabul edilmektedir.

Foks ve Spector'ın (2000) yaptıkları çalışmalarında duygusal zekanın 3 unsuru olan empati, öz ruh hali, düzenleme ve öz sunum derecelerinin, iş başarısı ya da bir iş görüşmesi performansı ile ilişkisi araştırılmıştır. Örneklem olarak 116 kişilik üniversite öğrencisi ile iş başvurusu deneyimi yaşatacak bir çalışma yapılmıştır. Örneklem grubuna videokaset ile görüşme kâğıt kalem testi uygulanmıştır. Sonuçlar duygusal zekâ düzeyinin söz konusu performans ile genel ve pratik zekâ kadar ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Mayer ve Coob (2000), araştırmalarında duygusal zekâ alanında uygulanan eğitim politikalarının, eğitimsel ve psikolojik araştırmalardan çok medya yayınlarına dayalı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırma çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. İncelenen konular duygusal zekâ, sosyal ve duygusal öğrenme alanlarına ait araştırmaların popüler yayınlarla nasıl ilişkilendirildikleri, duygusal zekânın sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, başarı ile olan ilişkisi ve karakter üzerindeki etkisi olarak sıralanabilir. Araştırmanın son bölümünde eğitim politikalarının bilim alanının dışına taşmamasının önemi ve ileride yapılması gerekli görülen araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekânın başarı performansına etkili bir yetenek olarak görülmesinin doğruluk derecesini araştırmışlardır. Araştırmada akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisi incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini Kanada Üniversitesi öğrencisi olan 118' i bayan 62' si erkek olmak üzere toplam 180 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ Bar- on EQ- i (1997) kullanılmıştır. Genel bilişsel yeteneği ölçmek amacıyla Wonderlic Kişilik Testi (1992), kişiliği ölçmek amacıyla Cattell 16 Kişilik Özelliği Testi (1993), kriter ölçeği olarak da akademik başarıyı ölçtüğü düşünülen GPA sonuçları esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik akademik başarı ile dikkat çekici şekilde ilişkili görülmektedir. Ancak ne EQ- i faktör puanları ne de toplam EQ- i puanları ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmamıştır.

Petrides ve Furnham (2000), hem Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (Emotional Intelligence Qestionnaire ), hem de Fumham ve arkadaşları (1999) tarafından hazırlanan Duygusal Zekâ Öz Kestirim Testini (Self-Estimated EI) 175 bayan ve 85 erkek olmak üzere 260 katılımcıya uyguladıkları bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ özellik testi sonuçlarına göre bayanların " sosyal beceriler" faktörüne göre erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Ancak öz kestirime dayalı duygusal zekâ değerlendirilmesi yapıldığında, erkeklerin bayanlardan daha yüksek duygusal zekâya sahip olduklarını düşündükleri ortaya konulmuştur. Ölçülen duygusal zekâ ve öz kestirime dayalı duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkilerin çoğu pozitiftir. Bu durum insanların kendi duygusal zekâlarını kavradıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ölçülen ve Öz kestirime dayalı duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiler genellikle erkeklerde kadınlarda olduğundan daha yüksek bulunmuştur.

Abramovitz (2001), 5 Mart 2001 yılında Kaliforniya da 15 yaşındaki bir lise öğrencisini okula silahla gelerek iki arkadaşını öldürüp 13 kişiyi yaraladığı bir olayı incelemiştir. Öğrencinin olayın sebebi olarak, fiziksel özelliklerinden ötürü sınıf arkadaşları tarafından aşağılanmasını ve dışlanmasını gösterdiği belirtilmektedir. Araştırmacı olayın duygusal zekâ eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Çalışmada duygusal zekânın sosyal olaylar üzerindeki etkileri tartışılmaktadır.

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001), ergenlik çağında geçerli ve güvenilir duygusal zekâ ölçümü yapılıp yapılamayacağını incelemişlerdir. Araştırmada yaşları 13–15 arasında değişen 131 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Schutte tarafından hazırlanan duygusal zekâ ölçeği (SEI) ve konu ile ilgili bazı teorik ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler pozitif, negatif ya da nötr ruh durumlarına sokularak, ruh hali yönetimlerini değerlendiren bir ödev yapmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları ergenlik çağındaki kişilerde duygusal zekânın güvenilir bir biçimde ölçülebileceği ve kızların duygusal zekâlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca duygusal zekâ seviyesi, duygusal ifadeleri tanımlama, sosyal destek miktarı, sosyal destekle birlikte tatmin boyutu ve ruh durumu yönetimi ile de pozitif olarak ilişkili bulunmuştur.

Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey' in (2001) araştırmalarında duygusal zekâ ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca kişilerin duygusal zekâ seviyeleri ile sosyal durumlarla başa çıkma güçleri arasındaki ilişki de incelenmektedir. Duygusal zekâ ve sosyal davranış ergenlik çağı gençlerinden oluşan bir grup üzerinde araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ ölçeği MEIS-A kullanılmıştır. Genel zekâyı ölçmek amacı ile Peabody Resim- Kelime Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma

sonuçları yüksek duygusal zekâya sahip kişilerin diğerlerine oranla kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, duyguları rehber nitelliğinde kullanabildikleri ve sosyal baskılara karşı daha dayanıklı olabildiklerini göstermektedir.

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

Caruso, Mayer ve Salovey (2002), duygusal zekânın basit bir kişilik teorisi mi yoksa zekânın bir formumu olduğu konusunu inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 52'si erkek ve 128'i bayan olmak üzere 183 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Duygusal zekâ geleneksel biçimde tanımlanan kişilik özelliklerinden oldukça bağımsız ve güvenilir olarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ çeşitli standart kişilik özelliklerinden bağımsız olarak nitelendirilmektedir.

Derksen, Kramer ve Katzko (2002), araştırmalarında duygusal zekânın daha bilindik entelektüel yeteneklerden bağımsız bir kavram olup olmadığını araştırmışlardır. Yaş değişkeni 19–84 arasında olan 489'u erkek ve 384'ü bayan olmak üzere 873 kişilik bir örneklem grubu seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ ölçeği Bar-on EQ-i kullanılmıştır. Sonuçlar bilişsel yetenekleri ölçen GAMA (Genel Yetişkin Zihinsel Yetenek Ölçeği) ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Bar-on EQ,i ile GAMA arasındaki bağıntılar toplamda ve ayrı cinsiyetler için değerlendirildiğinde oldukça düşük ve önemsiz düzeydedir. Psikometrik açıdan her iki testin bağımsız olduğu ve farklı yetenekleri ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Salovey ve Arkadaşları (2002), algılanan duygusal zekâ ile kişilerin güçlüklerle başa çıkma gücünü ölçen psikofizyolojik ölçümler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma üniversite öğrencilerinden oluşan 104 kişi; cinsiyetleri kadın olan 30-45 yaş arası 60 kişiyi ve 48 kişilik bir üniversite öğrencisi grubundan oluşan üç ayrı örneklem grubunu kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak, TMMS (Trait Meta Mood Scale) ölçeği kullanılmıştır. Üç örneklem grubu ile üç ayrı çalışma yapılmıştır. İlk çalışmanın sonuçlarına göre, algılanan duygusal zekâ ile psikolojik ve kişiler arası faaliyet arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. İkinci çalışmanın sonucuna göre, ruh hali düzenleme becerisi ile pasif başa çıkma yöntemlerinin ilişkili olduğu belirtilmektedir. Üçüncü çalışmada, ruh hali düzenlemesi ile aktif stres ile mücadelenin ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda strese karşı verilen psikofizyolojik tepkilerin, duygusal zekâ fonksiyonları ve sağlık arasındaki ilişkide yatan potansiyel bir mekanizma olabileceğini ileri sürmektedirler.

Thi, Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal ve genel zekânın (IQ) etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak, Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği MEIS kullanılmıştır. IQ ölçümü için ise Shipley Enstitüsünce geliştirilen IQ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 152 erkek ve 152 kız olmak üzere toplam 304 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek duygusal zekâya sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın bireysel performans ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barchard (2003), duygusal zekânın işte okulda ve sosyal ilişkilerde IQ' dan daha etkili olduğuna ilişkin iddiaların geçerliliğini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öngörülebilir duygusal zekâ geçerliği, öngörülebilir geleneksel bilişsel zekâ ve beş büyük kişilik boyutu ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu üç ilgi alanının her biri içinde artışsal öngörü geçerliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bazı duygusal zekâ ölçeklerinin akademik başarıyı öngörebildikleri ancak hiçbirinin akademik başarı için bilişsel ve kişilik ölçen araçlardan daha fazla artışsal geçerlik öngörüsü göstermediği bulgulanmıştır.

Furnharm ve Petrides (2003), duygusal zekâ özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubu olarak 18–23 yaş arası 11 erkek ve 77 bayan olmak üzere toplam88 kişi seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ özelliklerini ölçmek amacıyla TEIQUE-SF kullanılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâ özellikleri, mutluluk, kişilik ve bilişsel yetenek ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, nevrotizm; dışa dönüklük ve deneyime açıklıkla pozitif bir ilişki gösterirken mutluluk ile negatif ilişkili olarak kaydedilmektedir. Bilişsel yetenekler ile mutluluk ve duygusal zeka özellikleri arasında ilişki bulunmamıştır.

O'Connor, Raymond ve Little (2003), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ ölçeği MSCEIT ve öz bildirime dayalı bir ölçek olan Bar-on EQ-i kullanılmıştır. Akademik başarının kriteri olarak öğrencilerin kümülatif GPA sonuçları esas alınmıştır. Yaşları 18–32 arasında değişen 37'si kız 53'ü erkek olmak üzere toplam 90 kişilik psikoloji bölümü öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuçlar, duygusal zekânın hangi araç ile ölçüldüğüne bakılmaksızın akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip olmadığını göstermektedir. MSCEIT ölçümü sonuçlarının kişilik boyutları ile düşük oranda ilişkili iken bilişsel yetenek göstergeleri ile oldukça ilişkili olduğu saptanmıştır. EQ-i'nin ise kişilik boyutları ile ilişkili, bilişsel yetenek göstergeleri ile ilişkisiz olduğu saptanmıştır.

Parker ve arkadaşları (2004), liseden üniversiteye geçiş döneminde duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ontorio Üniversitesi öğrencilerinden 372 birinci sınıf öğrencisine atı ay süresince Bar-on EQ-i uygulanmış ve akademik yılın sonunda veriler ile öğrenci akademik kayıtları eşleştirilmiştir. EQ-i değişkenleri ortalama değerden yüksek ve düşük olan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarı duygusal zekânın çeşitli boyutları ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

Petrides, Furnham ve Martin (2004), bir grup öğrencinin kendilerinin ve ailelerinin IQ'larını ve duygusal zekâlarını incelemişlerdir. Örneklem grubunu, lisans ve yüksek lisans düzeyinde 82 erkek, 138 kadın ve cinsiyetini belirtmeyen 4 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacılar erkeklerin kadınlardan yüksek IQ ancak daha düşük EQ ortalamasına olduklarını ve cinsiyete bakılmaksızın tüm deneklerin anne babaları için de aynı durumun geçerli olacağı hipotezini öne sürmüşledir. Sonuçlar hipotezleri doğrular nitelikte bulunmuştur.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), yaptıkları çalışmada duygusal zekâ özelliklerinin okulda akademik performans ve sapkın davranışlar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Örneklem grubunu yaş ortalamaları 16,5 olan 6540 İngiliz öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, duygusal zekâyı ölçmek amacıyla TEIQUE adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zekâ özelliklerine göre bilişsel zekâ ve akademik performans arasındaki ilişkinin değiştiğini göstermiştir. Yüksek EQ puanı alan öğrenciler çoğunlukla izinsiz devamsızlık yapmamakta ve okuldan

uzaklaştırılma cezası almamaktadırlar. Araştırmacılar duygusal zekâ özelliklerinin akademik performans ve okul düzenini bozmaya yönelik davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dexter'in 1998 yılında 517 orta öğretim öğrencisi ile yaptığı "Spor Bilgisi, Spor Performansı ve Akademik Yetenek Arasındaki İlişki" isimli araştırmasının amacı; akademik başarı, spor performansı ve spor kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçları; spor performansı ile Matematik ve İngilizce Derslerindeki başarı arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Akademik başarıyı ölçmek için Matematik ve İngilizce Dersleri notlarını dikkate alan Dexter, Aynı çalışmanın sonuçlarına göre erkekler, kızlardan daha yüksek bir spor kültürüne sahiptirler. Spor kültürünün açıklayıcı değişkenleri olarak akademik yetenek, spor performansı ve cinsiyet alınmıştır. Beden eğitimi kültürü için açıklayıcı değişken sadece akademik yetenektir.

Cleland (1994) ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile "Çocukların Farklı Hareket Yetenekleri: Çalışma II" isimli çalışmasında zekâ, yaratıcılık ve hareket yeteneği ile ilgili olarak beden eğitiminde hareket yeteneği ve kritik düşünme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Cleland, araştırmada zekâ ve hareket yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca hareket yeteneğinin cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği ile de ilgilenen Cleland, temel hareket becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Neville (2000), "Amerikan Öğrencilerinin Gardner'ın Çoklu Zekâsı Hakkındaki Benlik Algıları" isimli çalışmasında 3, 7 ve 11. sınıflarda okuyan 352 öğrenci ile çalışmış ve çoklu zekâ alanlarını cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Çalışmasında 175 kız sporcunun Bedensel-Kinestetik-Zekâ alanına ait puanlarının ortalaması 3.33 ve standart sapması 0.80 iken 177 erkek sporcunun puanlarının ortalaması 3.17 ve standart sapması 0.77'dir. Bu sonuçlar 0.05 hata düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Phares (1957) pekiştiricinin iç ve dış güçlere göre algılanmasının bireyin beklentisini ne yönde etkilediğini incelemiştir. Araştırıcı yaptığı deneyde, deneklere pekiştiriciyi kendi yeteneklerine ya da sansa bağlı olarak algılamalarını mümkün kılan bir ortam hazırlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, pekiştiricinin denetimi bireyin davranışlarına bağlı olduğu koşullarda yani beceri koşulunda, beklenti düzeyinde yükselmeler ve azalmalar daha fazla, buna karsın, pekiştiricinin denetimi bireyin davranışlarından bağımsız olduğu durumlarda beklenti düzeyindeki azalmalar daha fazladır. Phares'in elde ettiği bulgular, pekiştiricinin bireyin beklentisini artırmada ve azaltmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Akt: Efilti, 2006: 56).

Crowne ve Liverant (1963), toplumsal etkiye uyma ve direnme konusunda yaptıkları araştırmada, dıştan denetimli kişilerin grubun yanlış yargılarına içten denetimlilerden daha fazla uydukları, değer yargılarının doğruluğuna daha fazla inanma eğiliminde oldukları, içten denetimlilerin ise başkalarından gelen baskılara daha az eğilim gösterdikleri, kendi yargılarına daha fazla güvendiklerini göstermiştir (Akt: Dönmez, 1986: 260).

Heaven (1988), yaptığı çalışmada ergenlerde denetim odağı-otoriteye karsı tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları; ilk olarak içsel denetimlilerin otorite konumundakilere (öğretmen, polis, ordu) karsı olumlu tutumları olduğunu, ikinci olarak da çeşitli otoritelere karsı bu olumlu tutumların genellikle birbiriyle ilişkili olduklarını göstermiştir. Buna göre dışsal denetimlilik öfke, sinir, başarısızlığa eğilim, saldırgan davranma gibi arzu edilmeyen özelliklerle ilişki gösterirken, tersine, içsel

denetimlilik, olumlu benlik imajı, savunma, basarı güdüsü ve hoşgörü gibi sosyal açıdan daha fazla kabul gören özelliklerle ilişkili görünmektedir (Akt: Karadeniz, 2005: 114).

Crowne (1961), deneklerin yaşantılarına dayanarak sansa ya da beceriye bağlı algılarını yansıtan görevler vermişlerdir. Farklı pekiştirme programlarının uygulandığı bu çalışmada denekler, 4 gruba ayrılmışlardır. Devamlı pekiştiriciler, %75 pekiştiriciler, % 50 pekiştiriciler, %25 pekiştiriciler. Bu dört gruptaki denekler pekiştiriciler tarafından sönmeye tabi tutulmuştur. Beceriye bağlı görev koşullarında, sansa bağlı koşullara oranla, deneklerin beklentilerinde daha çok iniş ve çıkışlar ortaya çıkmıştır. %50 oranında pekiştirilenler grubunda sadece şans koşulunda, sönmeye karsı direnç gösterirken, devamlı şekilde pekiştirilen grubun ise diğer gruplardan daha çok direnç gösterdiklerini izlemişlerdir. Beceri koşulunda elde edilen bulgular, şans koşulundaki bulguların tam tersini ortaya koymuştur (Akt: Köksal, 1991: 44).

Richie ve Phares (1969), bir tutum değişikliği deneyinde, içten denetimlilerin, daha çok iletişimin özelliklerinden etkilenirken, dıştan denetimli deneklerin, daha çok, kaynağın özelliklerinden (saygınlığından) etkilendiklerini ortaya koydular (Akt: Dönmez, 1986: 261).

Rotter ve Murly (1965)'e göre içten denetimliler beceri koşulları altında zaman harcarlarken dışsal denetimliler şans koşulları altında zaman harcamaktadırlar. İçsel denetimliler için kendi belirledikleri ödül daha anlamlı olup kendi bilgilerine daha fazla güvenmektedirler (Akt: Akboy, 1997: 32).

Phares, Wilson ve Klyver (1971) içten denetimlilerin başarısızlıkları için, başkalarını ya da koşulları suçlamaya dıştan denetimlilerden daha az eğilimli oldukları hipotezini sınadılar. Phares ve arkadaşları, içten ve dıştan denetimli üniversite öğrencilerini, daha önceden kendilerine, zihinsel yetenek testi olarak tanıtılan dört etkinlikten ikisinde başarısız olmalarım sağladılar. Deneklerin yarısı, dikkat dağıtıcı (gürültülü) koşulda diğer yarısı da gürültüsüz koşulda başarısızlığa uğradılar. Bu başarısızlığım ardından bir neden yükleme anketi doldurdular. Sonuçta, gürültüsüz koşulda, içten denetimliler, başarısızlığın ardından, suçu başkalarına ya da koşullara yüklemeye dıştan denetimlilerden daha az eğilimli idiler. Bu, sonuç, dıştan denetimlilerin, daha çok savunmaya yönelik olarak davrandıklarının bir belirtisidir. Dıştan denetime inanma, kişiye suçu dışarıya yüklemek yolu ile başarısızlığın olumsuz sonuçlarını hafifletme olanağı verir görünmektedir. (Akt: Dönmez, 1986: 264).

Williams ve Vantress (1969), dış pekiştireçlere inanan bireylerin iç pekiştireçlere inanan bireylerden daha saldırgan oldukları ve dış denetimli bireylerin saldırganlık ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koydular (Akt: Köksal, 1991: 47).

# 4.YÖNTEM

## 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğrencilerin kinestetik zekâ ve duygusal zekâ düzeylerinin ve iç-dış kontrol odağı inançlarının akademik başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerinin kinestetik, duygusal zekâ düzeyleri ve kontrol odağı inançları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla tasarlanan çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

## 4.2.Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2011–2012 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda; öğretmenlik, antrenörlük, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda öğretmenlik, antrenörlük, yöneticilik bölümünde öğrenim gören öğrenciler; Bartın üniversitesi öğretmenlik bölümü ve Muğla üniversitesi rekreasyon bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın ölçekleri 480 öğrenciye uygulanmıştır. 460 ölçek geri dönmüş olmasına rağmen eksik ve hatalı doldurulan ölçekler analiz dışı tutulmuştur. Toplam 447 kişiden alınan verilere göre öğrencilerin demografik özellikleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin demografik özellikleri

| | | *F* | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 167 | 37,4 |
| | Erkek | 280 | 62,6 |
| Sınıf | 1.sınıf | 125 | 28,0 |
| | 2.sınıf | 132 | 29,5 |
| | 3.sınıf | 98 | 21,9 |
| | 4.sınıf | 92 | 20,6 |
| Bölüm | OgretmenlikEgitimi | 169 | 37,8 |
| | AntrenorlukEgitimi | 104 | 23,3 |
| | SporYoneticiligi | 86 | 19,2 |
| | RekreasyonEgitimi | 88 | 19,7 |
| Aile Tutumu | Otoriter | 75 | 16,8 |
| | Demokratik | 237 | 53,0 |
| | İzin verici | 135 | 30,2 |

Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin üçte birinden fazlası kadın, %63'e yakını ise erkektir. Sınıf değişkenine bakıldığında ise birbirine yakın değerlerin bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göz atıldığında ise, %38'inin öğretmenlik eğitimi, %23'ünün antrenörlük eğitimi, %19'unun spor yöneticiliği eğitimi, %20 ye yakınının ise rekreasyon eğitimi alan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin tutumuna bakıldığında ise yarıdan fazlasının ailesinin tutumunun demokratik, üçte birinin ailesinin izin verici, %17'ye yakının ise otoriter olduğu söylenebilir.

### 4.3.Verilerin Toplanması

#### 4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, bölümü, branşı, aile tutumunu ve akademik başarı notunu belirlemeye yönelik soruları içermektedir.( EK 1).

#### 4.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu araştırmada Reuven Bar-On' un geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı Bar-On EQ ölçeği kullanılmıştır (Bar-On, 1997). Ülkemizde ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Tekin Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Bar-On EQ ölçeği 133 sorudan oluşmaktadır. Üç İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış, yanlış anlaşılma olasılığı olan ifadeler yeniden gözden geçirilerek ifadelerin içerik geçerliliği test edilmiştir. Bu konuda uzman olan kişilerle yapılan görüşmeler sonrasında mutlak ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenmiştir. Bu kişilerden gelen bildirimler dikkate alınarak benzer ifadeler anketten çıkarılmıştır. Bu uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek 88 maddeye indirilmiştir (Tekin Acar, 2001).

Bu ölçek toplam 5 boyut ve onların da altında yer alan 15 boyutu ölçen 88 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları ile ilgili maddeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları

| BOYUTLAR | ALT BOYUTLAR | MADDELER |
|---|---|---|
| Kişisel Farkındalık | Bağımsızlık | 22, 24, 47, 64, 73 |
| | Kendi Gerçekleştirme | 15, 17, 19, 21, 28, 35 |
| | Kararlılık | 7, 9, 20, 27, 39, 86 |
| | Kendine Saygı | 10, 14, 26, 44, 55, 69 |
| | Duygusal Benlik Bilinci | 2, 9, 14, 38, 54, 84 |
| Kişilerarası İlişkiler | Sosyal Sorumluluk | 34, 43, 45, 48, 59, 79 |
| | Kişilerarası İlişkiler | 16, 32, 42, 46,57, 62, 67 |
| | Empati | 25, 30, 49, 77, 81 |
| Şartlar ve Çevreye Uyum | Esneklik | 18, 50, 58, 61, 71 |
| | Gerçeklik | 4, 12, 52, 56, 82 |
| | Problem Çözme | 1, 23, 33, 51, 87 |
| Stres Yönetimi | Strese Dayanıklılık | 3, 6, 60, 63, 68, 75, 80 |
| | Dürtü Kontrol | 11, 29, 36, 41, 66, 70 |
| Genel Ruh Hali | Mutluluk | 37, 40, 54, 65, 72, 74, 83 |
| | İyimserlik | 31, 76, 78, 85 |

Yukarıda belirtilen maddelerden 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. sorular ters yönde değerlendirilen ifadelerdir.

Ölçek 5' li likert tipinde bir ölçektir. Seçenekler 1- Tamamen Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum ve 5- Tamamen Katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Anketin 88. maddesinde yer alan "yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim" ifadesine "Tamamen Katılıyorum" seçeneği dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır.

**Bar-On EQ Ölçeğinin Boyutları**

**Kişisel Farkındalık Boyutu**

Kişisel farkındalık boyutu kişinin özünü değerlendirmektedir. Alt boyutlarını bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı ve duygusal benlik bilinci oluşturmaktadır. Bu boyuttaki yüksek puan, bireyin duyguları ile temasta olduğunu, olumlu duygular beslediğini, kendini yaşamında yaptığı şeylerle ilgili olumlu hissettiğini gösterir. Böyle insanlar duygularını ifade edebilirler. İnançlarını ve ideallerini dile getirirken güçlü, güvenli ve bağımsızdırlar (Bar-On, 1997).

**Kişilerarası İlişkiler Boyutu**

Bu boyut kişilerarası beceri ve işlevleri ortaya çıkarır. Alt boyutlarını sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empati oluşturmaktadır. Kişinin bu boyuttan aldığı yüksek puanlar kişinin iyi sosyal becerilere sahip, güvenilir ve sosyal bir birey olduğunu gösterir. Böyle insanlar diğer insanları anlar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmaları ve diğer insanlarla etkileşim gerektiren işlerde başarılı olurlar (Bar-On, 1997).

**Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu**

Bu boyut kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemli durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarır. Alt boyutlarını esneklik, gerçekçilik ve problem çözme oluşturmaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemli durumları kavramada etkili ve onları çözümleyecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Yüksek puanlar kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için iyi yollar bulduğunu gösterir (Bar-On, 1997).

**Stres Yönetimi Boyutu**

Bu boyut kişilerin kendilerini kaybetmeden ve psikolojik yıkımlar yaşamadan strese dayanıklılığını göstermektedir. Alt boyutlarını strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü oluşturmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, endişe arttırıcı ve stresli görevleri idare edebilirler. Bu kişiler, çoğu zaman sakin, nadiren tepkisel davranırlar (Bar-On, 1997).

**Genel Ruh Hali Boyutu**

Bu boyut yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçer. Alt boyutlarını mutluluk ve iyimserlik oluşmaktadır. Yüksek puanlar genellikle neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret eder. Kişilerarası etkileşimde temel bir unsur olmasının yanı sıra bu nitelik problem çözme ve stres yönetiminde etkili ve motive edici bir unsurdur (Bar-On, 1997).

Tekin Acar' ın (2001) çalışmasında Crobach Alpha katsayıları kişisel farkındalık için, 0.83, kişilerarası ilişkiler boyutu için 0.77, şartlara ve çevreye uyum boyutu için 0.65, stres yönetimi için 0.73, genel ruh hali için 0.75 ve toplam duygusal zekâ boyutu için 0.92 olarak bulunmuştur.

Bizim çalışmamızda Crobach Alpha katsayıları, kişisel farkındalık için, 0.72, kişilerarası ilişkiler boyutu için 0.81, şartlara ve çevreye uyum boyutu için 0.69, stres yönetimi için 0.58, genel ruh hali için 0.75 ve toplam duygusal zekâ boyutu için 0.90 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ölçeğin boyutları ve toplam zekâ boyutu Cronbach Alpha katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar kullanılan ölçeğin araştırmamız açısından oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 4.3.3. Çoklu Zekâ Envanteri

Araştırmada öğrencilerin çoklu zekâ alanlarındaki dağılım düzeylerini belirlemek amacıyla Howard Gardner tarafından geliştirilen ve Gonce Seber tarafından Türkçeleştirilerek geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri" uygulanmıştır. Envanter 80 sorudan oluşmaktadır. 8 zekâ kuramı ve her zekâ kuramından 10 soru mevcuttur. Bunların arasından sadece kinestetik zekâyı ölçen sorular ile çalışılmıştır. Bunlar;

Sözel – Dinsel Zekâ alanı (1.9.17.25.33.41.49.57.65.73),

Mantıksal – Matematiksel Zekâ alanı (2.10.18.26.34.42.50.58.66.74),

Görsel – Mekânsal Zekâ alanı (3.11.19.27.35.43.51.59.67.75),

Müziksel – Ritmik Zekâ alanı (4.12.20.28.36.44.52.60.68.76),

Bedensel – Kinestetik Zekâ alanı (5.13.21.29.37.45.53.61.69.77),

Doğa Zekâ alanı (6.14.22.30.38.46.54.62.70.78),

Kişiler arası – Sosyal Zekâ alanı (7.15.23.31.39.47.55.63.71.79),

Kişisel – İçsel Zekâ alanı (8.16.24.32.40.48.56.64.72.80) numaralı sorular oluşturmaktadır.

Bedensel – Kinestetik Zeka alanı (5,13,21,29,37,45,53,61,69,77) sorularına ölçülmüştür. Maddeler beşli dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve "0=Bana hiç uygun değil; 1=Bana çok az uygun; 2=Bana kısmen uygun; 3=Bana oldukça uygun; 4=Bana tamamen uygun" şeklinde derecelendirilmiştir. Envanterin puanlarının değerlendirilmesinde Saban'ın (2001) verdiği profil listesi kullanılacak. Bunun için her öğrenci adayının envanterin 10 soruluk bölümünden aldığı puanlar toplanacak ve kinestetik zekâ alanındaki toplam puanları belirlenmiştir.

### 4.3.4. Kontrol Odağı Ölçeği

Kişilerin kontrol odaklarını ölçmek amacıyla Rotter'in (1966'dan aktaran: Dağ, 1991) "İç-Dış kontrol odağı ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek kişilerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik veya dışsallık boyutu üzerindeki konumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Zaman sınırlaması olmayan ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Her madde "a" ve "b" seklinde iki seçenekten oluşmakta ve katılımcıların bu seçeneklerden kendilerine uygun olanını seçmeleri istenmektedir.

29 maddenin 6'sı (1, 8, 14, 19, 24, 27) dolgu maddesi olarak puanlamaya dahil edilmemekle birlikte 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29 numaralı maddelerin "a" seçenekleri için 1'er puan verilmektedir. Bununla beraber 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, ve 28 numaralı maddelerin "b" seçenekleri için 1'er puan verilmektedir. Böylece 0 ile 23 arasında bir toplam puan alınmaktadır. Maddelerin sırası ve puanlama sistemi orijinali ile aynıdır.

Yükselen puanlar, dış kontrol odağı inancındaki artısı göstermektedir. Ölçeğin madde toplam korelâsyonlarının .11 ile .48 arasında değiştiği (Dağ, 2002; Basım ve Şeşen, 2006) ve bir örneklemde iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Yapılan iki yarı test güvenilirlik katsayısının çeşitli örneklemlerde .65 ile .79 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca 1–2 aylık zaman aralıklarında tekrar uygulanması sonucu test tekrar test güvenilirliğinin .49 ile .83 arasında değiştiği belirtilmektedir. Geçerlilik çalışmalarında ise yapılan faktör analizlerinde farklı sayılarda faktörler elde edilmiş, fakat bunların genel olarak iç-dış kontrol odağı boyutunu oluşturduğu ortaya konmaktadır. Bunun yanında daha sonradan geliştiren bazı kontrol odağı ölçekleriyle yapılan çalışmalarda .25 ile .55 arasında korelâsyonlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Dağ (1991) tarafından yapılmış olup "Rotter'in İç-Dış kontrol Odağı Ölçeği" biçiminde adlandırılmaktadır. Ölçek psikometri ve klinik psikoloji alanındaki uzmanlara inceletilerek çevirileri yapılmış, kültürel uygunluk da dikkate alınarak son seklini almıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmalarında madde-toplam korelâsyonlarının .08 ile .41 arasında değiştiği 3 ve 20 numaralı maddelerin ölçek toplam puanlarıyla korelâsyonları anlamlı bulunamamıştır. Ölçeğin 532 örneklemden hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .71 olduğu ve 99 örneklem için KR–20 güvenirlik katsayısının .68 olduğu belirtilmektedir. Ayrıca 99 örneklemle 23 gün arayla yapılan test tekrar test güvenilirliği .83 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenirlik katsayısının çeşitli örneklemlerde .65 ile .79 arasında değerler aldığı belirtilmektedir (Basım ve dig., 2006; Basım ve Şeşen, 2006).Ölçeğin geçerliliği için 532 kişilik örneklem verilerine dayanarak faktör analizi yapılmış ve toplam veryansın %47,7'sini açıklayan 7 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler şans kontrol eksikliği, siyasal olaylarda dış kontrol, şans kontrolü, okul başarısı kontrol eksikliği, kişilerarası iliksilerde kontrol eksikliği, kadercilik inancı ve siyasal olaylarda kontrol eksikliği olarak adlandırılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliliği için kendini denetlemeyi ölçen Rosenbaum'un "Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği" puanları ile iç kontrol odağı arasında -.29'luk ($p<.001$) korelasyon elde edilmiştir. Bunu yanında Belirti Tarama Listesi'nin (SCL–90-R) genel belirti puanı ile dış kontrol odağı inancı arasında. 21'lik ($p<.001$) bir korelasyon elde edilmiştir. Ayrıca bazı kontrol odağı ölçeklerinin maddelerinden yararlanarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun 53 örnekleme uygulanmasıyla. 69'luk ($p<.001$) bir korelasyon elde edilerek geçerliliği kanıtlanmıştır.

### 4.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce toplanan verilerin normallik varsayımına uyması için uç değerler temizlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS for Windows 15,0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Önemlilik derecesi .05 olarak belirlenmiştir.

- Öğrencilerin demografik dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans analizi,
- Öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamaları ile kinestetik zekâ, duygusal zekâ ve iç-dış kontrol odağı seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Hiyerarşik Regresyon analizi, aralarında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Korelasyon
- İkili grup karşılaştırmalarında, cinsiyet değişkeni için bağımsız grup t testi,
- Çoklu grup karşılaştırmalarında, değişkenlerin eşit dağılmadığı ve varyansların homojen olmadığı cinsiyet, sınıf, bölüm v.b değişkenleri için Anova yapılmıştır.
- Farkın anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için ileri analiz yöntemlerinden Scheffe analiz yöntemi kullanılmıştır.

## 5. BULGULAR VE YORUM

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâları ile iç-dış kontrol odağı inançlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular alt problemlerin sırasıyla incelenmiş ve sunulmuştur. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kinestetik zekâ, duygusal zekâ, kontrol odağı ve bazı demografik özelliklerin (cinsiyet, sınıf vb.) akademik başarılarına etkisi hesaplanmış ve tablo 1 de sunulmuştur.

**Tablo 5.1:Öğrencilerin Akademik Başarılarının Etkisi**

| Model | *Değişken* | Akademik Başarı (Not) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | *β* | T | Düzeltilmiş $R^2$ | F | P |
| Model 1 | Cinsiyetdummy* | .16 | .20 | .04 | 18,91 | .00 |
| Model 2 | Cinsiyetdummy | .15 | .18 | | | .00 |
| | Bölümdamy1** | .08 | .10 | .05 | 4,80 | .29 |
| Model 3 | Cinsiyetdummy | .15 | .18 | | | .00 |
| | Bölümdamy1 | .08 | .09 | .06 | 5,89 | .29 |
| | Kinestetik Zeka | .00 | .11 | | | .013 |
| p≤.05 | | | | | | |

*cinsiyet dummy; kız öğrencilerin puanlarının 1, erkek öğrencilerin puanlarının 0 olarak girildiğini ifade eder.

** Bölümdummy1; öğretmenlik eğitimi öğrencilerinin puanlarının 1, diğer bölümlerin ise puanlarının 0 olduğunu ifade eder.

Öncelikle regresyon analizlerinde demografik değişkenlerin etkilerinin kontrol altına alınması için birinci aşamada cinsiyet, bölüm, sınıf ve aile tutum değişkenleri modele girilmiştir. İkinci aşamada ise bağımsız değişkenler modele alınarak, bağımlı değişken üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1'den akademik başarıyı model 1 için cinsiyetin (β=.16, t=.20, p≤.05 ), model 2 için cinsiyet ve bölüm 1 (β=.15, t=.18, p≤.05), model 3 için cinsiyet, bölüm ve kinestetik zekânın (β=.15, t=.18, p≤.05) yordamaya anlamlı katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 5.2: Öğrencilerin Akademik Başarının Duygusal Zekâ, Kinestetik Zekâ, Kontrol Odağı Korelasyon Sonuçları

| | Akademik başarı | Duygusal zekâ | Kinestetik Zekâ | Kontrol Odağı |
|---|---|---|---|---|
| Akademik başarı | 1 | .119* | .113* | .046 |
| | | .110 | .017 | .327 |
| Duygusal zekâ | | 1 | .267** | .011 |
| | | | .00 | .819 |
| Kinestetik Zekâ | | | 1 | .017 |
| | | | | .724 |
| Kontrol Odağı | | | | 1 |

* P< .05
** P< .01

Tablo 2 de görülen değerlere göre, öğrencilerin akademik başarısı ile duygusal zeka ve kinestetik zeka arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak aynı sonuçlardan öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol odağı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Duygusal zekâ, kinestetik zekâ ve kontrol odağı ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise duygusal zekâ düzeyleri ile kinestetik zeka düzeyleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ( r= .23, p< .01 ). Bu bağlamda akademik başarının duygusal zekâ ve kinestetik zekâyı etkilediği ancak kontrol odağı ile ölçeğinden alınan toplam puanlarla ilişkili olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutlarından aldıkları toplam puanların akademik başarılarının üzerindeki etkisi test edilmiştir. Tablo 3'de öğrencilerin akademik başarılarının duygusal zekâ alt boyutları korelayon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.3: Öğrencilerin Akademik Başarılarının Duygusal Zekâ Alt Boyutları Korelasyon Sonuçları

| | Akademik Başarı | Kişisel Farkındalık | Kişilerarası İlişki | Şartlar | Stres | Genel ruh hali |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Akademik Başarı | 1 | .126* | .130** | .096* | .098* | .072 |
| P | | .008 | .006 | .043 | .038 | .126 |
| Kişisel Farkındalık | | 1 | .745** | .718** | .507** | .771** |
| P | | | .00 | .00 | .00 | 00 |
| Kişilerarası İli,şki | | | 1 | .684** | .418** | .757** |
| P | | | | .00 | .00 | .00 |
| Şartlar | | | | 1 | .573** | .672** |
| P | | | | | .00 | .00 |
| Stres | | | | | 1 | .548** |
| P | | | | | | .00 |
| Genel ruh hali | | | | | | 1 |
| P | | | | | | |

* P<.05
**P< .01

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarısı ile duygusal zeka alt boyutlarından kişisel farkındalık, şartlar, stres, arasında düşük düzeyde (p<.05) ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı sonuçlardan öğrencilerin akademik başarıları ile kişiler arası ilişki alt boyutunda ( p<.01) düzeyinde bir ilişki olduğu ve genel ruh hali boyutunda ise ilişki olmadığı görülmektedir. Boyutların birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ise, duygusal zeka alt ölçeğinin bütün alt boyutlarının birbirleri ile .01 düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarını duygusal zekânın alt boyutlarından sadece genel ruh hali boyutunun etkilemediği, diğer alt boyutlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Kinestetik zeka testlerinden aldıkları toplam puanların cinsiyet, sınıf, aile tutumu, branş ve bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Tablo 4'de öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal ve kinestetik zekâ toplam puanlarına ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | X | S | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | Kadın | 167 | 328,41 | 33,45 | 445 | 2.19 | .02 |
| | Erkek | 280 | 320,74 | 37,15 | | | |
| Kinestetik Zeka | Kadın | 167 | 37,37 | 5,42 | 445 | .092 | .87 |
| | Erkek | 280 | 37,45 | 5,95 | | | |

Tablo 4'den kadın ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(445)= 2.19$, $p<.05$]. Kadın öğrencilerin ($x=328,41$), erkek öğrencilere göre ($x=320.74$) duygusal zeka toplam puanlarında daha yüksek oldukları anlaşılmaktadır.

Yine tablo 4'den kadın ve erkek öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, kinestetik zekâ ölçeği toplam puanlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(445)= .092$, $p>.05$].

Tablo 5'de öğrencilerin sınıflarına göre duygusal ve kinestetik zekâ toplam puanlarına ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.5: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Dağılımları

| | Sınıf | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | 1.sınıf | 125 | 330,35 | 35,49 |
| | 2.sınıf | 132 | 325,06 | 31,64 |
| | 3.sınıf | 98 | 322,65 | 37,21 |
| | 4.sınıf | 92 | 313,39 | 39,17 |
| Kinestetik Zeka | 1.sınıf | 125 | 37,89 | 5,89 |
| | 2.sınıf | 132 | 37,76 | 5,47 |
| | 3.sınıf | 98 | 37,36 | 5,75 |
| | 4.sınıf | 92 | 36,35 | 5,89 |

Tablo 5'de öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.6: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 15659,02 | 3 | 5219,67 | 4,11 | .007 | |
| | Gruplar içi | 561423,01 | 443 | 1267,32 | | | 1-4 |
| | Toplam | 577082,04 | 446 | | | | |
| Kinestetik Zeka | Gruplar arası | 147,93 | 3 | 49,31 | 1,49 | .215 | |
| | Gruplar içi | 14615,30 | 443 | 32,99 | | | |
| | Toplam | 14763,23 | 446 | | | | |

Tablo 6'da öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf değişkenine göre analizi sonucunda, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3–443)= 4.11, p‹.05]. Sınıflar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda 1. Sınıfların (x= 330.35), 4. Sınıflara göre (x= 313.39) duygusal zeka düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6' da, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında sınıfları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3–443)= 1.49, p>.05].

Tablo 7'de öğrencilerin aile tutumlarına göre duygusal ve kinestetik zekâ puanlarına ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.7:Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Puanlarına İlişkin Dağılımları

| | Aile Tutumu | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | Otoriter | 75 | 314,00 | 38,99 |
| | Demokratik | 237 | 324,83 | 33,90 |
| | İzin verici | 135 | 326,80 | 37,12 |
| Kinestetik Zeka | Otoriter | 75 | 36,77 | 5,65 |
| | Demokratik | 237 | 37,45 | 5,68 |
| | İzin verici | 135 | 37,72 | 5,93 |

Tablo 7'de öğrencilerin aile tutumlarına göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo5.8:Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | Gruplar arası | 8658,53 | 2 | 4329,26 | 3,38 | .03 | |
| | Gruplar içi | 568423,50 | 444 | 1280,23 | | | Otoriter-izin verici |
| | Toplam | 577082,04 | 446 | | | | |
| Kinestetik Zeka | Gruplar arası | 44,36 | 2 | 22,18 | .66 | .51 | |
| | Gruplar içi | 14718,87 | 444 | 33,15 | | | |
| | Toplam | 14763,23 | 446 | | | | |

Tablo 8'de öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların aile tutumu değişkenine göre analizi sonucunda, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(2–444)= 3.38, p‹.05]. Aile tutumları arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda aile tutumu otoriter olanların (x= 314,00), aile tutumu izin verici olanlara göre (x= 326,80) duygusal zekâ düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 8'de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2–444)= .66 p>.05].

Tablo 9'da öğrencilerin bölümlerine göre duygusal ve kinestetik zekâ toplam puanlarına ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.9: Öğrencilerin Bölümlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Dağılımları

| | Bölüm | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zekâ | Öğretmenlik Eğitimi | 169 | 328,50 | 36,74 |
| | Antrenörlük Eğitimi | 104 | 320,12 | 35,73 |
| | Spor Yöneticiliği | 86 | 332,15 | 29,49 |
| | Rekreasyon Eğitimi | 88 | 310,00 | 36,64 |
| Kinestetik Zekâ | Öğretmenlik Eğitimi | 169 | 37,63 | 5,70 |
| | Antrenörlük Eğitimi | 104 | 36,83 | 5,84 |
| | Spor Yöneticiliği | 86 | 36,87 | 5,58 |
| | Rekreasyon Eğitimi | 88 | 38,26 | 5,86 |

Tablo 9'da öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 5.10:Öğrencilerin Bölümlerine Göre Duygusal ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zekâ | Gruplar arası | 27883,38 | 3 | 9294,46 | 7,49 | .00 | |
| | Gruplar içi | 549198,65 | 443 | 1239,72 | | | ÖE-RE, SY-RE |
| | Toplam | 577082,04 | 446 | | | | |
| Kinestetik Zekâ | Gruplar arası | 131,18 | 3 | 43,72 | 1,32 | .26 | |
| | Gruplar içi | 14632,05 | 443 | 33,02 | | | |
| | Toplam | 14763,23 | 446 | | | | |

ÖE: Öğretmenlik Eğitimi
RE: Rekreasyon Eğitimi
SY: Spor Yöneticiliği

Tablo 10'dan öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların bölüm değişkenine göre analizi sonucunda, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3–443)= 7.49, p‹.05]. Bölümler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda öğretmenlik eğitimi alanların (x= 328.50), rekreasyon eğitimi alanlara göre (x= 310.00) duygusal zeka düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca test sonucu spor yöneticiliği bölümü okuyanların (X=332,15) rekreasyon eğitimi alanlara göre (x= 310.00) duygusal zeka düzeylerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 10'da, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında bölümleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3–443)= 1.32 p>.05].

Tablo 11'de öğrencilerin branşlarına göre duygusal zekâ ve kinestetik zekâ toplam puanlarına ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.11: Öğrencilerin Branşlarına Göre Duygusal Zekâ ve Kinestetik Zekâ Toplam Puanına İlişkin T-testi Sonuçları

| | Branş | N | X | S | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duygusal Zeka | Bireysel | 291 | 324,78 | 35,92 | 445 | .93 | .35 |
| | Takım | 156 | 321,43 | 36,07 | | | |
| Kinestetik Zeka | Bireysel | 291 | 37,37 | 5,91 | 445 | .25 | .79 |
| | Takım | 156 | 37,51 | 5,44 | | | |

Tablo 11'den bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, duygusal zekâ toplam puanlarında bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= .93, p>.05].

Yine tablo 11'den bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, kinestetik zekâ toplam puanlarında bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= .25, p>.05].

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kontrol odağı ölçeği iç ve dış kontrol odağı boyutlarından aldıkları toplam puanların cinsiyet, sınıf, aile tutumu ve bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Tablo 12 de öğrencilerin cinsiyetlerine göre kontrol odağı toplam puanına ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.12:Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | X | S | Sd | T | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Kadın | 167 | 11,91 | 1,314 | 445 | .54 | .58 |
| | Erkek | 280 | 11,84 | 1,279 | | | |
| Dış Kontrol | Kadın | 167 | 32,62 | 2,224 | 445 | 1.80 | .07 |
| | Erkek | 280 | 32,22 | 2,308 | | | |

Tablo 12'den kadın ve erkek öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, iç kontrol boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= .54, p>.05].

Tablo 12'den kadın ve erkek öğrencilerin kontrol odağı ölçeği dış kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, dış kontrol boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= 1.80, p>.05].

Tablo 13'de öğrencilerin sınıflarına göre kontrol odağı toplam puanına ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.13: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları

| | Sınıf | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | 1.sınıf | 125 | 11,73 | 1,314 |
| | 2.sınıf | 132 | 11,93 | 1,312 |
| | 3.sınıf | 98 | 12,01 | 1,280 |
| | 4.sınıf | 92 | 11,81 | 1,239 |
| Dış Kontrol | 1.sınıf | 125 | 32,44 | 2,336 |
| | 2.sınıf | 132 | 32,39 | 2,385 |
| | 3.sınıf | 98 | 32,41 | 2,167 |
| | 4.sınıf | 92 | 32,19 | 2,205 |

Tablo 13'de öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 5.14:Öğrencilerin Sınıflarına Göre Kontrol Odağı Toplam Puanına İlişkin Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Gruplar arası | ,497 | 2 | ,248 | ,148 | .862 |
| | Gruplar içi | 743,235 | 444 | 1,674 | | |
| | Toplam | 743,732 | 446 | | | |
| Dış Kontrol | Gruplar arası | 10,947 | 2 | 5,474 | 1,050 | .351 |
| | Gruplar içi | 2313,661 | 444 | 5,211 | | |
| | Toplam | 2324,609 | 446 | | | |

Tablo 14'de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında sınıfları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3–443)= .1.01 p>.05].

Tablo 14'de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği dış kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında sınıfları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3–443)= .1.01 p>.05].

Tablo 15'da öğrencilerin aile tutumlarına göre kontrol odağı toplam puanına ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

Tablo 5.15: Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları

| | Aile Tutumu | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Otoriter | 75 | 11,9467 | 1,27230 |
| | Demokratik | 237 | 11,8565 | 1,26746 |
| | İzin verici | 135 | 11,8593 | 1,35031 |
| Dış Kontrol | Otoriter | 75 | 32,1733 | 2,38448 |
| | Demokratik | 237 | 32,3080 | 2,17898 |
| | İzin verici | 135 | 32,6000 | 2,40087 |

Tablo 15'de öğrencilerin aile tutumlarına göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Gruplar arası | 1,606 | 3 | ,535 | ,320 | .811 |
| | Gruplar içi | 742,126 | 443 | 1,675 | | |
| | Toplam | 743,732 | 446 | | | |
| Dış Kontrol | Gruplar arası | 43,924 | 3 | 14,641 | 2,844 | .037 |
| | Gruplar içi | 2280,684 | 443 | 5,148 | | |
| | Toplam | 2324,609 | 446 | | | |

Tablo 16'de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutunda aldıkları toplam puanlar arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2–444)= .14 p>.05].

Tablo 16' de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği dış kontrol boyutunda aldıkları toplam puanlar arasında aile tutumları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2–444)= 1.05 p>.05].

Tablo 17'de öğrencilerin bölümlerine göre kontrol odağı toplam puanına ilişkin dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.17: Öğrencilerin Bölümlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Dağılımları

| | Bölüm | N | X | S |
|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Öğretmenlik Eğitimi | 169 | 11,91 | 1,248 |
| | Antrenörlük Eğitimi | 104 | 11,91 | 1,30056 |
| | Spor Yöneticiliği | 86 | 11,75 | 1,30100 |
| | Rekreasyon Eğitimi | 88 | 11,86 | 1,36611 |
| Dış Kontrol | Öğretmenlik Eğitimi | 169 | 32,55 | 2,24910 |
| | Antrenörlük Eğitimi | 104 | 31,86 | 2,44178 |
| | Spor Yöneticiliği | 86 | 32,73 | 2,03744 |
| | Rekreasyon Eğitimi | 88 | 32,28 | 2,30915 |

Tablo 17'de öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları verilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 5.18: Öğrencilerin Bölümlerine Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

| | Branş | N | X | S | Sd | f | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Bireysel | 291 | 11,9313 | 1,33987 | 445 | 1.3 | .17 |
| | Takım | 156 | 11,7628 | 1,19197 | | | |
| Dış Kontrol | Bireysel | 291 | 32,3711 | 2,31481 | 445 | .03 | .97 |
| | Takım | 156 | 32,3782 | 2,22984 | | | |

Tablo 18'de, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutunda aldıkları toplam puanlar arasında bölümleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3–443)= .320, p>.05].

Tablo 18'da, analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kontrol odağı ölçeği dış kontrol boyutunda aldıkları toplam puanlar arasında bölümleri bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3–443)= 2.84, p‹.05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda Spor yöneticiliği eğitimi alanların (x= 32,73), Rekreasyon eğitimi alanlardan (x= 32,28) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19'de öğrencilerin branşlarına göre kontrol odağı ölçeğinin t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.19: Öğrencilerin Branşlarına Göre Kontrol Odağı Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| İç Kontrol | Gruplar arası | 1,606 | 3 | ,535 | ,320 | .811 |
| | Gruplar içi | 742,126 | 443 | 1,675 | | |
| | Toplam | 743,732 | 446 | | | |
| Dış Kontrol | Gruplar arası | 43,924 | 3 | 14,641 | 2,844 | .037 |
| | Gruplar içi | 2280,684 | 443 | 5,148 | | |
| | Toplam | 2324,609 | 446 | | | |

Tablo 19'den bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= 1.3, p>.05].

Yine tablo 19'den bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin kontrol odağı ölçeği iç kontrol boyutundan aldıkları toplam puanlara ilişkin yapılan t-testi sonrasında, bireysel ve takım sporları yapan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(445)= .03, p>.05]. Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği, 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, şans kontrolü, siyasal dış kontrol, şans ve kişiler arası dış kontrol, okul başarısında dış kontrol, kişilerarası ilişkilerde dış kontrol, kadercilik, siyasal ve okul başarısıyla ilgili dış kontroldür. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ise dış kontrol ile ilgili boyutlar ve iç kontrol ile ilgili boyutlar toplanmış ve ölçek iç, dış olmak üzere 2 boyutta ele alınmıştır.

## 6. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kinestetik zekâ, duygusal zekâ ve iç-dış kontrol odaklarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin not ortalamalarına bakılmıştır.

Bu araştırma kapsamında kinestetik zekânın akademik başarıyı yordayıp yordamadığına bakılmış ve analizler incelendiğinde, kinestetik zekânın akademik başarıyı yordama da güçlü bir değişken olduğu görülmüştür. Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında kinestetik zekâyı geliştirecek dersler yoğunlukta olduğu için ve bu okulları kazanan öğrenciler bazı özellikleri ( koordinasyon, koşu vb.) test edilerek okula alındıkları için beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik zekâlarının yüksek olması beklenir ve buna paralel olarak kinestetik zekâsı yüksek olan öğrencinin akademik başarısının daha yüksek olması beklenir.

Bu çalışmada kinestetik zekâ cinsiyetlere göre incelendiğinde kadın-erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Neville'in (2000), "Amerikan Öğrencilerinin Gardner'ın Çoklu Zekâsı Hakkındaki Benlik Algıları" isimli çalışmasında; 3, 7 ve 11. sınıflarda okuyan öğrenciler ile çalışmış ve çoklu zekâ alanlarını cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Çalışmada kadın ve erkek sporcuların Bedensel-Kinestetik zekâ alanına ait puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Loori (2005), "Çoklu Zekâ: Bayanlar ve Erkekler Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Çalışma" isimli çalışmasında Amerikan Üniversitelerinde okuyan öğrencilerin zekâ alanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Bedensel-Kinestetik zekâ alanı ortalamalarına göre erkekler ve kadınlar arasındaki fark anlamlı değildir. Furnham ve Chamorro-Premuzic'in (2005) "Bireyin Kendinin ve Akrabalarının Çoklu Zekâları: Arjantin Çalışması" isimli çalışmalarında, 18–42 yaşları arasındaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını cinsiyete göre karşılaştırmışlardır. Kadınlar ile erkeklerin Bedensel-Kinestetik Zekâ alanına ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamışlardır. Azar'da (2006) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kinestetik zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bulunan sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Fakat Tekin (2009) Cinsiyet değişkenine göre; aktif olarak spor yapan öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Spor yapan erkek öğrencilerin bedensel kinestetik zekâ alanlarının ortalaması ( $\mathbf{X}$ =32.5171), spor yapan kadın öğrencilerin bedensel kinestetik zekâ alanlarının ortalaması ise ( $\mathbf{X}$ =30.8269) olarak belirlemiştir. Sonuç olarak; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre bedensel zekâ, koordinasyon, denge, güç, hız, esneklik vb. gibi becerilerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tekin (2007)'in beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarını inceleyen çalışmasında; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre bedensel-kinestetik zekâ alanlarını yüksek bulmuştur. Bulunan sonuçlar bu çalışma bulguları ile paralellik göstermemektedir.

Çalışmanın analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında sınıfları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Tekin'in (2007) beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesini amaçlayan çalışmasında sınıf değişkenine göre bedensel-kinestetik zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Fakat bu çalışmada sınıflar arası aritmetik ortalama incelendiğinde sınıf

düzeyi yükseldikçe kinestetik zekâ ortalamaları düşmektedir. Bu çalışmaya katılanlar ergenlik sonrası olmaları ve sınıf ilerledikçe yaşla birlikte gelecek kaygılarının da artmasıyla kinestetik zeka üzerine olumsuz etkileri olmuş olabilir.

Bir diğer değişken olan aile tutumu ile kinestetik zekâ analiz sonuçlarını incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ama tablo incelendiğinde az da olsa otoriter ailelerin çocuklarına oranla demokratik ve izin verici ailelerin çocuklarının kinestetik zekâları daha yüksek olduğu görülür bu da çocuğun fiziksel olarak daha az kısıtlandığı, hareketlerinin sınırlandırılmadığı çevrede kinestetik zekâsının daha çok geliştiğini gösterebilir.

Bu araştırma kapsamında duygusal zekânın akademik başarıyı yordayıp yordamadığına bakılmış ve duygusal zekânın akademik başarıyı yordamada anlamlı katkısı olduğu bulgulanmıştır. Literatürde duygusal zekâyla akademik basarı arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıdaki çalışmaya bakıldığında genellikle bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları literatürün duygusal zekâyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulgulandığı çalışmalarıyla uyum göstermektedir.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), duygusal zekâ, zekâ ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kişilik ve zekâ değişkenleri sabit tutulduğunda da, duygusal zekânın akademik başarıyı yordadıgını bulgulamışlardır. Petrides, Fredericson ve Furnham (2004) çalışmalarında, duygusal zekânın, zekâ ve akademik basarı arasındaki ilişkiyi yumuşattığını göstermişlerdir. Yüksek duygusal zekâya ve düşük zekâ bölümüne sahip öğrencilerin not ortalamaları; düşük duygusal zekâ ve yüksek zekâ bölümüne sahip öğrencilerden daha iyidir. Duygusal zekâ, yüksek zekâ bölümüne sahip öğrencilerde dikkat çekici bir etkiye sahip görünmemektedir. Yazarlara göre, düşük zekâ bölümüne sahip öğrenciler, akademik taleplerle kendi yetenekleri arasındaki eşitsizlikten dolayı baskı hissetmeye daha açıktırlar. Yüksek duygusal zekâ, düşük zekâya sahip örgenciler açısından stres ve kaygıyla daha etkili bir şekilde baş edebilmeyi sağladığından kişiyi başarıya götürmektedir. Yine aynı çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen devamsızlık ve disiplin cezası alma gibi davranışlarla duygusal zekâ arasındaki negatif ilişkidir. Parker ve arkadaşları (2004) üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Aynı yıl gerçekleştirilen bir başka çalışmada Parker ve arkadaşları bu kez lise örgencilerinde duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu çalışmalarında bu iki değişken arasında daha güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Yazarlar ikinci çalışmalarındaki güçlü ilişkinin, lise öğrencilerinde sosyal duygusal becerilerdeki çeşitlilikten kaynaklandığını söylemişlerdir.

Szuberla (2005), duygusal zekâ literatüründeki bir boşluğu kapattığını belirttiği çalışmasında, ortaokul öğrencilerinde duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, duygusal zekayı ölçmek için MISCEIT:YV ve akademik başarıyı ölçmek için Terra Nova (ulusal düzeyde kullanılan çoktan seçmeli bir akademik basarı testi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekânın birinci bileşeni olan duyguları algılamayla akademik basarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır; ancak (1) duyguları anlama ile okuma becerileri, dil ve matematik becerileri (2) duyguları yönetme ile okuma becerileri (3) genel duygusal zekâ ile akademik başarı arasında güçlü pozitif ilişki bulmuştur. Bu çalışmada duygusal zekânın bileşenlerinden sadece genel ruh hali boyutuyla akademik başarı arasında ilişkisi bulunmamıştır diğer alt boyutlarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların aile tutumu değişkenine göre analizi sonucunda, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aile tutumları otoriter olanların, aile tutumu izin verici olanlara göre duygusal zekâ düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların aile içinde kendini rahat ifade etme, söylediklerinin ve isteklerinin kabul görmesi ve özgüveninin otoriter ailede yetişen çocuğa göre daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aile içinde duyguların nasıl ifade edildiği çocuğun duygusal gelişimini etkilemekte ve duygularını açıkça dile getiren bir ailede yetişen çocuk da duygularını rahatlıkla konuşabilmektedir (Shapiro,1998). Horrod ve Scheer (2005) ergenlerde duygusal zekâyla demografik değişkenler üzerine yaptıkları çalışmada anne babanın eğitim ve gelir düzeyi arttıkça duygusal zekânın da arttığını göstermişlerdir. Ergenlik, duygusal ve sosyal becerilerin, soyut düşünme ve sözel ifadenin henüz gelişmeye başladığı bir çağdır (Gander ve Gardiner, 1993). Bu araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip, ergenliğin ilk aşamalarındaki öğrencilerin, duygusal zekâlarıyla akademik başarıları arasında anlamlı pozitif ilişkinin bulunması ilerleyen akademik aşamalarda ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında bu ilişkinin daha güçlü çıkması olasılığını akla getirmektedir.

Araştırmada cinsiyet ile duygusal zekâ arasındaki analiz sonuçlarını incelediğinde kadın öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde, üzerinde çok durulan konulardan biri de cinsiyet ve duygusal zekâ arasındaki ilişkidir. Yapılan birçok çalışmada (Constantine ve Gainor, 2001; Schutte ve arkadaşları,1998; Sutarso, 1998; Harrod ve Scheer, 2005) kadınların duygusal zekâsının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000) kadınların duygusal zekâlarının daha yüksek olmasını iki nedene bağlamaktadırlar. Birincisi, kadınların daha sosyal olmalarından dolayı başkalarının duygularını daha iyi okuyabilmeleridir. İkincisi ise, kadınların biyolojik olarak bu şekilde donatıldıklarıdır.

Ancak Bar- On ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir çalışmada erkekler ve kadınlar arasında, toplam duygusal zekâ puanları açısından bir farklılık bulunamamış, duygusal zekânın alt bileşenlerinde bazı farklılıklar görülmüştür. Çalışmaya göre kadınların kişiler arası ilişkilerde erkeklerden daha başarılı oldukları, erkeklerin ise stresle başa çıkmada ve içsel dürtülerini kontrol etmede daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Benzer olarak, Lyons ve Scheneider (2005), duygusal zekâ ve stresin görev performansı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında kadınlarla erkeklerin farklı becerilere sahip olduklarını bulgulamışlardır. Stres altında, zihinden matematiksel hesaplama yapma becerisinde duygusal zekâları yüksek olan erkekler daha iyiyken, stres altında sunum yapma becerilerinde duygusal zekâsı yüksek olan kadınlar daha iyi performans sergilemişlerdir. Bu araştırmada bulgulanan bir diğer sonuç kızların, akademik başarılarının, erkeklerden daha yüksek oldukları yönündedir. Kız öğrenciler, yüksek duygusal zekâlarını kullanarak gerek öğretmenleriyle gerek arkadaşları ile ilişkilerini daha iyi yönettikleri ve derse katılma, dersi dinleme gibi sınıf içi faaliyetlerde daha gayretli oldukları için not ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olabilir.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf değişkenine göre analizi sonucunda, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sınıflar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda 1. Sınıfların, 4. Sınıflara göre duygusal zeka düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde duygusal zekâ puanının sınıflar yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Birinci sınıfların duygusal zekalarının daha yüksek

olma sebebi okula yeni gelmeleri yeni arkadaşları ve öğretmenleri olması bu kişilere kendini düzgün ifade edebilme ve onları düzgün algılama açısından iletişim yeteneğini ve empati becerisini daha çok kullanma mecburiyeti ile ilgili olabilir. Sınıf yükseldikçe ders çalışma gereksinimi daha fazla artığından daha çok gelecek kaygısı yaşamaları ve mantıklı düşünme düzeyinin yükselmesi olabilir.

Bölümlere göre duygusal zekâ puan dağılımı incelendiğinde spor yöneticiliği ve öğretmenlik bölümlerinin antrenörlük ve rekreasyon bölümüne göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni beden eğitimi ve spor yüksekokulu giriş sınavlarında üniversite puanı öğretmenlikte %60 spor yönetimi bölümünde %70 etki ederken antrenörlük eğitiminde branş puanı rekreasyon bölümünde koordinasyon puanı etki ettiğinden duygusal zeka kullanımında farklılık oluşabilir.

Bu araştırma kapsamında iç-dış kontrol odağının akademik başarıyı yordayıp yordamadığına bakılmış ve kontrol odağının akademik başarıyı yordamada anlamlı katkısı olmadığı bulgulanmıştır. İçten ya da dıştan denetimli olmanın akademik başarıyı etkilemediği bulgusuna sahip araştırma sonuçları da bildirilmiştir (Çivitçi 2007; Korkut 1986; Yesilyaprak 1988; Demir 1998). Bunlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kontrol odağı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak, Genç (2000) meslek lisesi tesviye bölümü öğretmenlerinin denetim odaklarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir. Diğer bir araştırma ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş ve çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetim odağı puanları arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ülkemiz koşullarında kadınların içe dönük ve bağımlı bir biçimde yetiştirildikleri şeklinde açıklanmıştır (Tümkaya, 2000). Yanılmaz (1999), öğretmen adaylarının denetim odağı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir faklılık gösterdiğini ve bu farklılığın erkeklerin daha içsel denetimli olduğu yönünde gerçekleştiğini bildirmiştir. Pektaş ve diğerlerinin (2009), alkol bağımlılarıyla yaptıkları bir çalışmada, kadınlarda dış kontrol odağının daha belirgin olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada erkek ve kadın beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin denetim odağı puanlarının farklılık göstermemesi eğitimleri süresince kadın öğrencilerinde erkeklerle eşit seviyede sosyal ortamları paylaşabildiği kendilerini sporla rahatça ifade edebilme fırsatı buldukları ve toplumun kadınları daha içe kapalı ve bağımlı yetiştirme yapısına karşın sporun kadınları daha fazla sosyallik ve bağımsızlık yetisi kazandırması nedeniyle beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan kadın ve erkek öğrenciler arasında fark bulunamamış olabilir.

Yapılan araştırmada sınıf değişkenine göre kontrol odağı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yinede tablolar incelendiğinde aralarındaki puan farkının az olmasına rağmen üçüncü sınıfların iç kontrol odakları diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dış kontrol odaklarına bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir. Literatürde sınıf değişkeni ve kontrol odağı ilişkisini inceleyen kaynak olmadığı için sınıf arttıkça yaş ortalamasının artığını varsayarak yaş üzerine yapılan çalışmalardan örnekler alınmıştır. Nowicki ve Strickland, yaşın ilerlemesiyle iç kontrolün sürekli arttığını belirtmektedir (Demir, 1998). Tümkaya (2000) ilköğretim öğretmenlerin, Çolak (2006) meslek lisesi makine bölümü öğretmenlerinin denetim odağı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olmadığını bildirmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak üniversite ve üstü öğretim kademelerinde

öğrenci olan bireylerde yapılan araştırmada, 25–30, 31- 40, 41 ve üzeri yaş gruplarının 17–24 yaş grubundakilere göre daha içsel denetimli oldukları tespit edilmiş ve bu sonuç yaşam boyunca edinilen tecrübe ve olgunluğa dayandırılmıştır (Nunn, 1994). Bu araştırmada sınıf değişkenine göre farklılık olmaması araştırmaya dahil edilen bireylerin benzer eğitim almış olmaları ve belirli sorumluluk üstlenmiş olmalarına bağlanabilir.

Yapılan araştırmada aile tutumu değişkenine göre kontrol odağı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Diğer araştırmalara göre; Gençlerin içsel ya da dışsal denetimli oluşları ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne ve baba davranışları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 1990). Kişiliğin oluşumunda ana-baba tutumlarının etkisi, özellikle çocuğa uygulanan ödül ve cezaların çocuğun davranışlarını şekillendirdiği, gerek öğrenme kurumlarının gerekse kişilik kuramcılarının üzerinde önemle durdukları bir görüştür. (Yeşilyaprak, 1993). Bulunan bulgular bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Yapılan araştırmada bölüm değişkenine göre kontrol odağı puanları karşılaştırıldığında iç kontrol odağı ile bölüm arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Fakat bölüm ile dış kontrol odağı karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Spor yöneticiliği eğitimi alanların dış kontrol odağı puanlarının rekreasyon eğitimi alan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda spor yöneticiliği etimi alan öğrencilerin duygusal zekâlarının yüksek ve kinestetik zekâlarının düşük çıkmasının da bu öğrencilerin daha fazla dış kontrol odağı eğilimli olmalarını etkilemiş olabilir. Bu yüzden bölümler arasında ki kinestetik zekâ ve duygusal zekâ sonuçları kontrol odağı sonucunu desteklediği görülmektedir.

Yapılan araştırmada branş değişkenine göre kontrol odağı puanları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Fakat tablolar incelendiğinde bireysel spor yapan öğrencilerin iç ve dış kontrol odaklarından aldıkları puanlar takım sporu yapan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hasırcı ve Koç' un 1995 yılında yapmış oldukları araştırmada, spor kulüplerinden 61 güreşçi ile 9 kız ve 11 erkek toplam 20 okçu üzerinde, sporcuların başarı ve başarısızlıklarını nasıl algıladıkları ve bunu ne şekilde açıkladıkları ortaya koyulmak istenmiştir. Bu araştırma sonucunda, bireysel spor dalları ile uğraşan iki farklı spor dalı sporcularının başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlerle açıkladıkları saptanmış ve güreş sporu ile uğraşanların, okçuluk sporu ile uğraşanlara göre denetim odağı puanları daha yüksek çıkmıştır. Yine Hasırcı (1990) yaptığı araştırmada SBSÖ'den aldıkları puanlara göre, takım sporlarında (futbol, hentbol, basketbol) başarılı ve başarısız sporcular arasında anlamlı bir fark olduğunu, bireysel sporlarda (eskrim, jimnastik, kayak, atletizm) ise, başarılı ve başarısız sporcular arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

# SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Bu çalışmada kinestetik zekanın, duygusal zekanın, kontrol odağının ve bazı demografik özelliklerin ( cinsiyet, sınıf vb.) akademik başarıya etkisine bakılmış ve kinestetik zeka, cinsiyet ile bölüm değişkeninin akademik başarıyı yordamaya anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

2. Öğrencilerin akademik başarılarının duygusal zeka kinestetik zeka ve kontrol odağı korelasyon sonuçlarından öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zeka ve kinestetik zeka arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş ancak aynı sonuçlardan akademik başarıları ile kontrol odağı ölçeği arasında bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

3. Duygusal zekâ, kinestetik zekâ ve kontrol odağı ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde duygusal zekâ düzeyleri ile kinestetik zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

4. Öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde genel ruh hali boyutu hariç tüm alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

5. Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanları cinsiyet değişkenine göre analizi sonucunda kadın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür.

6. Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanları sınıf değişkenine göre analizi sonucunda birinci sınıfların duygusal zekâ düzeylerinin dördüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

7. Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanları aile tutumu değişkenine göre analizi sonucunda tutumu izin verici olan aile yapısına sahip öğrencinin duygusal zekâ düzeyi tutumu otoriter olan aile yapısına sahip öğrenciye göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

8. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları toplam puanları bölüm değişkenine göre analizi sonucunda spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

9. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları toplam puanlar branş değişkenine göre analizi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

10. Öğrencilerin kinestetik zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanları kullanılan demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf vb.) göre analizi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

11. Öğrencilerin kontrol odağı ölçeğinden aldıkları toplam puanları cinsiyet, sınıf, aile tutumu, branş değişkenlerine göre analizi sonucunda iç ve dış kontrol odağı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ancak bölüm değişkenine bakıldığında iç kontrol odağı puanında anlamlı bir fark görülmezken dış kontrol odağı puanlarının spor yöneticiliği bölümünün, rekreasyon bölümüne göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

12. Çoklu zekâ kuramına göre çocukların sahip oldukları zekâ alanlarının profilleri ortaya çıkarılmalı, ancak bu zekâ alanları güçlü veya zayıf gibi sıfatlarla nitelendirilmemeli. Eğer çocuk böyle nitelendirilmeye tabi tutulursa zayıf tabir edilen zekâ alanını geliştirme fırsatı bulamaz. Oysaki bu teoriye göre çocuklara baskın olan

zekâ alanlarını kullanmalarının yanı sıra diğer zekâ türlerini de kullanma fırsatı verildiğinde çocuklar daha az baskın olan zekâ alanlarını da geliştirebilirler.

13. Çocukların öğrenmeleri onların ilgi duydukları alana göre farklılık göstermektedir bu da, çocukların birden çok zekâ alanına sahip olduğunu gösterir. Çocukların sahip oldukları fakat şu ana kadar farkına varmadıkları yeteneklerini, güçlerini bulmayı ve onları çeşitli zekâ türlerinde geliştirmeyi sağlayacak çeşitli yöntemler geliştirilebilir.

14. Eğitim sisteminde yıllardan beri uygulanmakta olan geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılmalı ve zekâ çeşitliliğine önem veren eğitim öğretim anlayışı uygulanmalı ve ders araç ve gereçleri, öğretmen öğrenci ilişkileri, okulların ekonomik ve fiziki yapıları da çoklu zekâ kuramını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

15. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda yapılan bu çalışmada kinestetik zekânın akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çocuk yaşta gelişimi desteklenen kinestetik zekânın ileride başarılı bir sporcu ya da spor adamı olma konusunda önemli bir faktör olduğu ortadadır. Bu bağlamda ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki çocuklar üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir ve fiziksel gelişimin hızlı olduğu bu yaşlarda yapılan araştırmalarla kinestetik zekâyı güçlendirici ne gibi çalışmalar planlanırsa daha yararlı olur.

16. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda yapılan bu çalışmada kinestetik zekânın akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor yüksekokulunda akademik başarıya, kinestetik zekâ ile beraber etki eden diğer zekâ alanları araştırılabilir.

17. Bu çalışmada duygusal zekâ ile akademik başarı arasında bir korelasyonun bulunup bulunmadığı araştırılmış aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda artık hayatın her alanında başarı için en az bilişsel zeka kadar önemli olan duygusal zekanın okullarda gelişimi için daha çok çalışmalar yapılmalıdır.

18. Öğrencilerin kinestetik zekâ bölümü ve duygusal zekaları arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Duygusal zekânın yeni bir kavram olmasından dolayı kuramcıların geliştirdikleri farklı ölçüm teknikleriyle bu bulgular tekrar sınanmalıdır.

19. Duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar daha çok iş alanında yapılmıştır. Duygusal zekâyla akademik başarı arasındaki ilişkinin duygusal olgunluğun arttığı lise ve üniversite yıllarında anlamlı olup olmaması bu kurama verilen önemi arttırabilir. Farklı yaş gruplarında da anlamlı ilişkilerin çıkması durumunda öğrencilerin duygusal becerilerini verimli şekilde kullanmalarını sağlayacak ve duygusal becerilerini geliştirecek programların nasıl hazırlanabileceği konusunda pilot çalışmalar yapılmalıdır.

20. Bireyin duygusal dünyasının şekillenmesinde önemli role sahip olan aile için, ebeveyn duygusal zekâ geliştirme programlarının nasıl oluşturulabileceği ve nasıl uygulanabileceği de bilim çevrelerinde tartışılmalıdır.

21. Kontrol odağı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde iç kontrol odaklı olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğu görülmektedir. Buna karşılık dış kontrol odaklı bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, saldırgan ve daha çok savunma mekanizmaları kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda tüm kişilik özelliklerinde olduğu gibi kontrol odağının da temelleri ailede atıldığı için ailelere psikolojik açıdan sağlıklı çocuklar

yetiştirmeleri konusunda eğitim hizmetlerinin sağlanmasında büyük yarar olacağı düşünülmektedir.

22. Bu çalışmada akademik başarıyla kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kontrol odağını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf vb.) karşılaştırıldığında sadece dış kontrol odağı üzerinde bölüm etkisi tespit edilmiş diğer değişkenler ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor yüksekokulu çatısı altındaki bölümlere göre farklılık gösteren dış kontrol odağı yöneliminin sebebi araştırılabilir ve geliştirilen farklı bir ölçüm ile akademik başarı ve kontrol odağı arasındaki ilişki tekrar sınanabilir.

23. Okul aile işbirliğine önem verilmeli, okullarda geleneksel disiplin yaklaşımları değil içsel denetimi arttıracak yol gösterici çalışmalar yapılmalıdır. Başarısızlık ve çeşitli sorunlar yaşayan öğrencilere yardımcı olunmalı gereken destek verilmelidir. Öğrenciyi suça ve kötü davranışa itecek faktörler için önceden önlem alınmalıdır.

## KAYNAKLAR


Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, **12,** 53–68.

Alpman, C. (1972). **Eğitim bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi**, (1. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Aracı, H. (1999); **Okullarda beden eğitimi**. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Arun, A. C. (1991). Türkiye'de cumhuriyet devrinde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve aşamaları. **Spor ve Bilim Dergisi**. (1)

Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. ve Potter, V. (2005). **A Preliminary study of emotion intelligence, empathy and exam performance in first year medical students.** Personality and Indıvıdual Differences, 39, 1395–1405.

Arıcıoğlu, M. A. (2002). Yönetsel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekânın kullanımı: Öğrenci yurdu yöneticileri bağlamında bir araştırma. Akdeniz Üniversitesi**, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, (4), 26–42.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, **1**(1).

Anderson A., Hattıe, J. ve Hamılton, R. J.(2005**). Locus of Control, Self- Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is Moderation the Key to Success?** Educational Psychology, 25(5), 517–535.

Atabek, E. (2000). **Bizim duygusal zekâmız**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). Duygusal zekâya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik amprik bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi **İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21**(1), 151–167

Atkinson R. L. ve Atkinson R. (1995). **Psikolojiye giriş**. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education).** 30, 45–54.

Azar, A. (2006). Lisede Seçilen Alan ve ÖSS Alan Puanları İle Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 46, 157-174.

Aydın, M. D. (2001). **Liderlik ve liderlik zekâsı**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ashby, J. S., Kottman, T. ve Draper, K. (2002). Social Interest and Locus of Control: Relationship and Implications. **The Journal of Individual Psychology**, **58**(1), 52–61.

Bernardi, R. A. (2001). **A Theoretical Model for The Relationship Among Stress, Locus of Control and Longevity.** Business Forum, 26, 27–33.

Bacanlı, H. (2001). **Gelişim ve öğrenme.** Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı, İ. (2001). **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balabanlı, F. (1990). **Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bar-On, R. (2006). **The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (Esı).** Psicothema, 18, 13–25

Bar-On, R. (1997). **The Emotıonal Intelligence Inventory (EQ-I): Tecnical Manual.** Toronto, Canada: Multi- Health Systems.

Barutçugil, İ. (2004). **Stratejik insan kaynakları yönetimi.** İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bjorklund, D. F. (1989). **Children thinking and developmental function and ındıvıdual diffirences.** 2nd Edition, U.S.A.: Brooks Pub, 395.

Basım, H. N. ve H. Şeşen. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16**, 159–168.

Basım, H. N., Tatar, İ. ve Şahin, N.H. (2006). İzlenim yönetiminde kendilik algısı, kontrol odağı, mesleki hedeflere ulaşma düzeyi ve stres: Bir kamu sektörü örneği. **Türk Psikoloji Dergisi, 21**(58), 1–14.

Baymur, B. F. (2004). **Genel psikoloji**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Budak, S. (2003). **Psikoloji sözlüğü**. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.

Brockert, S. ve Braun, G. (2000). **Duygusal zekânızı değerlendirin.** İstanbul: MNS Yayıncılık.

Brody, N. (2003). **What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not.** West Hartford: Department of Psychology,Wesleyan University, Commentaries, 234-238.

Bilal, E. ve Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stersle basa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 12** (2), 56–67

Binbaşıoğlu C. (1986). Ders dışı etkinliklerin niteliği, önemi ve değeri. **Çağdaş Eğitim Dergisi,** Ankara.

Bümen T. N. (2004). **Okulda çoklu zekâ kuramı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

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

Bowling, J. L. (1998). **An Examination of spirituality based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences,** Doktora Tezi, Southern Teological Baptist Seminary, 35.

Bozdağ, M. (2004). **Ruhsal zekâ.** ( 18. basım). İstanbul: Nesil Yayınları.

Bozyiğit E. (2001). **Üniversite Birinci Lig Voleybol Oyuncularında Denetim Odağı ile Başarı ve Başarısızlık İlişkisinin Araştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa, 56-62.

Carver, C. S. ve Scheıer, M. F. (1996). **Perpectives on Personality (Third Edition),** Boston, Allyn and Bacon.

Can, G. (1986). **Lise öğrencilerinin benlik tasarım düzeylerini etkileyen bazı etmenler,** Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Candangil, S. Ö. (2005). **Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi,** Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Cansever, G. (1982). **Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Caruso, D. R., Mayer, J. D. ve Salovey, P. (2002). Relation of ability measure of emotional intelligence to personality. **Journal of Personality Assessment**, **79**(2), 306–320.

Cevizci, A. (2006). **Felsefe ansiklopedisi.** ( cilt 4). Ankara: Babil Yayıncılık.

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

Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C. ve Bajgar, J. (2001). **Measuring edmotional intelligence adolescents,** Personality and Individual Differences. 31, 1105–1119.

Cengil, M. (2004). Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin denetim odaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. **Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3**(5), 65-68.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. ve Caputi, P. (2000). **A Critical evaluation of the emotional construct.** Personality and Individual Differencess, 28, 539–561.

Ciarrochi, J. V., Deane, F. P. ve Anderson, S. (2002). **Emotional intelligence moderates the relationship between stres and mental health.** Personality and Individual Differencess, 32, 197–209.

Çırakoğlu, O. C. (2006). **Role of locus of control and critical thinking in handling dissatisfactions in romantic relationships of university students,** Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çırak, G. K. (2006), **Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karsılaştırılması,** Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çivitçi, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14**(1), 3-12.

Çoban A. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi, 14** (2).

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). **Liderlikte duygusal zekâ: Yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ (EQ). (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar).** (1.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 30–40. ( Eserin orjinali 1997' de yayımlandı).

Corso S. M. (2001). **Emotional intelligence in adolescents: How it relates to giftedness.** Unpublished Master's Thesis.

Çolak, E. (2006). Meslek Lisesi Makine Bölümü Öğretmenlerinin Denetim Odaklarının Medeni Durum, Yaş, Anne Ve Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi. **Edu:7, 2**(1)

Çoruh, Y. (2003). **Denetim odağı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6**(3), 23–48.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. **Psikoloji Dergisi, 7**(26), 10–16.

Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi, 17**(49), 77–90.

Dağ, İ. (1990). **Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri,** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dawda, D. ve Hart, S. D. (2000). **Assessing Emotional Intelligence:Reability and Validity of The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-İ) In University Students.** Personality and İndividual Differences, 28, 797–812.

Deniz M. E. ve Yılmaz E. (2004). **Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki**. Malatya: 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi.

Demir, N. (1998). **Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Denetim Odağı Düzeyi Arasındaki İlişki: Bir Grup Lise Öğrencisi Üzerinde Yapılan Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Deniz, E., ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi,** (25), 17–26.

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

Davis, M. (2004). **Duygusal zekânızı ölçün, (Çeviren: Solina Silahlı)**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Demirel Ö. (2004). **Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Derksen, J., Kramer, I. ve Katzko, M. (2002). **Does a self report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?** Personality and Individual Differences, 32, 37–48.

Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). **Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkan, S. (2006). **Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması,** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Derin, R. (2006). **İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki,** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Diesterhaftk, K. ve Gerken, K. (1983). Self-Concept and locus of control as related to achievement of junior high students. **Journal of Psychoeducational Assessment, 12**(1), 367–375.

Dibekoğlu, Z. (2006). **Okul yöneticilerinde denetim odağı ve denetim odağının tükenmişlik düzeyine etkileri,** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Doğan, M. ve Ceyhan, E. (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi**. Aile ve Toplum Dergisi, 4** (15), 67–80

Dönmez, A. (1983). Denetim odağı (Locus Of Control) ve çevre büyüklüğü. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16**(1), 38–45, Ankara.

Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17**(1–2), Ankara.

Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19**(1), 260–275, Ankara.

D.P.T. (1984). **Beden eğitimi ve spor.** Ankara: Başbakanlık Yayınları.

Eberhart, S.W. ve Keıth, T. Z. (1989). Self-Concept and locus of control: Are they causally related in secondary students? **Journal of Psychoeducational Assessment,** 7, 14–30.

Elise, R.H., Bryan, H. ve Kathleen, C. (1998). **Adolescent Health: The Relationships Between Health Locus of Control, Beliefs and Behaviours.** Guidance and Counseling, 13(3), 23–30.

Elmacıoğlu, T. (1998). **Başarıda aile faktörü**. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.

Eren Yavuz, K. (2004). **Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi uygulama rehberi.** Ankara: Meter Matbaa, 32–34.

Erkuş, A. (1999). Duygusal zekâda konusunda son gelişmeler–1 yaşam boyu öğrenme ve başarıda zekânın rolü**. Türk psikolojisi bülteni, 12,** 42–45.

Erginsoy, D. (2002). **Duygusal zekâ ve kişiler arası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ergin, F. E. (2000). **Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Engler, B. (1985). **Personality Theories: an Introduction**. Boston: Houghton Mifflin Company.

Efilti E. (2006). **Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi,** Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.

Erkal M. (1982). **Sosyolojik açıdan spor.** İstanbul: Filiz Yayınları.

Fazey, D.M.A. ve Fazey, J.A. (2001). **The Potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students.** Studies in Higher Education, 26(3), 345- 361.

Fox, S. ve Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence and trait affectivity with ınterview outcomes: It's not all just 'G'. **Journal of Organizational Behavior, 21**, 203–220.

Furnham, A. ve Petrides, K. V. (2003). **Trait emotional intelligence and happiness**. Social Behavior and Personality, 131(8), 815-824

Furnham, A. ve Chamorro-Premuzic, T. (2005). Estimating one's own and one's relatives multiple intelligence: A Study from argentina. **The Spanish Journal of Psychology. 8**(1), 12-20

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). **Eğitime giriş**. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Fiscus E., Collon D. ve Mandell J. (2002). **Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi (Çev. Gönül Akçamete, H. Şenek, F. Tekin).** (7. baskı). Akın Yayıncılık.

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

Finley, D., Petigner, A., Rutherford, T. ve Timmes, V. (2000). **Developing emotional intelligence in a multiage classroom**. Chicago, IL: St. Xavier University & Skylight Professional Development. (ERIC Document Reproduction Services No. ED442 571)

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

Gore, S. W. (2000). **Enhancing students emotional intelligence and social adeptness.** Chicago, IL: St. Xavier University & Skylight Professional Development, (ERIC Dokument Reproduction Services No. ED 442 572).

Genç, E. (2000). **Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla ilişkisi.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream Sience on İntelligence: An Editorial With 52 signatories**, History and Bibliography, İntelligence Journal, 24** (1), 13–23.

Goleman, D. (2005). **Duygusal zekâ neden IQ' dan daha önemlidir? (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel).** İstanbul: Varlık Yayınları.

Goodman, J. H., Cooley, E. L., Sewel, D. R. ve Leavıtt, N. (1982). Locus of control and self-esteem in depressed, low ıncome African-American women. **Community Mental Healt Journal, 30**(3), 259–269.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind the theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books, 339.

.

Gardner, H. (2004). **Frames of mind the theory of multiple intelligences. (Zihin çerçeveleri Çoklu zekâ kuramı). (Çeviren: Ebru Kılıç).** İstanbul: Alfa Yayınları.

Gülveren, H. (2008). **Lise son sınıf öğrencilerinde iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile zekâ arasındaki ilişkinin araştırılması,** Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hançerlioğlu, O. (2002). **Felsefe sözlüğü.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Harrod, N.R. ve Scheer S.D. (2005). **An Exploration of Adolescent Emotional İntelligence in Relation to Demographic Characteristic**, Adolescence, 40(159), 503.

Hamurcu, H., Günay, Y. ve Özyılmaz, G. (2002). **Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri.** Ortadoğu Teknik Üniversitesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002), Ankara.

Hasırcı S. (1990). **Performans Sporcularında Denetim Odağı,** Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Hasırcı S. ve Koç Ş. (1995) Elit Düzeyde Güreş ve Okçuluk Sporu Yapan Kişilerde Denetim Odağına İlişkin Bir Araştırma, **Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi, 1**(3), 17-26.

Hasırcı, S. (2000). **Sporda denetim odağı**. İzmir: Bağırgan Yayınevi. 7–92.

Işık E. B. (2005). **Oryantiring Sporcularında Denetim Odağı ile Başarı ve Başarısızlık Arasındaki İlişkinin Araştırılması,** Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 55-60.

İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. Marmara Üniversitesi, **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** (13), 111–114.

James, J. (1997). **Gelecek yaşamda düşünmek. (Çeviren: Z. Dicleli).** İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

Johnson, W., Thomas J. ve Bouchard Jr. (2005). **The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystallized.** İntelligence, 33, 393–416.

Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004). **Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar.** Samsun: Deniz Kültür Yayınları.

Karslı, M. D., Gündüz, H. B. ve Ural, A. (2000**). Eğitim yönetiminde duygusal zekânın önemi ve duygusal zekâ açısından eğitim yönetiminin değerlendirilmesi,** (Yayınlanmamış Bildiri), IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, (27–30 Eylül 2000).

Kalkan, E. (1995). **Işıklar askeri lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının, okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin durumları açısından değerlendirmesi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal, 33**, 692–724.

Kasatura, İ. (1991). **Okul başarısından hayat başarısına.** İstanbul: Altın Kitapları Yayıncılık.

Karadeniz, E. (2005). **Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki,** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2007). **Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı).** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaufman A. S. ve Kaufman J. C. (2001). **Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What Would David Wechler Say?** American Psychological Association Inc. 1(3), 258–264.

Kemper, C. L. (1999). **EQ ve IQ**, Communication World, 16, 15–22.

Köroğlu,S. G. (2006). **Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırcan, S. (2006). **Ergenlerde akran baskısı iç veya dış kontrol odağının madde kullanımı ile ilişkisi,** yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2005). **Ergen psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Küçükkaragöz, H. S. (1998). **İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri.** Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Korkut, F. (1986). **İlkokul öğrencilerinde kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerindeki etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2000). **Duygularla güçlenmek. (Çeviren: Meral Taştan).** İstanbul: Hayat Yayınları.

Köksal, F. (1991). **Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler,** Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Loori, A. A. (2005). **Multiple intelligences: A Comparative study between the preferences of males and females.** Social Behavior And Personality. Society for Personality Research. 33(1), 77–88.

Loosemore, M. ve Lam, A. S. Y. (2004). **The locus of control: A Determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety.** Construction Management and Economics, 22, 385–394.

Lıbert, Y., Janne, P. Razavı, D. Merckaert, I. Scallıet, P. Delvaux, N.Etıenne, A.,M. Conradt, S., Klastersky, J. Bonıver, J. ve Reynaert, C. (2003). Impact of Medical Specialists Locus of Control on Communication Skills in Oncological Interviews. **British Journal of Cancer, 88**, 502–509.

Lıebert, M. L. ve Spıegler, M. D. (1990). **Personality Strategies and Issues.** California, Brooks-Cole Publishing Company.

Maasjo, D. (2002). **Blackfoot, hidatsa and lakota sioux student's perceptions regarding preferred learning styles based on gardner's multiple intelligences**. Yayınlanmamış Doktora Tez,. University Of South Dakota, South Dakota, 15.

Malki, R. (1998). **Davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Matthews, G., Roberts, R. D. ve Zeidner, M. (2003). **Development of emotional intelligence: A Skeptical – but Not dismissive – perspective.** U.S.A. Ohio: Human Development, 46, 109–114.

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

Martın, R., Thomas, G., Charles, K., Epırtopakı, O. ve Mcnamara, R. (2005). The Role of Leader-member Exchanges in Mediating the Relationship Between Locus of Control and Work Reactions. **Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78,** 141–147.

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

Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). **The Intelligence of Emotıonal Intelligence.** Intelligence, 17(4), 433–442.

Mayer, J. D. ve Coob, C.B. (2000). **Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?** Educational Psychology Review, 12(2), 267–298.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2001). **Emotional Intelligence and Giftednes.** Roeper Review, 23(3), 131-137.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999). **Emotional intelligence meets traditional standards for an ıntelligence.** Intelligence, 27(4), 267–298.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2000c). **Emotıonal Intelligence Meets Tradıtıonal Standards for an Intelligence.** Intelligence, 27(4), 267-298.

Mirable, M. P. (2005). Intelligence and Football: Testing for Differentials in Collegiate Quarterback Passing Performance and NFL Compensation. **The United States Sport Academy Sport Journal. 8**(2).

Mehrabian, A. ve Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy**. Journal of Personality, 40**, 525–543.

Mehrabian, A. (2000). **Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or "emotional intelligence".** [Monograph] Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126.

Mellard, D. F. ve Hazel, J. S. (1992). **Social competencies as a pathway to successful life transitions.** Learning Disability Quarterly, 15.

Morris, C. G. (2002). **Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye Giriş).** Ankara: Ed. Ayvaısık and Sayıl, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 231, 303–432.

Mumcuoglu, Ö. (2002). **Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient İnvertory-Bar-On EQ-i)'nin Türkçe dilsel eş değerlik, güvenirlik ve geçerlik Çalışması.** Yüksek Lisans Tezi.

Neville, A. L. (2000). **Native American Students' Self Perceptions Regarding Gardner's Multiple Intelligences.** Doktora Tezi, South Dakota State University, 51

Newsome, S. ve Day, A. L. and Catano, V. M. (2000). **Assessingthe Predictive Validity of Emotıonal Intelligence,** Personality and Individual Differences, 29, 1005-1016.

Oatley, K. (2004). **Emotional Intelligence and the Intelligence of Emotion.** Toronto: Psychological Inguiry, 15(3), 216–238.

0'connor, J. R., Raymond, M. ve Little, I. S. (2003). **Revisiting The Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self Report Versus Ability Based Measures.** Personality and Individual Differences, 35, 1893-1902.

Olıver, J. E., Jose, P. E. ve Brough, P. (2006). **Confirmatory Factor Analysis of the Work Locus of Control Scale.** Educational and Psychological Measurement, 66, 835–851.

Ozolıns, A. R. ve Stenstrom, U. (2003). **Validation of Health Locus of Control Patterns in Swedish Adolescent.** Adolescence, 38(152), 650–658.

Ören, N. (1989). **Üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve kendini kabul değerleri arasındaki ilişki.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Österman, K., Björkqvıst, K., Lagerspetz, K. M. J. Charpentıer, S., Cappara G. V. ve Pastorellı, C. (1999). **Locus of Control and Three Types of Aggression**. Aggressive Behavior, 25, 61–65

Özben, S. (1997). **Suçlu Çocuklarda Denetim Odağı, Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu,** DEÜ ve Bilsa, Yayında, İzmir.

Öztürk, A. (2006). **Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özyürek, D. (1992), **Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özgüven İ. E. (1999); **Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik**, PDREM Yayınları, Ankara.

Parker, J. D. A., Taylor, G. J. ve Bagby, M. R. (2001). **The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia,** Personality and Individual Differences, 30, 107–115.

Parker, J. D. A. (2002). **Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university.** Vancouver, British Columbia: Paper to be presented at the 2002 annual meeting of the Canadian Psychological Association.

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

Pektaş, Ö. ve H. Mırsal, A., Kalyoncu, D. ve M. Beyazyürek (2003). Remisyondaki alkol bağımlılarında kontrol odağı**. Bağımlılık Dergisi, 4**(2), 72–75.

Petrides, K. V., Furnham, A. ve Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender based stereotypes**. The Journal of Social Psycology, 144**(2), 149–162.

Petrides, K. V., Frederickspn, N., ve Furnham, A. (2004). **The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school**. Personality and Individual Differences, 36, 277–293.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). **Gender Differences In Measured and Self Estimated Trait Emotional Intelligence.** Personality and İndividual Intelligence, Sex Roles, 42(5–6), 449–461.

Pfeiffer, S. I. (2001). **Emmotional Intelligence: Popular but Elusive Construct**. Roeper Review, 23(3), 138–143.

Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. ve Gibbon, T. (2001). The Relation of Learning Disabilities and Gender with Emotional Intelligence in College Students. **Journal of Learning Disabilities, 34**(1), 66–78.

Rossıer, J., Dahourou, D. ve Mccrae, R.R. (2005). Structural and Mean- Level Analyses of the Five-Factor Model and Locus of Control: Further Evidence From Africa**. Journal of Cross-Cultural Psychology, 36**, 227–246.

Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**, Ankara: Nobel Yayınları.

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

Saban, A. (2004). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. ve Epel, E.S. (2002). **Perceived Emotional Intelligence Stres Reactivity and Symptom Reports: Further Explorations Using The Trait Meta-Mood Scale,** Psychology and Health, 17(5), 611-627.

Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). **Bilişsel-Davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.** Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). **Development and validation of a measure of emotional intelligence.** Personality and Individual Differences, 25, 167- 177.

Segal, J. (1997). **Raising your emotional intellgence**. New York: Henry Holt and Company Inc.

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

Shaikh, A. (2004). **Emotional Intelligence: Is it Intelligence or a Personality Trait?** Ontario: UMI Pruquest Digital Dissertations, 2–25.

Shapiro, L. E. (1998). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek (Çev: Ü. Kartal).** İstanbul: Varlık Yayınları.

Silvester, J., Gough, M. F., Anderson, N. R. ve Mohamed, A. R. (2002). Locus of Control, Attributions and Impression Management in the Selection Interview. **Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75**, 59–76.

Solmuş, T. (2004). **İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktörlük Kişilik Modeli.** Türk Psikoloji Bülteni, 10, 196–205.

Southam- Gerow M. A. ve Kendal, P. C., (2000). A Preliminary Study of the Emotion Understanding ot Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders**. Journal of Clinical Child Psychology, 29**(3), 319–327.

Steıtz, J. A. (1982). Locus of Control as a Life-Span Developmental Process: Revision of the Construct. **International Journal of Behavioral Development, 5**, 299–316.

Sternberg, R. J. (1985). **Beyond IQ**. Cambridge University Press.

Şahin, M. (2002). **Beden eğitimi ve sporda temel kavramlar sözlüğü.** Ankara: Nobel Yayınları.

Şahin, N. H., N. Basım ve İ. Tatar (2006). İzlenim Yönetiminde Kendilik Algısı, Kontrol Odağı, Mesleki Hedeflere Ulaşma Düzeyi ve Stres: Bir Kamu Sektörü Örneği**. Türk Psikoloji Dergisi,** Ankara, **21**(58), 1–21.

Şahin, N. H., N. Basım ve F. Çetin (2006). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı. **Türk Psikiyatri Dergisi**, (Orijinal yayım tarihi 2008).

Şarvan Cengiz, Ş. (2008). **Futbolun çocuklarda çoklu zekâ türlerindeki dağılım ve düzeyleri üzerine etkisi,** Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengüder, S. (2006). **Lise I-III. sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması,** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tabak R.S. ve K. Akköse (2005). **Ergenlerde sağlık denetim odağı algılama düzeyleri ve sağlık davranışlarına etkisi.** TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 5(2), 126–127.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2006). **Social Psychology**, New Jersey, Pearson Education Inc.

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

Tekin, M. (2007). **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi**, 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.

Tekin, M. (2009). **Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması.** Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temiz, N. (2007). **Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thi Lam, L. ve Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of The Impect of Emotional and General Intelligence on Individual Performance**. The Journal Of Social Psychology, 142**(1), 133–143.

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

Toktamışoğlu, M. (2004). **Aklın öteki sesi duygusal zekâyla başarı.** İstanbul: Kapital Yayıncılık.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ**. Klinik Psikiyatri Dergisi. 1**, 12–20.

Tuğrul, B.ve Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24**, 224–233.

Tümkaya, S. (2000). İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı Ve Tükenmişlikle İlişkisi, **PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:8** ,Özel Sayı.

Twenge, M. J., Zhang, L. ve Im, C. (2004). **It's Beyond My Control: A Cross-Temporal Meta-Analysis of Increasing Externality in Locus of Control,** 1960-2002. Personality and Social Psychology Review, 8(3), 308–319.

Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. Dokuz Eylül Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3**(2), 209–219.

Uzunöz, A. (1990). **Yükleme kuramı ve depresif kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin incelenmesi**. V1. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Özetleri, İstanbul, 95.

Ülgen, G. (1997). **Eğitim psikolojisi.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Vallant G. (1977).**Adaptation to Life**. Boston: Little Brown.

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

Vural, B. (2005). **Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ.** İstanbul: Hayat Yayıncılık.

**http://www.duygusalzeka.com./duygusal zekâ nedir?** Duygusal zekâ kavramının gelişimi: Derleyen: Eray Beceren (Aralık 2004).

Yaşar, V. (2006). **Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması,** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yağcı, F. (1999). **Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yağışan, N., Sünbül, A. M. ve Yücalan, Ö.B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22**, 243–262.

Yanılmaz, B. (1999). **Öğretmen Adaylarının Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,** Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Yavuz, K. E. (2004). **0–12 Yaş dönemi çocuklarda duygusal zekâ gelişimi.** Ankara: Ceceli Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (1988). **Lise Öğrencilerinin İçten Yada Dıştan Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişime İlişkin Araştırmalar: Bir Eleştirel Değerlendirme. **Psikoloji Dergisi. 7** (25), 41-52.

Yeşilyaprak, B. (1993). **Aile ve Toplum Dergisi. 1**(3), Yıl:3, Eylül-Aralık.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından dodurgaları. **Eğitim Yönetimi Dergisi,** Ankara**, 25**, 139–146.

Yüksel, M., (2006). **Duygusal Zekâ Ve Performans İlişkisi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yılan, G. (2007). **Psikolojik yardımın dıştan denetimli insanların içten denetim düzeyini yükseltmeye etkisi,** Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Wells, D., Torrie, J. ve Prindle, L. (2000). **Exploring emotional intelligence correlates in selected populations of college students**. Alberta, Canada: Lethbridge Community College, (ERIC Dokument Reproduction Services No. ED 447 739).

Zeidner, M., Roberts R. D., ve Matthews, G. (2004). **The Emotional Intelligence Bandwagen: Too Fast To Live, Too Young To Die?** Psychological Inquiry, 15(3), 239–248.

Zeidner, M., Zinovich, I. S., Roberts R. ve Matthews G. (2005). **Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Mausure.** Article in Press.

## EK-1

**Değerli Arkadaşlar;**
Aşağıda dolduracağınız kişisel bilgi formu ve anketler akademik bir çalışma içindir. Burada toplanan bilgiler anketleri uygulayan şahsın dışında hiçbir kişi ve kurum tarafından kullanılmayacaktır. Anket sonunda genel değerlendirmeler Yüksek Lisans tezi olarak sunulacaktır.
Anketleri dikkatlice okuyarak size en doğru gelen cevabı işaretleyiniz.
**Lütfen boş soru bırakmayınız.**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.
**Yüksek Lisans Öğrencisi**
**Hande Baba**

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz** **:** Kız ( ) Erkek ( )

**Sınıfınız** **:** 1.sınıf ( ) 2.sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf ( )

**Algılanan Aile Tutumu:** Otoriter ( ) Demokratik ( ) İzin verici ( )

**Bölümünüz:** 1.Öğretmenlik Eğitimi ( )
2.Antrenörlük Eğitimi ( )
3. Spor Yöneticiliği ( )
4. Rekreasyon Eğitimi ( )

**Akademik Başarı Notunuz Nedir(4.0 Üzerinden)**? ……

**Spor Branşınız:** Takım Sporları **( )** Bireysel Sporlar **( )**

# EK- 2

## BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

| | **Maddeleri anlamanız ve size hitap eden kutucuğu doğru işaretlemeniz, anket sonucunun güvenirliği ve geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Soruların tek bir doğrusu veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır. Kutucuklardan birini seçerek içine (x) işareti koyunuz.** | **TAMAMEN KATILMIYORUM** | **KATILMIYORUM** | **KARARSIZIM** | **KATILIYORUM** | **TAMAMEN KATILIYORUM** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektedir. | | | | | |
| 2. | Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır. | | | | | |
| 3. | Çok fazla strese dayanamam. | | | | | |
| 4. | Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim. | | | | | |
| 5. | Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım. | | | | | |
| 6. | Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur. | | | | | |
| 7. | Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim. | | | | | |
| 8. | Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim. | | | | | |
| 9. | Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler. | | | | | |
| 10. | Çoğu durumda kendimden eminimdir. | | | | | |
| 11. | Huysuz bir insanımdır. | | | | | |
| 12. | Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir. | | | | | |
| 13. | Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam. | | | | | |
| 14. | İyi ve kötü huylarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim. | | | | | |
| 15. | Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım. | | | | | |
| 16. | Sevgimi belli edemem. | | | | | |
| 17. | Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum. | | | | | |
| 18. | Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim. | | | | | |
| 19. | Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım. | | | | | |
| 20. | Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim. | | | | | |
| 21. | Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok. | | | | | |
| 22. | Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim. | | | | | |
| 23. | Bir problemi çözerken her olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm. | | | | | |
| 24. | Bir liderden çok takipçiyimdir. | | | | | |
| 25. | Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım | | | | | |
| 26. | Fiziksel görüntümden memnunum. | | | | | |
| 27. | İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim. | | | | | |
| 28. | İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım. | | | | | |

| | **Maddeleri anlamanız ve size hitap eden kutucuğu doğru işaretlemeniz, anket sonucunun güvenirliği ve geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Soruların tek bir doğrusu veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır. Kutucuklardan birini seçerek içine (x) işareti koyunuz.** | **TAMAMEN KATILMIYORUM** | **KATILMIYORUM** | **KARARSIZIM** | **KATILIYORUM** | **TAMAMEN KATILIYORUM** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29. | Sabırsız bir insanım. | | | | | |
| 30. | Diğer insanların duygularını incitmemek için özen gösteririm. | | | | | |
| 31. | İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır. | | | | | |
| 32. | Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım. | | | | | |
| 33. | Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince bilgi toplamayı isterim. | | | | | |
| 34. | İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım. | | | | | |
| 35. | Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim. | | | | | |
| 36. | Öfkemi kontrol etmem zordur. | | | | | |
| 37. | Hayattan zevk almıyorum. | | | | | |
| 38. | Duygularımı tanımlamak benim için zordur. | | | | | |
| 39. | Haklarımı savunamam. | | | | | |
| 40. | Oldukça neşeli bir insanımdır. | | | | | |
| 41. | Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır. | | | | | |
| 42. | İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler. | | | | | |
| 43. | Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir. | | | | | |
| 44. | Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor. | | | | | |
| 45. | Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim. | | | | | |
| 46. | Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler. | | | | | |
| 47. | Kendi başıma karar verememem. | | | | | |
| 48. | Başka insanlara saygı duyarım. | | | | | |
| 49. | Başkalarına neler olduğunu önemserim. | | | | | |
| 50. | Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur. | | | | | |
| 51. | Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım. | | | | | |
| 52. | Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım. | | | | | |
| 53. | Neler hissettiğimi bilirim. | | | | | |
| 54. | Benimle birlikte olmak eğlencelidir. | | | | | |
| 55. | Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum. | | | | | |
| 56. | Hayal ve fantezilerime kendimi kapatırım. | | | | | |
| 57. | Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir. | | | | | |
| 58. | Yeni şeylere başlamak benim için zordur. | | | | | |
| 59. | Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım. | | | | | |
| 60. | Endişeliyimdir. | | | | | |
| 61. | Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır. | | | | | |
| 62. | Kolayca arkadaş edinebilirim. | | | | | |
| 63. | Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edeceğimi bilirim. | | | | | |

| | **Maddeleri anlamanız ve size hitap eden kutucuğu doğru işaretlemeniz, anket sonucunun güvenirliği ve geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Soruların tek bir doğrusu veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır. Kutucuklardan birini seçerek içine (x) işareti koyunuz.** | **TAMAMEN KATILMIYORUM** | **KATILMIYORUM** | **KARARSIZIM** | **KATILIYORUM** | **TAMAMEN KATILIYORUM** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 64. | Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim. | | | | | |
| 65. | Kendimi çok sık kötü hissederim. | | | | | |
| 66. | Konuşmaya başlayınca zor susarım. | | | | | |
| 67. | Çevremdekilerle iyi geçinemem. | | | | | |
| 68. | Zor şartlarda serin kanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim. | | | | | |
| 69. | Kendimi taktir ederim. | | | | | |
| 70. | İnsanlarla tartışırken bana sesimi alçaltmamı söylerler. | | | | | |
| 71. | Tarzımı değiştirmem zordur. | | | | | |
| 72. | Hayatımdan memnunum. | | | | | |
| 73. | Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım. | | | | | |
| 74. | Hafta sonlarını ve tatilleri severim. | | | | | |
| 75. | Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim. | | | | | |
| 76. | Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum. | | | | | |
| 77. | Acı çeken insanların farkına varamam. | | | | | |
| 78. | Genellikle en iyisini ümit ederim. | | | | | |
| 79. | Başkalarına göre bana güvenmek zordur. | | | | | |
| 80. | Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum. | | | | | |
| 81. | Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim. | | | | | |
| 82. | Abartmayı severim. | | | | | |
| 83. | Gülümsemek benim için zordur. | | | | | |
| 84. | Uygun bir zamanda negatif duygularımla yüzleşir, onları gözden geçiririm. | | | | | |
| 85. | Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım. | | | | | |
| 86. | İstediğim zaman ”hayır” demek benim için zordur. | | | | | |
| 87. | Bir problem ile karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm. | | | | | |
| 88. | Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim. | | | | | |

## EK- 3

**ÇOKLU ZEKA ALANLARINDAN;**
**KİNESTETİK-BEDENSEL ZEKA ALANINDA KENDİNİ**
**DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**
**‘‘ DENEME FORMU’’**

Sevgili Arkadaşlar, Sizi daha yakından tanımak amacıyla hazırlanmış bu çalışma bir test değildir.’doğru’ yada ’yanlış’ yanıt yoktur. Cümlelerin yanındaki kutucuklardan size uygun olanı (x) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen boş bırakmayınız. İçten ve doğru verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

| | | Hiç uygun değil | Çok az uygun | Kısmen uygun | Oldukça uygun | Tamamen uygun |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | İnsanlar beni fiziksel olarak çok hareketli bulur. | | | | | |
| 2. | Araç-gereçleri elime alıp parçalarına ayırmayı ve birleştirmeyi severim. | | | | | |
| 3. | El becerileri gerektiren işleri seviyorum. | | | | | |
| 4. | En parlak fikirler yürürken ya da fiziki bir etkinlik ile uğraşırken aklıma gelir. | | | | | |
| 5. | Serbest zamanlarımı dışarıda geçirmeyi seviyorum. | | | | | |
| 6. | Biriyle konuşurken vücudumu ve ellerimi sık kullanırım. | | | | | |
| 7. | Bir şey hakkında daha fazla bilgi edinmek için ona dokunmaya ihtiyaç duyarım. | | | | | |
| 8. | Macera yaşamaktan ya da benzer ürkütücü fiziksel etkinliklerden hoşlanırım. | | | | | |
| 9. | En az bir spor dalıyla ya da fiziksel etkinlik ile ilgilenirim. | | | | | |
| 10. | Uzun süre oturmak bana çok zor gelir. | | | | | |

# EK- 4

## İÇ – DIŞ KONTROL ODAĞI

Bu anket, bazı önemli olayların insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her madde ‘a’ ya da ‘b’ harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek Çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz ve yuvarlak içine alınız.
Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ cevap yoktur. Size en uygun olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz; önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

| |
|---|
| 1) A ) Anne-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemli oluyor.<br>B ) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır. |
| 2) A ) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, birazda şansızlıklarına bağlıdır.<br>B ) İnsanların talihsizlikleri kendi hatalarının sonucudur. |
| 3) A ) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.<br>B ) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır. |
| 4) A ) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.<br>B ) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz. |
| 5) A ) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.<br>B ) Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez. |
| 6) A ) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.<br>B ) Lider olamayan yetenekli insanlar fırsatları değerlendirememiş kişilerdir. |
| 7) A ) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.<br>B ) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir. |
| 8 ) A ) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.<br>B ) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler. |
| 9) A ) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.<br>B ) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir. |
| 10) A ) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.<br>B ) Sınav sonuçları derste işlenen ile çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor. |
| 11) A ) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.<br>B ) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır. |
| 12) A ) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.<br>B ) Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur. |
| 13) A ) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.<br>B ) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır. |
| 14) A ) Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.<br>B ) Herkesin iyi bir tarafı vardır. |

| |
|---|
| 15) A )Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.<br>B ) Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz. |
| 16) A ) Kimin patron olacağı, genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.<br>B ) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın burada payı ya hiç yoktur ya da çok azdır. |
| 17) A) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda, çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.<br>B) İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler. |
| 18) A ) Birçok insan rastlantıların yaşamlarını ne derce etkilediğinin farkında değildir.<br>B ) Aslında 'şans' diye bir şey yoktur. |
| 19) A ) İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.<br>B ) Genelde en iyi insanın hatalarını örtbas etmesidir. |
| 20) A ) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.<br>B ) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır. |
| 21) A ) Uzun vadede, yaşamınızdaki kötü şeyler iyi şeyler ile dengelenir.<br>B ) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur. |
| 22) A ) Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.<br>B ) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur. |
| 23) A ) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.<br>B ) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır. |
| 24) A ) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.<br>B ) İyi bir lider, herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler. |
| 25) A ) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissederim.<br>B ) Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam. |
| 26) A ) İnsanlara arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.<br>B ) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar. |
| 27) A ) Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.<br>B ) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur. |
| 28) A ) Başıma ne gelmişse kendi yaptıklarımdandır.<br>B ) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum. |
| 29) A ) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum.<br>B ) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur. |